



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**LETRAMENTO MULTIMODAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA
PRÁTICA COM O GÊNERO CARTAZ DE FILME INFANTO-JUVENIL**

MARIA ELIACI PEREIRA DE SOUZA

MOSSORÓ – RN
2020

MARIA ELIACI PEREIRA DE SOUZA

**LETRAMENTO MULTIMODAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA
PRÁTICA COM O GÊNERO CARTAZ DE FILME INFANTO-JUVENIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Alves
Barbosa

MOSSORÓ – RN
2020

P436l Pereira de Souza, Maria Eliaci
LETRAMENTO MULTIMODAL NA AULA DE
LÍNGUA MATERNA: UMA PRÁTICA COM O GÊNERO
CARTAZ DE FILME INFANTO-JUVENIL. / Maria Eliaci
Pereira de Souza. - Mossoró, 2020.
137p.

Orientador(a): Prof. Dr. José Roberto Alves
Barbosa.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado
Profissional em Letras). Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte.

1. Letramento Multimodal. Gramática do Design
Visual. Cartaz de Filme. Ensino. I. Alves Barbosa,
José Roberto. II. Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte. III. Título.

MARIA ELIACI PEREIRA DE SOUZA

**LETRAMENTO MULTIMODAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA
PRÁTICA COM O GÊNERO CARTAZ DE FILME INFANTO-JUVENIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa

Aprovado (a) em: 04 / 11 / 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
(Orientador)



Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho -
Universidade Federal do Semiárido - UFERSA
(Membro Externo)



Prof. Dr. Gilson Chicon Alves
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
(Membro Interno)

MOSSORÓ – RN
2020

Dedico a Deus, por tudo que representa na minha vida; como também à minha família muito querida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, permitindo-me realizar este sonho a partir das bênçãos a mim concedidas.

À minha mãe, guerreira e idealizadora dos sonhos que me atrevo a realizar. À minha família, carinhosamente adjetivada de “Buscapé”, com seu jeitinho tão nordestino de ser.

Aos meus oito amigos: Eli, Arivaldênia - Dênia, Jacqueline, José Adjane, Lidiana, Noelisdânia – Dânia e Paulo, da turma seis do curso do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e a todos os mestres do Campus Central da UERN, pelo engrandecimento acadêmico e profissional passados para nós a partir deste curso.

Ao meu orientador, Dr. José Roberto Alves Barbosa, por toda a contribuição humana e sapiência acrescentadas à minha vida pessoal e profissional.

Aos estudantes do oitavo ano do turno vespertino de 2019 de uma escola do campo do município de Mossoró-RN, pela colaboração, dedicação e empenho em acreditarem na melhoria da aprendizagem a partir desse projeto. Todos são especiais e grandes seres humanos.

À gestora Jandilma Ferreira e à vice-gestora Francisca Vilani, pelas contribuições dadas para a execução deste trabalho.

Enfim, a todos e todas que fazem parte da minha vida, muito obrigada!

“A verdadeira coragem é ir atrás de seus sonhos mesmo quando todos dizem que ele é impossível”.

Cora Coralina

RESUMO

A sociedade está sempre visualizando o gênero cartaz de filme em diversos lugares para a divulgação das películas, mas muitas pessoas desconhecem que as imagens possuem uma diversidade multimodal, ou seja, possuem uma gramática própria, assim como a linguagem verbal. À escola, no papel do professor, compete a capacidade de inserir as abordagens multimodais voltadas para o estudo das imagens – para fins didáticos, reporta-se aos pôsteres de filmes – na assimilação do letramento multimodal. Desse modo, o objetivo geral desta dissertação, a partir de um trabalho de intervenção, é analisar o desenvolvimento do letramento multimodal na aula de língua materna a partir do gênero cartaz de filme infanto-juvenil. O *corpus* deste estudo, portanto, foi as atividades que os nove alunos desenvolveram a partir do gênero cartaz de filme que, tanto no diagnóstico inicial quanto no final, foi objeto de estudo dessa pesquisa. A fundamentação teórica que embasa a análise compreende as teorias que focam no letramento, conforme Kleiman (2007), Rojo (2012), Soares (2010); da multimodalidade, segundo autores como: Kress e van Leeuwen (2006), Almeida (2009), Jewitt (2009); no estudo do gênero, por Bakhtin (2003, 2006, 2016), Marcuschi (2003, 2005, 2008, 2010), Balloco (2007); as concepções sobre leitura de imagem, com Santaella (2012); linguagem, com Koch e Elias (2006) e da gramática, com Travaglia (1997). Dessa forma, a pesquisa, com uma metodologia caracterizada como pesquisa-ação de natureza qualitativa, propôs um trabalho de ensino de língua materna focado na leitura de cartazes a partir das contribuições de Fernandes (2018); Hollis (2000); Magalhães (2013); Moraes (2012); Quintana (1995) e Teixeira (2008). No total, foram seis encontros divididos nas seguintes atividades: diagnóstico inicial; explicação do gênero cartaz de filme e análise intuitiva; visita ao cinema para registro dos cartazes expostos no local e assistir ao filme cuja imagem foi analisada de acordo com a metafunção representacional; confecção de um jogo para análise da metafunção interativa; o desenvolvimento, com materiais escolares, de um cartaz de filme representando a metafunção composicional e, por último, o diagnóstico final. Após os encontros, a análise do resultado comprova que os alunos entenderam o conteúdo apresentado e tiveram uma ampliação na capacidade de interpretação ao destacar elementos que antes não tinham percebido nas imagens.

Palavras-chave: Letramento Multimodal. Gramática do Design Visual. Cartaz de Filme. Ensino.

ABSTRACT

The society is always seeing the movie poster genre in many places to the promotion of movies, but many people do not know that the images have a multimodal diversity, in other words, they have a specific grammar, just as the verbal language. The school, in the teacher's role, concerns the capability of insert the multimodal approaches oriented to the study of images – to research purpose, apply to movie posters – in the assimilation of multimodal literacy. In this way, the main objective of this dissertation, from a work of intervention, is analyses the multimodal literacy development in the mother language class based on the youth movie poster genre. The *corpus* of this study, therefore, was the activities developed by nine students based on youth movie poster genre, which, in both initial and final analysis, was object of study of this research. The theoretical basis that support the analysis cover the theories with focus in the literacy, according to Kleiman (2007), Rojo (2012), Soares (2010); from multimodality, according to authors as: Kress and van Leeuwen (2006), Almeida (2009), Jewitt (2009); in gender study, by Bakhtin (2003, 2006, 2016), Marcuschi (2003, 2005, 2008, 2010), Balloco (2007); in the conceptions about image reading, with Santaella (2012); language, with Koch e Elias (2006) and in the grammar, with Travaglia (1997). That way, the research, with a methodology characterized as research-action of qualitative nature, proposed a teaching work of the mother language focused in reading of posters from contributions of Fernandes (2018); Hollis (2000); Magalhães (2013); Moraes (2012); Quintana (1995) e Teixeira (2008). In total, six meetings occurred and they were divided in the following activities: initial diagnosis; explanation of the movie poster genre and intuitive analysis; movie theater visit to register local displayed posters and watch the movie whose image was analyzed accordingly with the representational metafunction; confection of a game to analyze the interactive metafunction; development, with school supplies, of a movie poster representing a compositional metafunction and, finally, a final diagnosis. After the meetings, the result analysis proves that the students understood the content presented and they have had an expansion in the interpretation capacity in highlight elements, which they have not noted in the images before.

Keywords: Multimodal Literacy. Visual Design Grammar. Movie Poster. Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Comparação entre GSF e a GDV	54
FIGURA 2 – Processo Narrativo Transacional	55
FIGURA 3 – Processo Narrativo Não Transacional	56
FIGURA 4 – Processo Verbal	57
FIGURA 5 – Processo Mental.....	58
FIGURA 6 – Processo Conceitual Classificacional	59
FIGURA 7 – Processo Conceitual Simbólico	60
FIGURA 8 – Processo Conceitual Analítico	61
FIGURA 9 – Contato Demanda	62
FIGURA 10 – Contato Oferta	63
FIGURA 11 – Distância Social: plano aberto	64
FIGURA 12 – Distância Social: plano médio	65
FIGURA 13 – Distância Social: plano fechado	66
FIGURA 14 – Perspectiva: ângulo frontal	67
FIGURA 15 – Perspectiva: ângulo oblíquo	68
FIGURA 16 – Perspectiva: ângulo vertical – câmera no mesmo nível	69
FIGURA 17 – Perspectiva: ângulo vertical – câmera alta.....	70
FIGURA 18 – Perspectiva: ângulo vertical – câmera baixa.....	71
FIGURA 19 – Modalidade: naturalista natural	72
FIGURA 20 – Modalidade naturalista imaginaria	73
FIGURA 21 – Modalidade Sensorial	74
FIGURA 22 – Modalidade: abstrata ou científica	75
FIGURA 23 – Valor da informação (dado - novo)	76
FIGURA 24 – Valor da informação (ideal - real)	77
FIGURA 25 – Valor da informação (tríptico)	78
FIGURA 26 – Saliência: máxima	79
FIGURA 27 – Saliência: mínima	80
FIGURA 28 – Estruturação: forte	81
FIGURA 29 – Estruturação: fraca	82
FIGURA 30 – Registro da avaliação diagnóstica	90
FIGURA 31 – Imagem do filme proposto para os alunos	93
FIGURA 32 – Registro dos alunos no cinema – Parte 1.....	94

FIGURA 33 – Registro do alunos no cinema - Parte 2	94
FIGURA 34 – Apresentação dos elementos presentes nos cartazes de filmes	95
FIGURA 35 – Pôsteres utilizados para análise intuitiva	96
FIGURA 36 – Registro da atividade com análise intuitiva	98
FIGURA 37 – Atividade de análise do cartaz a partir da metafunção representacional	100
FIGURA 38 – Design do jogo para classificar a metafunção interativa	102
FIGURA 39 – Jogo confeccionado pela Equipe 1.....	103
FIGURA 40 – Jogo confeccionado pela Equipe 2	104
FIGURA 41 – Jogo confeccionado pela Equipe 3	105
FIGURA 42 – Exemplificação de um cartaz de filme com categorias da Metafunção composicional.....	107
FIGURA 43 – Cartaz produzido pela Equipe 1	108
FIGURA 44 – Cartaz produzido pela Equipe 2	109
FIGURA 45 – Cartaz produzido pela Equipe 3	110
FIGURA 46 – Cartaz de filme registrado pelos alunos: <i>Doutor Sono</i>	111
FIGURA 47 – Cartaz de filme registrado pelos alunos: <i>Maria do Caritó</i>	112
FIGURA 48 – Cartaz de filme registrado pelos alunos: <i>o exterminador do futuro: destino sombrio</i>	113
FIGURA 49 – Registro do diagnóstico final: Parte 1	114
FIGURA 50 – Registro do diagnóstico final: Parte 2	115
FIGURA 51 – Registro do diagnóstico final: Parte 3	116
FIGURA 52 – Registro da Culminância	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura básica das metafunções representacional, interativa e composicional...83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

GDV – Gramática do Design Visual

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/1996)

OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência Didática

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1 LETRAMENTO(S) E O LETRAMENTO MULTIMODAL.....	18
1.1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DA CORRESPONDENTE GRAMÁTICA E ENSINO	18
1.2 NOÇÃO DE LETRAMENTO PARA O ENSINO	23
1.3 LETRAMENTO MULTIMODAL: FERRAMENTA A SER EXPLORADA EM TODOS OS GÊNEROS	29
2 OS GÊNEROS DISCURSIVO-TEXTUAIS-CONTEXTUAIS E OS CARTAZES DE FILME	37
2.1 GÊNERO DO DISCURSO POR BAKHTIN	37
2.1.1 Gênero textual para Marcuschi e para o contexto educacional	41
2.1.2 A noção de gênero na perspectiva da Semiótica Social	46
2.1.3 O cartaz de filme como gênero discursivo-textual-contextual para a intervenção.....	50
3 LEITURA DE IMAGENS: A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	54
3.1 METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL	57
3.2 METAFUNÇÃO INTERATIVA	64
3.3 METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL	77
4 UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO MULTIMODAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA	87
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	87
4.1.1 Aspectos teóricos.....	88
4.1.2 Procedimentos da pesquisa.....	89
4.2 A PRÁTICA DO LETRAMENTO MULTIMODAL	91
4.2.1 Primeira etapa da pesquisa: questionário da avaliação diagnóstica	91
4.2.2 Momento especial: visualização e registro do cartaz de filme	94
4.2.3 Segunda etapa da pesquisa: caracterização e análise intuitiva do cartaz de filme	97
4.2.4 Terceira etapa da pesquisa: a GDV e a metafunção representacional.....	100
4.2.5 Quarta etapa da pesquisa: a metafunção interativa.....	103
4.2.6 Quinta etapa da pesquisa: a metafunção composicional e o cartaz de filme.....	108
4.2.7 Sexta etapa da pesquisa: culminância da intervenção	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	124
ANEXO 1.....	129
ANEXO 2.....	130
ANEXO 3.....	132
ANEXO 4.....	133
ANEXO 5.....	134

ANEXO 6.....	135
ANEXO 7.....	136
ANEXO 8.....	137

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A comunicação humana pode acontecer através de diversos recursos de linguagem: visual, corporal, sonora. Dessa forma, a linguagem verbal não é a única possibilidade de interação humana. Ao percebermos que existem essas outras formas de comunicação, destacamos a importância de se ensinar, na escola, sobre multimodalidade – que relaciona o verbal com as outras formas de expressão humana – na aula de língua materna.

A importância de ensinarmos sobre a multimodalidade fez-se necessária para que o aluno pudesse entender as mudanças que ocorrem nas formas de comunicação e também para compreender os conceitos de letramento e suas categorias, ou seja, as habilidades de ler e de escrever os diferentes aspectos de comunicação existentes em nossa sociedade. Portanto, partindo da problematização: numa perspectiva multimodal, como fazer os alunos interpretarem o cartaz de filme utilizando a Gramática do Design Visual (GDV)? O presente estudo foi desenvolvido e teve como hipótese a aquisição do conhecimento das metafunções por parte dos alunos ao analisar o gênero cartaz de filme.

O interesse por trabalharmos a problemática surgiu da percepção de que os recursos visuais, em especial as imagens, combinados com o texto, são muito frequentes em diversos gêneros textuais, tais como anúncios, propagandas, cartazes, pôsteres, dentre outros, possuindo relevância de significado de acordo com a sua função. Esse significado visual comunica-se com o leitor/observador pelo uso de cores, fontes tipográficas variadas, tornando os gêneros mais atraentes para o público. Os elementos combinatórios do verbal com o visual na composição do suporte textual fazem parte do fenômeno conhecido como multimodalidade discursiva.

A multimodalidade discursiva dos gêneros empregada na dinâmica social durante o ato interativo é muito frequente. O cartaz de filme é um exemplo de gênero com características multimodais e que se apresenta no ato interativo. Isso porque esse tipo de suporte textual apresenta aspectos estruturais que relacionam palavras e imagens, permitindo uma aproximação do público com o filme em exibição.

Foi com o objetivo de apresentar ao aluno os gêneros multimodais interativos, destacando o cartaz de filme infanto-juvenil, que realizamos um trabalho com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola do campo no município de Mossoró-RN,

cuja maioria pertence à classe econômica menos favorecida e não reside no mesmo polo, ou seja, mora nas comunidades circunvizinhas.

O trabalho teve como objetivo central analisar o desenvolvimento do letramento multimodal na aula de língua materna a partir do gênero cartaz de filme infanto-juvenil e os seguintes objetivos específicos: (a) identificar o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero em estudo; (b) apresentar o gênero cartaz de filme e sua estrutura; (c) explicar o letramento multimodal a partir das metafunções representacional, interativa e composicional; e (d) descrever e analisar o conhecimento adquirido pelos alunos nas oficinas realizadas na intervenção.

Dessa forma, o *corpus* deste estudo foi as atividades que os nove alunos desenvolveram com o gênero cartaz de filme. Esse gênero, demonstrado com, no máximo, 30 exemplares do passado-recente do aluno, tanto no diagnóstico inicial quanto final, foi objeto de estudo da nossa pesquisa seguindo a linha teórica da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (2006).

A escola do campo ou *lócus* na qual desenvolvemos este projeto oferece à comunidade local e circunvizinha o Ensino Fundamental nos anos iniciais; Ensino Fundamental nos anos finais; Novo Ensino Médio; Ensino Médio Noturno; Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial (AEE), funcionando nos três turnos. A estrutura da escola está comprometida, pois desde a sua fundação, que ocorreu há quarenta anos, nunca foi reformada. Por isso mesmo, no fim do ano de 2019 e por todo o ano de 2020 passará por uma alteração estrutural. No momento, considerando a realidade física, a instituição dispõe de uma estrutura regular, contando com 14 salas de aula, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala de direção, uma cozinha, um depósito, uma sala de Atendimento Especializado Especial (AEE) e quatro banheiros.

Sobre os professores, encontramos um quadro efetivo de profissionais formados nas especificidades exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei no 9.394, de 1996), conforme o Art. 62. “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]”, possibilitando a educação formal que é de direito do cidadão.

Desses professores formados, destacamos o de Língua Portuguesa, que tem a licenciatura adequada para o ensino da língua materna. O ensino desse profissional garante a aprendizagem da gramática, produção textual e literatura, ou seja, o letramento verbal do português. Mas nada impede que esse mesmo profissional apresente outros conhecimentos

aos seus alunos, como o letramento multimodal, o qual estabelece uma relação de diferentes tipos de linguagens – verbal, não-verbal e mista.

Estimular a aprendizagem do letramento multimodal dos alunos usando o gênero cartaz de filme, a partir das metafunções da Gramática do Design Visual como uma ferramenta para o estudo de imagens, por possuir estruturas sintáticas passíveis de análises, assim como é feito na linguagem verbal, foi o que nos motivou a realização deste estudo.

Para praticar o letramento multimodal, realizamos um aprofundamento teórico que nos auxiliou nessa nova proposta de trabalhar a língua materna. Portanto, o aprofundamento teórico dessa pesquisa começou com conceitos desde as concepções de língua, linguagem, leitura, leitor, gênero discursivo-textual, até os mais relevantes para este trabalho, como as abordagens realizadas sobre multimodalidade e leitura de imagens, de acordo com a teoria da Gramática do Design Visual (GDV) proposta por Kress e van Leeuwen (2006).

A importância de apresentarmos essa nova proposta para o trabalho com a língua materna se fez necessária também para formar leitores e escritores capazes de produzir, ler e compreender as múltiplas linguagens e entender que a língua é produzida para contextos reais de interação. Assim, a instituição escolar precisa pensar em metodologias estimuladoras para a aprendizagem dos alunos, principalmente em relação à leitura de todo tipo de gênero, destacando-se os multimodais como recursos educativos.

Os ensinamentos descritos por Kress e van Leeuwen (2006) valorizam a importância desses elementos, mais especificamente das imagens, por isso, partimos de uma abordagem teórica que enfatiza a leitura de cartazes de filmes a fim de proporcionar ao educando a compreensão de textos multimodais ao valorizar tanto o letramento verbal quanto o letramento visual na formação de um todo significativo. Esse hibridismo do texto multimodal – mistura de diferentes tipos de linguagens na composição do gênero – permitiu aos educandos perceberem que a imagem é um componente essencial para o entendimento do texto.

A metodologia da nossa pesquisa é caracterizada como pesquisa-ação de natureza qualitativa e propusemos um trabalho de ensino de língua materna focado na leitura de cartazes, que se iniciou com um questionário subjetivo sobre o conhecimento prévio que os sujeitos da pesquisa tinham sobre o pôster de filme, como também uma análise intuitiva realizada em cinco imagens de películas do passado-recente deles.

Os sujeitos da pesquisa faziam parte de uma turma de um total de 22 alunos. Entretanto, por motivos diversos, somente nove discentes participaram do estudo intervencionista realizado por meio de oficinas multimodais. Essas oficinas multimodais

foram realizadas em seis encontros divididos nas seguintes atividades: diagnóstico inicial; explicação do gênero cartaz de filme e análise intuitiva; visita ao cinema para registro dos cartazes expostos no local e assistir ao filme cuja imagem foi analisada de acordo com a metafunção representacional; confecção de um jogo para análise da metafunção interativa; o desenvolvimento, com materiais escolares, de um cartaz de filme representando a metafunção composicional e, por último, o diagnóstico final.

Para facilitar a leitura e a compreensão deste estudo, dividimos a dissertação em quatro capítulos, que permitem a assimilação da relação da concepção de leitura com o letramento multimodal, reforçando para a importância da imagem e sua interpretação. Assim, no primeiro capítulo, abordamos sobre os tipos de letramentos existentes, destacando-se o letramento multimodal. Para essa discussão, as fontes teóricas embasadas foram: concepções de linguagem com Koch e Elias (2006); da gramática, com Travaglia (1997); do letramento, com Kleiman (2007), Rojo (2012), Soares (2010) e Jewitt (2009).

No segundo capítulo, apresentamos o estudo do gênero discursivo com o estudioso Bakhtin (2003, 2006, 2016), para mostrar como a língua é um elemento vivo em constante modificação e interação. Além dele, Marcuschi (2003, 2005, 2008, 2010) é lembrado com o objetivo de entendermos a colaboração que este autor tem para os gêneros textuais. Em seguida, visamos a noção do gênero na perspectiva da Semiótica Social, com Kress (2010); Van Leeuwen (2005); Balloco (2007), e, conseqüentemente, o papel que o gênero cartaz de filme tem no âmbito interventivo discursivo-textual-contextual a partir das contribuições de Fernandes (2018); Hollis (2000); Magalhães (2013); Moraes (2012); Quintana (1995) e Teixeira (2008).

No próximo capítulo, abordamos a multimodalidade a partir da leitura dos cartazes de filmes com base na teoria dos autores como: Kress e van Leeuwen (2006); Almeida (2009); Santaella (2012) entre outros pesquisadores da multimodalidade, para proporcionar ao aluno a habilidade de fazer a leitura dos cartazes de filmes.

No último capítulo, realizamos a descrição das atividades práticas que retomam toda a discussão dos capítulos anteriores aplicados no *locus* da pesquisa. Dessa forma, as etapas do estudo, a partir de atividades construtivas e dinâmicas, são analisadas. A dinamicidade desse trabalho representa um esforço de mostrarmos ao estudante que a leitura dos textos multimodais supera a leitura tradicional e decodificada, tornando assim, uma prática de ensino da língua materna em que a linguagem visual é tão importante quanto a verbal.

1 LETRAMENTO(S) E O LETRAMENTO MULTIMODAL

O ensino de leitura, com foco nos letramentos, principalmente no letramento multimodal nas aulas de língua portuguesa, precisa ser mais valorizado nas metodologias dos professores a partir da seleção de uma concepção de linguagem, gramática e ensino que os oriente. A falta de orientação provém da não adoção de uma concepção de língua e ensino existentes, repercutindo também nas dificuldades apresentadas pelos alunos na exposição do conhecimento da língua materna em momentos de avaliações internas e externas, tais como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Conforme Geraldi (2012), enquanto a escola não adotar uma concepção de língua e de ensino que favoreça a aprendizagem, os problemas que afligem professores, pais e demais pesquisadores preocupados com os letramentos não serão resolvidos. Partindo desse alerta, relembremos, neste capítulo, as concepções de linguagem, de gramática e ensino existentes com o objetivo de embasar a importância do ensino do letramento multimodal no entendimento do gênero e sua interpretação, fundamental para um bom ensino e aprendizagem do estudante.

Assim, entender o letramento multimodal presente nos gêneros e a relevância de se ensinar sobre esse assunto torna-se essencial para a compreensão do método de ensino empregado neste estudo. Portanto, as fontes teóricas estudadas são: concepções de linguagem, com Koch e Elias (2006); de gramática, com Travaglia (1997); do letramento, com Kleiman (2007), Rojo (2012), Soares (2010), Jewitt (2009) entre outros estudiosos dos temas.

1.1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DA CORRESPONDENTE GRAMÁTICA E ENSINO

O papel da escola é formar leitores competentes que, ao trabalhar diferentes textos/gêneros, estimule a realização de concepção de sujeito, língua, texto e sentido que é adotado para cada relevância associada à leitura. Dessa forma, existem três concepções de linguagem que podem nortear o planejamento e o trabalho no ensino de língua materna e que contribuem para a aprendizagem do aluno. Para Travaglia (1997, p. 21), “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”, pois o professor estimula o aluno dependendo dos objetivos que pretende alcançar no ensino e aprendizagem.

Para Kato (1995), a relação entre uma concepção de linguagem e a educação define os caminhos que os alunos e professores devem seguir, ou seja, o processo de aprendizagem é configurado pelo tipo de intervenção realizada pelo professor.

Sobre esse assunto, Geraldi (2012), um dos seguidores dos estudos bakhtinianos, relembra as concepções da linguagem e o tipo de movimento responsável por sua pesquisa: expressão do pensamento (estudo tradicional), instrumento de comunicação (estruturalismo) e processo de interação verbal (linguística da enunciação). Para entendermos melhor esses conceitos, exploramos os estudos de Koch e Elias (2006) sobre o tema. Cada um dos conceitos de linguagem, associados ao de leitura, é acompanhado do tipo de gramática e ensino resultante da concepção.

Para Koch e Elias (2006), a concepção de linguagem como expressão do pensamento ou foco no autor é aquela que representa a visão tradicional da leitura em que a elite estigmatiza “o manual do bem falar” e a construção de sentido é centrada no autor. Com isso, a língua representa o pensamento único, correspondendo o sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e ações. Assim, o leitor capta as intenções de forma passiva da representação mental presentes no texto que é produto do pensamento. Em suma, Travaglia (1997, p. 22) comenta sobre essa concepção ao dizer que:

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação aconteça.

Como podemos perceber na citação de Travaglia (1997), a gramática que surgiu com a concepção explanada foi a prescritiva ou tradicional. Nessa gramática, um conjunto de todas as regras e normas para falar e escrever bem foi imposto. As regras da norma culta, dos clássicos, imutável e insensível à realidade, não consideram o uso das variedades linguísticas por serem consideradas erradas e impossíveis de acontecer. Consequentemente, as principais atividades no método de ensino cuja concepção é a da expressão do pensamento são as que o estudante não faça sua própria reflexão acerca do texto, pois o foco da leitura é o autor e conceitos e definições dados pela gramática tradicional. O ensino, portanto, é prescritivo/normativo e, para conceituá-lo, Travaglia (1997, p. 38) esclarece:

[...] é, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada “faça isso” corresponde a um não faça aquilo [...] e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem.

Em relação à concepção de linguagem como instrumento de comunicação ou foco no texto (KOCH e ELIAS, 2006), corresponde àquela em que a leitura é focada no texto, pois com sua estrutura em códigos tenta ser um instrumento de comunicação em que o sujeito “assujeitado”, determinado pelo sistema abstrato, busca construir o sentido do texto a partir do reconhecimento das palavras e da sua estrutura. Desse modo, o texto representa o produto de codificação feito pelo emissor, e o leitor reproduz de maneira virtual, uma vez que capta a materialidade linguística, o reconhecimento do sentido das palavras e da estrutura do texto. Uma síntese dessa visão é afirmada quando Travaglia (1997, p. 22) explica que:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social.

Conforme Geraldi (1997), essa concepção de linguagem liga-se à Teoria da Comunicação proposta por Roman Jakobson¹, que postula a língua como um código, combinado por regras, possibilitando a comunicação entre os indivíduos – emissor e receptor a partir dos seis elementos que constituem o ato de comunicação, as seis funções da linguagem. Essa comunicação, preestabelecida e convencionada pelo emissor e receptor, só ocorre quando estes dominam o código. Sobre essa visão, Bakhtin (2006, p. 70) diz que “[...] o sistema linguístico [...] é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio. [...] A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal”.

Concomitantemente à concepção da linguagem como instrumento de comunicação, surge a gramática descritiva, que estabelece um conjunto de regras do funcionamento da língua em seus diversos aspectos ou níveis de variedades, de acordo com o consenso social, a serem seguidas. Procede-se à “descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma

¹ Roman Osipovich Jakobson é o responsável pelo modelo de comunicação mais utilizado na história das Teorias da Comunicação cujas ideias fizeram com que as Ciências Humanas e Exatas encontrassem seus pontos em comum e contribuíssem cada uma a seu modo para o estudo dos fenômenos da comunicação.

e função” (TRAVAGLIA, 1997, p. 27). Ao adotar a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o método de ensino visa a seguir os modelos já existentes, ou melhor, adotar exercícios prontos de identificação e reconhecimento do código. Dessa forma, o ensino é descritivo, e para resumi-lo, Travaglia (1997, p. 39) esclarece que:

O ensino descritivo existe não só a partir das gramáticas descritivas, mas também no trabalho com as gramáticas normativas; todavia, nestas a descrição feita é só da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral, enquanto nas descritivas trabalha-se com todas as variedades da língua.

Referente à concepção de linguagem como processo de interação ou foco no autor-texto-leitor (KOCH e ELIAS, 2006), a leitura é uma atividade interativa complexa para a produção de sentido. Assim, a língua é constituída pelo meio de interação – dialógica, em que os sujeitos atores, construtores sociais ativos, utilizam-se do texto como um lugar de interação implícito no contexto sociocognitivo. Partindo desse pressuposto, o leitor é um sujeito interativo e produtor de sentido, ou seja, suas experiências e conhecimentos de mundo são considerados como propósitos constituídos do sociocognitivo-interacional. Logo, o leitor procura processar, criticar, contradizer ou avaliar o texto dando um sentido ou significado novo ao que lê. Nessa concepção, “[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23).

Vemos na citação de Travaglia (1997) que essa concepção trata da relação mútua entre falante e ouvinte na construção de sentidos e que ambos podem atuar de maneira ativa no processo de interação. Koch (2003) conceitua a concepção mencionada da seguinte maneira:

[...] corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2003, p. 15).

Nessa concepção, além do papel dos interlocutores, também reporta aos tipos de textos – informativos, acadêmicos, para deleite, para consulta, obrigatórios ou somente visuais – no sentido de nortear o modo de leitura de acordo com os objetivos regulados pela intenção com que ocorre a constante interação entre o texto e o leitor. Desta maneira, a leitura e a ativação do conhecimento são diferentes de um leitor para outro, de acordo com o conhecimento da língua e das coisas do mundo, ou seja, da bagagem sociocognitiva que possui.

A gramática correspondente à concepção de linguagem como processo de interação é a internalizada. Nessa gramática, regras que o falante domina são utilizadas em situações reais de comunicação como forma de interação entre os interlocutores. Considerando os gêneros discursivo-textuais como objeto de estudo, esse tipo de gramática explora o conhecimento de maneira contextualizada em que, a partir de um trabalho consciente e com os objetivos bem planejados, o professor utiliza o melhor método possível para o aluno adquirir o conhecimento.

As variedades linguísticas são entendidas e consideradas, pois se leva em conta o contexto, objetivos e circunstâncias em que são produzidas. Em suma, o ensino se fundamenta no texto, gênero, uso real da língua, no intuito de explorar o pragmático, sintático, semântico e a produção dos efeitos de sentido. Por isso, nesse ensino produtivo e/ou reflexivo,

As atividades podem assumir as formas que a capacidade de criação do professor encontrar, mas devem sempre fazer o aluno pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido. Isto vai fazer com que ele utilize com mais segurança e precisão os recursos da língua ao produzir seus textos e tenha capacidade de leitura bastante ampliada e aperfeiçoada, para julgar o que quer dizer o produtor de um texto, ao usar certos recursos determinados da língua e não outros (TRAVAGLIA, 1997, p. 151).

Como observamos depois das concepções de linguagem e correspondentes gramáticas e ensino como direcionamento no ensino de língua materna, percebemos que a terceira concepção de linguagem é a mais apropriada para adotarmos em nossa prática pedagógica, pois o trabalho com o gênero cartaz de filme remete ao objeto de estudo valorizado na concepção de linguagem como processo de interação, assim como os objetivos que pretendemos concretizar. Como afirma Geraldi (2012, p. 45), “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino”. Porém, de forma alguma desconsideramos as outras concepções apresentadas. Cabe a cada educador o caminho que deseja seguir no ensino e aprendizado do seu aluno.

No entanto, como comentamos anteriormente, a seleção da concepção de linguagem como processo de interação permite ao educador transitar por todas as concepções e empregar a que considerar relevante ao objeto e objetivo de ensino. A partir dessa seleção de concepção, partimos para o tópico seguinte em que faremos abordagens sobre os letramentos empregados nos contextos de interação em sociedade.

1.2 NOÇÃO DE LETRAMENTO PARA O ENSINO

Como foi explanado na seção anterior, a partir da seleção da concepção de linguagem como processo de interação que valoriza o objeto de estudo – o gênero ou texto, passamos a abordar os letramentos usados em contextos de interação presentes na sociedade. A sociedade da qual fazemos parte possui uma cultura letrada que, por meio de enunciados com linguagem verbal, não verbal e mista, envolve algum tipo de letramento nos variados lugares nos quais estamos inseridos.

O termo letramento surgiu no meio linguístico em meados dos anos 1980 e, por isso, é recente no contexto brasileiro. Kato e Soares² são importantes autoras que ajudam no entendimento do assunto. Soares (2010, p. 61) comenta que:

Entre nós, ao contrário, tem havido uma contaminação entre alfabetização e letramento. Ora se rejeita o uso da palavra e do conceito letramento, com o argumento de que bastam a palavra e o conceito alfabetização, pois deve-se entender por alfabetização muito mais do que a aprendizagem da tecnologia escrita [...].

Percebemos nas palavras de Soares (2010) um lapso por parte daqueles que pensam que letramento e alfabetização são a mesma coisa, uma vez que o letramento aplicado pela instituição escolar, o letramento escolar, também é chamado de alfabetização. Atualmente, o conceito de letramento ultrapassa o que é apresentado pela escola e se dá em toda a vida. Antigamente, a instituição empregava o conceito de alfabetização para a situação do aluno que sabia escrever bem, valorizando, muitas vezes, mais do que o potencial leitor. Como Kleiman (1995, p. 20) retrata, letrar ultrapassa o conceito de alfabetizar que a escola toma ao voltar-se para o código escrito e não para as outras agências de letramento nas práticas sociais, a saber: a família, o bairro, o local de trabalho e a Igreja. Como explica Rojo (2009, p. 98):

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Pelo que constatamos na explicação de Rojo (2009), a escola precisa incorporar as práticas de leitura e escrita usadas socialmente e aprimorá-las adequadamente às demandas

² Mary Kato usou pela primeira vez o termo letramento em seu livro *No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática, em 1986. Magda Soares lembra sobre a distinção que Leda Verdiani Tfouni fez de alfabetização e letramento, no seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes.

sociais de utilização. Ou seja, tornar as aulas mais significativas para o aluno, tornando a escola mais próxima da vida e da prática social (SOARES, 2000).

Para Assolini e Tfouni (1999), letramento é como um processo sócio-histórico de aquisição e uso da linguagem, desconsiderando a denominação de uma pessoa como iletrada por não saber ler nem escrever, pois estando inserido em contextos de uso da linguagem “as práticas sociais influenciam todos os indivíduos de uma sociedade” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 5), passam a nomear de “não alfabetizado”, já que vivendo em sociedades letradas, essas pessoas “possuem um saber sobre a escrita” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 5) no seu cotidiano.

Os conceitos de letramentos das autoras supracitadas, assim como dos outros teóricos que pesquisaram sobre o letramento, foram influenciados pelos estudos do autor britânico Brian Street. Com sua pesquisa *Novos Estudos do Letramento* (STREET, 2010), categorizou o letramento em dois modelos: autônomo e ideológico. No primeiro modelo, o foco é a técnica, as habilidades relacionadas à codificação e decodificação da linguagem, isto é, o letramento era visto como uma atividade estável e alheia às práticas sociais. Segundo Kleiman (1995), o modelo autônomo apresenta três características principais: a interdependência da aquisição da escrita e do desenvolvimento cognitivo; a separação/oposição entre escrita e oralidade e a atribuição de superioridade e determinadas qualidades aos grupos que possuem a escrita.

No segundo modelo, o letramento é visto no sentido plural, pois compreende diferentes atividades realizadas no cotidiano e que dependem da ideologia em que o contexto está inserido e das tecnologias disponíveis (KLEIMAN, 1995). Para Street (2010), o termo “ideologia” é utilizado para reconhecer os letramentos nos aspectos das estruturas de poder da sociedade. Dessa forma, as tensões entre o poder (autoridade) e a resistência (criatividade do cidadão) constituem as práticas de letramentos.

As demandas sociais em utilização na sociedade são diversas. Para supri-las, outras correntes com princípios no letramento e que veem na educação uma promoção para a igualdade vão surgindo no intuito de oferecer ao (à) professor(a) a oportunidade de levar para sala textos ou gêneros diversos para serem ensinados e que muitas vezes não estão inclusos no material didático do aluno.

Uma dessas correntes foi a dos Novos Letramentos³ cuja teoria via o indivíduo capaz de analisar e se posicionar reflexivamente diante dos textos ou gêneros – como já era proposto pelos letramentos –, mas com as muitas mudanças nas questões tecnológicas e da informação, esses novos textos/gêneros que empregam meios semióticos distintos surgiram, ou melhor, o estudo dos multiletramentos começa a ser necessário (ANSTEY; BULL, 2006).

O estudo do multiletramento, ao apontar para a diversidade das práticas sociais – cultural das populações, as circulações dos textos e suas produções, além da multiplicidade semiótica de constituição dos textos, reconhece a diversidade de linguagens que os constituem (ROJO, 2012). De acordo com Cope e Kalantzis (2016, p. 9):

[..] o mundo estava mudando, o ambiente das comunicações também estava e nos parecia que, para acompanhar essas mudanças, o ensino e a aprendizagem do letramento teriam que mudar também. Esse era o fundamento de nossa argumentação.

Assim, como esclarece Cope e Kalantzis (2016), a multiplicidade de linguagens e de culturas na sociedade globalizada permite perceber que a multimodalidade (ou multissemiose) presente nos textos ou gêneros atuais tinha um novo conceito de ferramenta motivacional para os alunos percorrerem, ou seja, que os estudantes se envolveriam efetivamente no ensino e aprendizagem trabalhado pelo professor.

Rajo (2012, p. 19) remete à importância da Pedagogia dos Multiletramentos ao falar que os “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses⁴) [...] exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”, isto é, a interação do professor/aluno no trabalho com a perspectiva da multimodalidade permite criar um ensino mais significativo para o aluno, aproximando a escola à vida (ROJO, 2012).

A pedagogia dos multiletramentos criada pelo Grupo de Nova Londres estabeleceu a noção de *design* como um modo de desenvolver processos de ensino e de aprendizagem enquanto atos de construção a partir de uma prática situada.

³ Essa nova teoria foi proposta pelo grupo chamado Grupo de Nova Londres, formado por estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michaels, entre outros pesquisadores que, em 1996, reuniram-se na cidade de Connecticut, nos Estados Unidos, para pensar o futuro do letramento na sociedade contemporânea. Esse grupo propôs uma pedagogia que considerou os efeitos cognitivos, culturais e sociais decorrentes dos variados contextos e culturas, a Pedagogia dos Multiletramentos.

⁴ Termo tomado emprestado da teoria semiótica de Charles Sander Peirce. Semiose designa um processo mental de produção de sentidos e signos, elementos expressivos para os estudos da linguagem.

Prática Situada tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas, de outros espaços culturais). Instrução aberta compreensão sistemática, analítica e consciente dos *Designs* de significados e dos processos de *Design*, o que requer a introdução de metalinguagem explícita, que permite descrever e interpretar elementos de *Design* de diferentes modalidades de significados. Análise crítica, ou seja, de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica crítica, ou seja, de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” (ROJO, 2012, p. 30).

O *design*, ao substituir as concepções estáticas de transmissão de conhecimento do ensino tradicional de letramento, possibilitaria a construção de representações com sentido, seja em modos de interpretação – ler, escutar, ver etc. – seja em modos de comunicar e de produzir – escrever, falar, produzir imagens, dentre outros.

Segundo Rojo (2012, p. 23), os multiletramentos possuem algumas características importantes que permitem os professores entender e desenvolver atividades com esses novos letramentos. As principais características são:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Essas características possibilitaram o surgimento de novos letramentos, que proporcionam à escola caminhar em direção a uma mudança significativa no modo de fazer educação. Uma nova escola que atenda às necessidades exigidas pelo mundo globalizado. Partindo da premissa de que os fenômenos de letramento são práticas sociais e situadas culturalmente, os novos letramentos/letramento multimodal também são fenômenos socioculturais que devem ser investigados e explorados.

Partindo desse princípio, passamos a explorar um desses novos letramentos – o multimodal, para um melhor entendimento do estudo realizado nessa pesquisa. Por isso, começamos explicando o termo que é empregado na designação do uso de diferentes fontes de comunicação: a multimodalidade.

Multimodalidade é um termo usado para designar o uso de diferentes fontes comunicativas, tais como: língua, imagem, som, música, entre outras, em eventos comunicativos e em textos multimodais. Segundo Jewitt (2009), a multimodalidade é uma abordagem eclética que ultrapassa os fundamentos tradicionais psicológicos e linguísticos do letramento impresso, pois configura a significação situada nos textos multimodais.

De acordo com Jewitt (2009), a abordagem multimodal é compreendida em quatro suportes teóricos. O primeiro suporte teórico estabelece que os significados dos signos sejam transmitidos, interpretados e reproduzidos não só pela linguagem escrita ou falada, mas, também, pelas diferentes fontes comunicativas: gesto, postura, olhar, imagem, por exemplo. O segundo suporte teórico defende a ideia de que todos os modos semióticos, para realizarem diferentes trabalhos comunicativos, que vão além da fala e da escrita, são moldados através dos seus usos sociais, culturais e históricos. O terceiro suporte teórico diz respeito à produção de novos significados a partir da seleção e configuração de diferentes modos de recursos escolhidos pelas pessoas. O quarto suporte teórico remete às normas e regras operadas para produção do signo na obtenção de significado com o uso dos modos semióticos sociais. Esses significados são influenciados, contextualizados, modificados e adaptados em um processo contínuo de leitura/interpretação, a partir dos interesses do produtor do signo.

A multimodalidade encontra-se dentro da área da semiótica social ou sociossemiótica. Uma teoria que estuda os signos e como eles fazem sentido. Estudados em dois aspectos: a forma (significante) e o conceito que representam (significado) são colocados juntos a fim de obter uma produção significativa que é motivada pelo interesse/escolha do produtor (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006).

Kress e van Leeuwen (2006) defendem alguns aspectos da seleção do signo motivados pela escolha do produtor: processo de classificação/analogia, relações sociais de poder, metáforas e a possibilidade de o signo ser produzido, contextualizado e interpretado. Melhor dizendo: o princípio-chave na Semiótica Social é ter em mente como o leitor ou observador/escritor ou designer consideram os propósitos e os recursos usados no texto/gênero.

Constatamos com o princípio-chave da Semiótica Social que a grande variedade de modos ou aspectos multimodais presentes na sociedade pode ser usada como instrumento que auxilie o aluno a desenvolver estratégias para ler e interpretar textos e seus recursos multimodais, bem como para produzi-los. Oliveira (2006) ressalta que essas estratégias serviriam de alternativa de leitura em substituição ao tradicional ensino da leitura crítica por meio de textos lineares em sala de aula. Apesar desse conhecimento, o estudo do letramento visual/multimodal ainda é recente. Os educadores “ainda não se preocupam em instrumentalizar os sujeitos do discurso para viver essa nova cultura multimodal que valoriza sobremaneira a imagem” (VIEIRA, 2007, p. 26).

Para mudar a realidade da citação de Vieira (2007), o professor precisa oportunizar o trabalho com o visual, possibilitando a análise de textos para: compreender as informações-

chave do texto – gênero estudado; ensinar como extrair informações presentes no visual, tais como: símbolos e cores; discutir a relação entre os elementos presentes no visual; explorar as expressões faciais dos personagens; contar histórias ao usar imagens; assistir a um filme e produzir atividades relacionadas; produzir jogos que estimulem a leitura e interpretação do imagético, entre outras.

O professor desenvolveria um trabalho que engajasse o aluno no nível do significado, utilizando-se de algum suporte. Isso porque “assim como o código semiótico da linguagem, o código das imagens também representa o mundo (de maneira concreta ou abstrata), constrói relações sociointeracionais e constitui relações de significado a partir do papel desempenhado por seus elementos internos” (ALMEIDA, 2009, p. 178).

O Grupo de Nova Londres (2000) postulou interesse na aplicação da análise da multimodalidade para a educação. Esse trabalho representou as primeiras discussões que configuraram em três tipos de estudos: o desenvolvimento do letramento multimodal em crianças; atividades multimodais de aprendizagem que incluiriam livros didáticos, brinquedos, CD-ROMS, a Internet e o trabalho de interação multimodal na sala de aula.

Esse grupo também defendeu a exposição aos alunos de abordagens: *Prática situada*, que consideraria as experiências dos alunos e o trabalho com textos/gêneros do mundo deles; *Instrução explícita*, em que o educador treinaria os alunos com metalinguagens de design, ou seja, ensinar a analisar a estrutura composicional e seus significados; *Enquadramento crítico*, conectar os significados dos contextos sociais e efeitos na interpretação e questionamento do contexto social e cultural dos designs e, por último, a *Prática transformada*, que relaciona as maneiras como os alunos modificam e recontextualizam os significados dos designs em contextos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000).

Conforme Dionísio (2006, p. 132), “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”. Dessa maneira, os gêneros são considerados textos multimodais, pois promovem a junção de signos verbais e visuais, ou seja, elementos alfabéticos e elementos semióticos. A materialização dos textos multimodais ocorre mediante a união de distintas modalidades de linguagem as quais Dionísio (2005, p. 178) denomina “dois modos de representação”:

Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais por que, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

Como percebemos na denominação de Dionísio (2005), os gêneros são multimodais, e para um entendimento melhor sobre essa concepção e teorias que amparam o trabalho com o letramento visual em sala de aula, passamos à próxima seção.

1.3 LETRAMENTO MULTIMODAL: FERRAMENTA A SER EXPLORADA EM TODOS OS GÊNEROS

O surgimento de uma infinidade de gêneros emergentes foi gerado pelas novas relações sociointerativas na pós-modernidade, principalmente pelo avanço tecnológico dos meios de comunicação (MARCUSCHI, 2005). As construções dos textos escritos com elementos não verbais passaram a ser empregadas suplantando a errônea ideia de que a língua só poderia representar informações unicamente de forma escrita ou falada.

Segundo Vieira (2007), os textos multimodais prevaleceram nas práticas comunicativas da pós-modernidade. Isso porque a utilização de mais de um modo de representar a informação suplantou o antagonismo da tradição que supervalorizava a linguagem verbal. O autor esclarece, também, que a comunicação multimodal sempre existiu, porém nas últimas décadas está mais em foco.

Dionísio (2005) defende a ideia da produção de texto multimodal ao utilizarmos um modo de representação da informação, portanto “referimo-nos à multimodalidade discursiva como traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais. Conseqüentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais” (DIONÍSIO, 2005, p. 178).

O estabelecimento de uma comunicação inteligível com o leitor é feita por parte do escritor a partir da utilização de uma orquestração de palavras e imagens. Dionísio (2005, p. 191) esclarece sobre essa orquestração quando diz que “o escritor pode jogar com uma variedade de formas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos. As formas visuais dessas ações sociais, resultantes das infinitas possibilidades de orquestração entre imagens e palavra, surpreendem o leitor, agradando-o ou não”.

Com os estudos da autora supracitada, compreendemos que a junção dos recursos visuais aos elementos linguísticos não é usada apenas para ilustrar o verbal, mas também para compreender a significação global do gênero. Essa significação pela junção dos recursos na construção de diferentes espécies de textos é proporcionada pela multimodalidade.

A introdução do termo multimodalidade relacionado aos gêneros textuais foi feita por Kress e Van Leeuwen (2006) ao observar que “da mesma forma que o meio semiótico verbal, o meio semiótico visual pode funcionar como um sistema autônomo de comunicação e significação [...]” (ALMEIDA, 2009, p. 187). Isso quer dizer que o estudo de todo código comunicativo pode ser realizado de forma isolada ou pela junção de suas composições visuais e verbais.

Conforme afirma Rojo (2013, p. 108), na perspectiva bakhtiniana, “nenhum texto ou enunciado pode ser unimodal, pois, nos textos escritos, mesmo que não ilustrados (romances publicados em livros, por exemplo), sempre há diagramação que forma uma imagem”. Por conseguinte, todo texto atual tem uma natureza multimodal, pois é construído utilizando mais de uma modalidade de linguagem.

Para um entendimento melhor do letramento multimodal/visual, pensamos em apresentar algumas teorias que valorizam o trabalho voltado para o letramento visual. A primeira teoria é a Cognitiva de Aprendizagem Multimodal (TCAM) de Mayer (2009), a qual apresenta três hipóteses como processo ativo da aprendizagem:

- (a) o homem possui dois canais de processamento de informação: o auditivo e o visual;
- (b) cada canal tem uma disposição limitada de acionamento de informações;
- (c) os homens se envolvem ativamente na seleção das informações de entrada, organizando-as em representações mentais coerentes e associando-as com outros conhecimentos (MAYER, 2009, p. 63).

Essa teoria da aprendizagem apresenta, para o engajamento dos alunos, cinco etapas: (1) escolhas de palavras relevantes para facilitar o processamento na memória de trabalho verbal; (2) separação de imagens relevantes para o processamento na memória de trabalho visual; (3) organização, em um modelo mental, de palavras selecionadas; (4) organização, em um modelo visual, de imagens selecionadas; e (5) junção de representações verbais e visuais (MAYER, 2009).

Como podemos notar pela teoria de Mayer (2009), a necessidade de uma abordagem significativa para o papel do aluno e do material instrucional selecionado pelo educador permite dar sentido ao aprendizado da leitura multimodal. O autor também esclarece que os interlocutores, ao dominarem as regras de uso da linguagem, focando-se no modo semiótico relevante para este trabalho, conseguem se entender.

O uso da linguagem com a multimodalidade, em todas as suas aplicações sociais, históricas e culturais, requer uma construção de sentido para ler e interpretar também as imagens, ultrapassando as habilidades tradicionais de leitura e escrita. Fernandes e

Almeida (2008, p. 11) afirmam que “as imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com a força semelhante à de um texto formado por palavras”. Desse modo, as imagens podem ilustrar, argumentar, narrar, complementar, isto é, os códigos não verbais são dotados de real significado polissêmico.

Paes de Barros e Costa (2014) falam, ao tratar dos gêneros multimodais, das estratégias de observação da multimodalidade nas quais contemplam as práticas de letramentos necessárias à sociedade contemporânea.

1. Seleção e verificação das informações verbais – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. Organização das informações da sintaxe visual – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
3. Integração das informações verbais e não verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos do texto.
4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação (PAES DE BARROS e COSTA, 2014, p. 45).

Compreendemos, pela citação acima, que os leitores contemporâneos precisam conhecer e desenvolver habilidades de leitura e escrita em outras semioses, uma vez que indivíduos letrados são aqueles capazes de compreender tanto o código linguístico quanto as outras formas de linguagem. Assim, para ler hoje é preciso ser letrado visualmente, pois, como explana Oliveira (2006, p. 98),

[...] de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se mostra um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos.

Entendemos que o trabalho com o letramento multimodal ou visual proporciona ao aluno experiências que permitem observar imagens e perceber os sentidos e interesses por trás delas. Algo que pode ser aprendido, assim como a leitura e a escrita. Ou seja, é necessário o desenvolvimento no aluno de competências tanto na produção quanto na interpretação das mensagens visuais.

Oliveira (2006) também afirma que dentro de uma concepção multimídia textual, a construção de sentido, trabalhada de forma linear (sentença) e não linear (imagem),

abrange modalidades comunicativas diversas: marcas tipográficas, topológicas e pictóricas, o som, o movimento, as cores, os gestos, os gráficos, diagramas e as estruturas hipertextuais. Com isso, pensar em um instrumento que produza conhecimento dentro do currículo escolar e que discuta sobre o letramento visual é necessário. Através dessa discussão, o professor poderá refletir sobre as seguintes questões: o processo de aprendizagem do aluno pode ser impactado pelo letramento visual? Como as habilidades necessárias para essa leitura multimodal podem ser desenvolvidas pelo professor? Enfim, com o processo de ensino-aprendizagem envolvendo o letramento visual, prepara o aluno para a dinâmica do mundo online e os outros espaços.

Silvino (2012) define o letramento visual como uma construção de efeitos de sentido a partir de textos imagéticos. Essa construção de sentidos aconteceria por intermédio de percepção de vários traços semióticos do texto. Assim, os diversos aspectos e marcas materializadas no texto: ilustração, cores, formatos, formas, dentre outros, são percebidos pelo leitor (SILVINO, 2012).

O autor também denomina a nova percepção de leitura semiótico-discursiva, uma vez que o leitor, ao lançar mão de sua percepção, atenta-se para os diferentes recursos multissemióticos utilizados na construção linguística de um dado gênero textual atribuindo-lhe sentido.

Procópio e Souza (2009) descrevem o letramento multimodal/visual como a habilidade de entender e produzir as mensagens visuais no ensino e aprendizagem, gerando benefícios para os professores e alunos. Os indivíduos tornam-se letrados ao perceberem a imagem visual, detalhada e criticamente. O letramento visual, de acordo com essas autoras, desenvolve habilidades no indivíduo:

- a) Compreenderem os elementos básicos do design visual;
- b) Perceberem as influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas nos visuais;
- c) Compreenderem as imagens simbólicas, representacionais, explanatórias e abstratas (PROCÓPIO; SOUZA, 2009, p. 141).

Conforme Callow (1999, p. 1-2), “ser letrado significa ser capaz de entender, apreciar e criticar os tipos de mensagem que essas imagens transmitem”. Dessa maneira, letramento não pode ser compreendido apenas como o domínio das técnicas de leitura e escrita.

O autor supracitado também desenvolveu um modelo chamado de “Show me Framework” que aprofunda em questões didático-metodológicas para o ensino do

letramento visual numa perspectiva crítica seguindo as dimensões de significados (afetivas, composicionais e crítica) e a exploração dos recursos visuais baseada na teoria de Kress e Van Leeuwen (2006).

No modelo “Show me Framework” (Modelo Mostre-me), as dimensões têm propósitos para ensinar a compreender o imagético. Na dimensão afetiva, o papel do indivíduo é reconhecido e valorizado na interação com a imagem. Assim, pontos como respostas imediatas, apreciação estética, as escolhas e criação de objetos visuais são valorizados e interpretados. A dimensão composicional considera os elementos semióticos, estruturais e contextuais. Dessa maneira, a compreensão dos signos estruturais da imagem, situação social específica e o contexto cultural são reconhecidos. Por fim, a dimensão crítica reconhece a crítica social na compreensão das imagens, uma vez que todas as imagens estão no campo da ideologia em que alguns discursos podem ser privilegiados, minimizados ou silenciados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Browett (2007) é outro autor que ressalta o papel do contexto cultural no tratamento de textos visuais. Segundo o estudioso, a leitura de um dado texto imagético precisa levar em conta as relações envolvidas entre o texto visual e o contexto cultural.

Cunha e Souza (2007) explicam que A Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) surgiu como forma de compreender as imagens, ou melhor, fazer a leitura do imagético. Para os autores, o texto visual e o texto escrito possuíam pontos consonantes e, apoiando-se na teoria Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) do linguista inglês Halliday (1994), cujo foco é estudar a língua enquanto escolha, com ênfase em seu uso como forma de interação entre os falantes, Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram a gramática visual.

Partindo da teoria da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) e da relação entre cultura e imagem do autor Browett (2007), a pesquisadora Almeida (2011) propôs um modelo para a leitura crítica de imagens. Assim como Callow (1999), o modelo da autora sugere três dimensões para a orientação de análise crítica do texto visual, a saber: contexto situacional, sociocultural e o conhecimento linguístico.

A dimensão do contexto social preocupa-se em retratar aspectos essenciais de produção, circulação e consumo de imagens. Na do contexto sociocultural, enfatiza-se a exploração dos recursos visuais com natureza interpessoal, possibilitando o posicionamento crítico do leitor em relação à imagem; e a dimensão do conhecimento linguístico trata-se dos elementos visuais que organizam o texto imagético – a metalinguagem. Almeida (2011) enfatiza que um trabalho pautado nessa abordagem

possibilitaria a construção reflexiva e a real prática do letramento visual por parte do aluno.

Freire (1997) comenta que o professor, para instigar o aprendizado e a curiosidade de seus estudantes, inicialmente deve ser curioso, crítico, criativo e indagador. Desse modo, a leitura de imagens e a utilização dessas leituras (ser letrado visual) por parte dos alunos implica não dominar somente conteúdos prévios, mas também ter um espírito curioso, crítico e inovador, uma vez que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1997, p. 35).

A curiosidade comentada por Freire é ressaltada por Almeida (2009), quando explana que o letramento visual possibilita ao educador uma ampliação pedagógica no intuito de fazer o alunado desenvolver melhor sua capacidade crítica da realidade. As imagens, a partir do letramento visual, não serviriam apenas como entretenimento, uma vez que a estrutura visual pode comunicar significados políticos e sociais. Por isso, (ALMEIDA, 2009, p. 189), explica;

[...] uma abordagem pedagógica alternativa, que vise dar conta de textos híbridos, compostos de texto(s) e imagem (ns) e que busque apreender tanto suas funções textuais quanto contextuais, não se propõe, em absoluto, substituir ou subestimar a prática atual vigente, mas complementá-la, a fim de contemplar seus componentes culturais e situacionais.

Como a autora explica na citação, uma abordagem pedagógica alternativa que visa à leitura e interpretação de gêneros textuais visuais pode acontecer por parte do docente, basta se apropriar de uma ferramenta que o auxilie nesse propósito. Pensando justamente em desenvolver uma abordagem pedagógica alternativa é que a Gramática do Design Visual (GDV) é explorada e valorizada neste estudo.

Elaborada por Kress e van Leuween (2006), a GDV é tomada como uma ferramenta de descrição estética das imagens e que, conforme Almeida (2011, p. 4): “... podem se tornar elementos auxiliares no sentido de servir como ponto de partida para a formação de professores em suas práticas de letramento visual”.

A preocupação de Almeida (2011) em relação a uma ferramenta para auxiliar os professores para o trabalho com o letramento visual em sala de aula decorreu do termo

“analfabetos visuais” por autores como Kress e van Leeuwen (2006) ao perceber que a capacidade de observar criticamente as imagens enquanto texto estava sendo perdida ao longo do tempo. Por isso, Almeida (2011, p. 2) indica o melhor ambiente para propiciar o ensinamento do letramento visual ao declarar;

[...] é justamente no ambiente escolar que surge a necessidade de desenvolvermos um olhar mais cuidadoso em relação aos recursos imagéticos trazidos para sala de aula, a fim de formarmos desde cedo, aprendizes autônomos, capazes de se posicionar criticamente diante do texto visual e questionar aquilo que é comunicado nas “entrelinhas” de uma dada imagem.

O ensino da educação atual, em todos os níveis, precisa olhar para atividades realizadas que possibilitem melhores usos da linguagem pelos sujeitos tanto dentro como fora da escola. Isso se deve ao plurilinguismo, à multissemiose, às diferentes ideologias e culturas existentes na sociedade e que o Grupo de Nova Londres (1996) percebeu ao propor a Pedagogia dos Multiletramentos.

As habilidades previstas na Pedagogia dos Multiletramentos: capacidade de leitura do visual, do auditivo, do gestual e do espacial na vida contemporânea exige das práticas escolares o entendimento e a incorporação das semioses (cores, símbolos, imagens, sons, fotografias etc.) e não fiquem restritas ao texto verbal.

Os gêneros discursivo-textuais multimodais precisam ser trabalhados em sala de aula para o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora desses gêneros, já que, como aponta Dionísio (2006), a prática de letramento da escrita deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual na sociedade contemporânea. Além disso, Soares (2014, p. 9) afirma que:

[...] ler um texto, [...] é instaurar uma situação discursiva [...] essa situação discursiva se iniciou no momento mesmo que você [...] observou a capa, uma ilustração, certas cores, um título, um nome próprio, o da autora, folheou as primeiras páginas [...].

Foi pensando justamente em desenvolver no aluno um olhar autônomo de ler e interpretar os recursos utilizados no imagético que a proposta deste estudo foi centrada. Das teorias apresentadas, o foco desta pesquisa é a Gramática do Design Visual, por ser a grande referência para os estudos da multimodalidade, especificamente do letramento visual, e por se constituir como o ponto de partida para grandes estudos realizados na área (ALMEIDA, 2011).

Todavia, antes de falarmos da GDV como ferramenta de leitura e compreensão do imagético, achamos pertinente falar do gênero na perspectiva do discurso, texto, contexto e como suporte para a atividade interventiva.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVO-TEXTUAIS-CONTEXTUAIS E OS CARTAZES DE FILME

Neste capítulo, objetivamos fazer um breve percurso das discussões em relação aos gêneros discursivos realizados por Bakhtin (2003, 2006, 2016), no intuito de mostrar a importância da teoria para os demais estudiosos da língua e dos gêneros, passando por Marcuschi (2003, 2005, 2008, 2010) para entender sua colaboração na compreensão dos gêneros textuais. Em seguida, destacamos o sentido de gênero na perspectiva da Semiótica Social com Kress (2010); Van Leeuwen (2005); Balloco (2007) e outros pesquisadores do assunto e, conseqüentemente, a significância discursivo-textual-contextual que o gênero cartaz de filme tem neste trabalho a partir das contribuições de Fernandes (2018); Hollis (2000); Magalhães (2013); Moraes (2012); Quintana (1995) e Teixeira (2008).

A visão de gêneros como instrumentos que permitem ao homem inter (agir) socialmente é o mesmo pensamento compartilhado pelos autores supracitados e que nos permitiu apresentar o nosso respaldo de conceito de gênero discursivo-textual-contextual empregado ao cartaz de filme, dialogando com as diferentes teorias discutidas.

2.1 GÊNERO DO DISCURSO POR BAKHTIN

Os inúmeros estudos existentes sobre gêneros na atualidade, desvinculados da literatura e retórica⁵, devem-se a Bakhtin, o qual “foi um dos primeiros a estudar os gêneros discursivos sem pretensões literárias ou retóricas” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). O texto que fundamentou os estudos sobre o assunto foi *Os gêneros do discurso*, publicado em 1953. Essa fundamentação deu um caráter mais formal ao termo estudado e possibilitou o avanço de muitos outros trabalhos sobre o tema, principalmente ao conceituar as diferentes espécies de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 262).

Bakhtin (2016), seguindo os princípios da filosofia da linguagem⁶, ao pensar a língua como um fenômeno sociointeracional, conceituou o termo enunciação como o uso da linguagem existente nas diferentes formas da atividade humana e no surgimento de novas modalidades de interação social, que só ocorre quando enunciadore, emissor e receptor interagem em um momento socialmente organizado, ainda que este não seja imediato. Dessa forma, para o Bakhtin (2006, p. 113),

⁵ A noção de gênero vinculada à literatura e à retórica iniciou-se com Platão e Aristóteles (séc. XIV a.C.).

⁶ Filosofia da linguagem, ramo da filosofia, estuda a essência e natureza dos fenômenos linguísticos.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Vemos na citação que o resultado da interação social entre os sujeitos não ocorre de maneira passiva. O receptor pode, ao ouvir e compreender um enunciado, se manifestar positiva ou negativamente ao seu locutor, ou seja, atuar de forma ativa no ato enunciativo. A persuasão ou contra-argumentação no ato da comunicação é a principal característica do enunciado.

A comunicação humana ocorre através do enunciado concreto, que é, de acordo com o Bakhtin (2003, p. 265), as unidades básicas da língua. Assim, “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Com isso, o uso da língua, ao ser realizado nas diversas manifestações linguísticas (a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, as expressões fisionômicas etc.), relaciona-se às muitas esferas da atividade humana (esferas sociais de comunicação ou, ainda, esferas comunicativas). É preciso esclarecer que essas esferas da atividade humana são diversas, e para cada uma suscita condições de comunicação no intuito de atender às necessidades humanas, por isso são organizadas para suprir as necessidades das instituições e situações sociais em que se produzem os discursos (BAKHTIN, 2016).

É preciso salientar que todo e qualquer enunciado possui três elementos básicos com características específicas e peculiaridades que determinam o campo da comunicação social: o conteúdo, o estilo e principalmente a construção composicional. Dessa forma, podemos resumir esses elementos supracitados pelo autor da seguinte forma:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

A definição “tipos relativamente estáveis de enunciados” refere-se ao caráter individual da linguagem, isto é, “vontade discursiva individual” de cada falante (BAKHTIN, 2003, p. 283). É essa peculiaridade que permite a diversidade de textos pertencentes ao

mesmo gênero. Portanto, os gêneros discursivos são mais ou menos flexíveis às situações de uso da língua, e não formas extremamente rígidas a serem seguidas pelos participantes de uma determinada esfera da comunicação.

O autor também aponta para os fatores causadores da transmutação dos gêneros: a situação comunicacional, a posição social e o tipo de relação social que se estabelece entre os falantes. Esses três fatores, ao se combinarem, gerariam uma quantidade diversificada de um determinado gênero. Essa diversidade e abrangência, a partir da evolução das práticas comunicativas, caracterizaria um “gênero original” de forma tão diferente que passaria a constituir outros gêneros discursivos, tornando, assim, impossível se estabelecer o número exato.

Segundo Bakhtin (2016), os gêneros do discurso estão presentes em todos os momentos de interlocução, formal ou informal e, muitas vezes, são utilizados inconscientemente, por isso são considerados tipos relativamente estáveis de enunciados. O discurso é moldado pelo gênero em uso e sofre constantes atualizações ou transformações para acompanhar a necessidade humana. Ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico, é regulamentado da mesma maneira como ocorre a atividade de comunicação humana.

A importância que o pesquisador emprega ao caráter social dos gêneros do discurso, definindo-os conforme a relação estabelecida com as diferentes esferas da vida social, permite-nos perceber que essas formas de enunciados são ferramentas de poder e dominação ideológica valorosa que cercam o ser humano e das quais dependem para conviver em sociedade.

A capacidade e a complexidade dos gêneros do discurso em se desenvolverem, assim como a atividade humana, proporcionam ao discurso se expandir e tornar-se inesgotável. Esse processo ocorre quando aspectos próprios do gênero ganham uma complexidade da mesma forma que o campo no qual está inserido.

As novas esferas da atividade humana com finalidades discursivas diversas são relacionadas à formação de novos gêneros ou heterogeneidade discursiva. Em consequência disso, surgiu uma primeira grande classificação considerando as especificidades do enunciado, a natureza linguística e os aspectos sociais, categorizando os gêneros do discurso em dois grupos: primários e secundários. Ambos são compostos por fenômenos da mesma natureza, os enunciados verbais, e o que os diferencia é o nível de complexidade com que são apresentados.

Os gêneros primários (simples) são aqueles usados na comunicação imediata, ou melhor, os gêneros que fazem parte do nosso cotidiano. No segundo grupo estão os secundários (complexos) que correspondem àqueles que “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito mais desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p. 263), tais como: romances literários, artigos científicos, dentre outros.

O discurso, seja oral ou escrito, primário ou secundário, pode refletir a individualidade do falante em que um texto pode passar de um gênero para outro quando for submetido a um contexto ou a outra esfera da atividade humana. Essa mudança não apenas reflete a passagem do estilo de um gênero para outro, mas o modifica ou o renova. Os gêneros mais suscetíveis a essa passagem são os literários. O autor reforça que, apesar de os gêneros secundários serem predominantemente escritos, o que determina o grupo do qual faz parte não é a modalidade da língua (falada ou escrita) em que estão apresentados, mas, sim, as condições de produção.

Assim, os gêneros secundários absorvem e modificam os gêneros primários quando esses perdem as circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, como é o caso de uma carta, presente em um romance. Porém, a carta mantém a sua forma, entretanto, ao partilhar de outro gênero, torna-se um evento artístico e não mais um acontecimento da vida cotidiana. O que mostra uma interdependência dos gêneros.

O pesquisador também explana sobre a importância da compreensão da verdadeira natureza do enunciado sendo estudada de forma mútua, pois se o ensino acontecer de forma isolada, em cada categoria ou apenas considerar um grupo e desconsiderar o outro, acarretaria um estudo ineficiente, e a ideia defendida pelo autor de que “a própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)” (BAKHTIN, 2003, p. 264) seria perdida.

A evolução, desaparecimento, transmutação ou desmembramento das formas de enunciados depende da evolução das diversas esferas da atividade humana. Isso quer dizer que os gêneros, dependendo da determinação do campo da atividade humana, são capazes de se adaptar aos diferentes contextos sociais e às necessidades comunicativas dos sujeitos. Sobre isso, Bakhtin afirma que em cada uma dessas esferas “é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Outro aspecto discutido pelo autor é a reacentuação dos gêneros que consistiria, a partir da criatividade comunicativa do falante de usar a língua e “(...) misturar deliberadamente os gêneros das diferentes esferas” (BAKHTIN, 2003, p. 284).

Como expusemos no início da seção, o estudo sobre o gênero que Bakhtin desenvolveu abriu espaço para abordagens cada vez mais amplas sobre o tema. No entanto, ele não tinha o propósito de criar uma teoria linguística dos gêneros, mas, sim, tratar do problema filosófico dos gêneros do discurso dentro da filosofia da linguagem. Por isso, os conceitos construídos em sua obra não são totalmente fechados e nem esquematizados como um modelo único para analisar os gêneros.

Dessa forma, dos ensinamentos transmitidos pelo filósofo mencionado, destacamos neste estudo a ideia dos gêneros como instrumentos que, de acordo com a vontade discursiva do falante e da situação comunicativa, passam a moldar e adaptar os gêneros. Por conseguinte, de todos os outros autores que valorizaram o gênero com essa especificidade, é o teórico brasileiro Marcuschi (2003, 2005, 2008, 2010) com as suas discussões sobre o gênero, que são focados na próxima seção.

2.1.1 Gênero textual para Marcuschi e para o contexto educacional

O teórico brasileiro Marcuschi (2003, 2005), diferentemente da nomenclatura gêneros do discurso de Bakhtin, usa a terminologia gêneros textuais por considerá-los como categorias que são definidas mais por sua função comunicativa do que pela sua forma composicional, ou seja, pelo estabelecimento de suas atividades sociointeracionais.

O autor remete aos gêneros como instrumentos comunicativos maleáveis dos quais o ser humano se apropria para agir socialmente, por conseguinte “quando dominamos um gênero, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2003, p. 29). No entanto, o autor reforça a necessidade de valorizar também a forma e a identidade dos gêneros, pois os nossos atos comunicativos são moldados por essas entidades socialmente construídas e por serem também “frutos de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

Além de valorizar a forma e a identidade dessas entidades sociodiscursivas, ao autor também privilegia a sua funcionalidade, uma vez que “hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural” (MARCUSCHI, 2005, p. 18). Por isso,

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Após entendermos o gênero como prática social e textual-discursiva, passamos para outro ponto com o qual Marcuschi (2010) também concorda a respeito dos estudos de Bakhtin (2016): a estrutura, pois alguns gêneros são mais rígidos e outros mais fluidos, dependendo da circulação dentro da atividade humana. Segundo Marcuschi (2010, p. 20), “pode-se dizer que o caráter de genericidade se dá mais fortemente em alguns gêneros que em outros”. Assim, a esfera comunicativa em que esses elementos atuam vai depender do estilo das suas estruturas. Também o autor indica outro aspecto incluído no estudo de gêneros textuais que está relacionado ao tipo de domínio discursivo em que se insere: “Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos” (MARCUSCHI, 2003, p. 23), uma vez que são práticas que auxiliam a identificar um conjunto de gêneros textuais.

O linguista nos ajuda a entender as categorias comunicativas que surgiram e que estão para surgir em sociedade, de acordo com o caráter dinâmico, maleável e fluido dos gêneros e que aparecem com a evolução das relações sociais. Marcuschi (2005, p. 19) complementa essa informação ao dizer que:

[...] devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

É possível perceber na citação sobre o caráter restritivo – ferramenta de controle social e de exercício de poder – assumido pelos gêneros textuais sendo apontado pelo autor. Isso quer dizer que o agir socialmente e o lugar na rede das relações sociointerativas ocupado pelo homem é estabelecido através dos gêneros. Por isso, eles são considerados aparelhos poderosos da máquina discursiva que envolve o ser humano e sua “manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social” (MARCUSCHI, 2008, p. 164).

Percebemos que os avanços tecnológicos possibilitam o desenvolvimento e o aparecimento dos novos gêneros. Contudo, Marcuschi (2005, p. 20) esclarece que “não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”. Outro fator que vem ocorrendo nos novos textos devido ao avanço tecnológico é o processo de “hibridização” ou “mesclagem”⁷ entre gêneros, isto é, “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro no dia a dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

As pesquisas linguísticas sobre os gêneros norteadas pelos postulados bakhtinianos e marcuschianos favorecem o ensino de língua portuguesa ao ampliar, diversificar e enriquecer o potencial leitor, interpretativo e produtivo de gêneros orais e escritos pelos alunos. Conforme Marcuschi (2008, p. 147), “[...] hoje o ensino de língua anda bastante centrado em gêneros e isso não é tão simples nem pode ser realizado de modo ingênuo”. O autor esclarece que o tema não é uma novidade na educação, no entanto, ainda faltam estudos sistemáticos, em que a prática e a teoria sobre os gêneros sejam realizadas pelos professores.

Percebemos, com isso, que os professores precisam compreender os conceitos de gênero e aplicá-los em sala de aula, pois o estudo relacionado a esse tema já vem ocorrendo há muito tempo e norteariam o ensino e aprendizagem desses elementos que usamos no processo comunicativo. Sobre o tempo em que o assunto é objeto de estudos no ensino, Marcuschi assinala (2008, p. 147);

[...] no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais.

O ensino, no Brasil, da leitura e escrita dos gêneros textuais nas escolas começou a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1980, como apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 14):

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres

⁷ Os termos “hibridização” e “mesclagem” são usados por Marcuschi para referir-se ao fenômeno que Bakhtin denominou “reacentuação” dos gêneros e que ganha outras denominações, como, por exemplo, “intertextualidade intergêneros”.

— estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever.

A leitura e a escrita estão no currículo de língua portuguesa há muito tempo, e as orientações dos documentos oficiais – PCN, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outras bases teóricas, auxiliam a prática docente. Todavia, o programa que aborda os gêneros de modo mais sistemático nas escolas públicas brasileiras é o Programa Escrevendo o Futuro das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), iniciado em 2008. Essa olimpíada, a qual apresenta o método denominado de Sequência Didática⁸ (SD), centra-se no desenvolvimento de gêneros textuais nos ensinos Fundamental e Médio.

A Olimpíada de Língua Portuguesa é um programa de iniciativa do Governo Federal; uma parceria do Ministério da Educação, Fundação Itaú Social, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Canal Futura, cujo objetivo é melhorar a leitura, produção textual e oralidade dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio da rede pública de ensino e realizar um concurso de textos que premia as melhores produções. O programa oferece materiais de fundamentação teórica, orientações para a prática e de recursos didáticos para o trabalho em sala de aula, além da formação continuada para professores de todo o Brasil sobre as mais diversas temáticas⁹ no âmbito da leitura, escrita e oralidade, mas somente cinco gêneros: poema (5º ano do EF), memória literária (6º e 7º anos do EF), crônica (8º e 9º anos do EF), artigo de opinião (3ª série do EM) e documentário (1ª e 2ª séries do EM) são explorados nas sequências didáticas.

Com a realização desse programa, percebemos nos textos produzidos nas escolas e nas avaliações externas uma pequena parcela de estudantes se destacando no desenvolvimento da escrita dos gêneros textuais trabalhados. Esse resultado é comprovado por meio das estatísticas divulgadas nos veículos de comunicação social em que os índices indicam o baixo desempenho dos alunos na produção de seus textos. O baixo desempenho é mais evidente na avaliação das redações do processo seletivo para ingresso em universidades públicas e privadas, o ENEM.

⁸ Sequência Didática – SD, orientada por Dolz, Noverraz & Schneuwly, corresponde a um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

⁹ Temáticas: Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula, Caminhos da escrita, Avaliação de textos: análises e propostas, Nas tramas do texto e Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas no portal Escrevendo o Futuro.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na Redação de 2019, dos 3,9 milhões de pessoas que fizeram o ENEM, 143,7 mil tiraram nota zero, sendo que 56,9 mil deles entregaram a prova em branco, 40,6 mil fugiram ao tema, 23,2 mil fizeram uma cópia do texto motivador e somente 53 participantes obtiveram nota máxima (1.000) na avaliação da produção textual.

Embora tais resultados representem um reflexo de como está o ensino da língua materna, o exame não leva em conta a situação social do aluno e nem as deficiências apresentadas por eles na aprendizagem da Educação Básica. Mesmo assim, essa avaliação nacional é referência curricular e exige dos professores, principalmente do Ensino Médio, o trabalho de forma mais intensa no gênero textual que é o foco do ENEM – a dissertação argumentativa.

Para mudar a realidade de somente uma pequena parcela de estudantes se destacar nas produções dos gêneros textuais das avaliações nacionais, sugerimos que o educador precisa se aprofundar no ensino do gênero, pois ao compreender as teorias desse fenômeno, teremos capacidade de transmitir o conhecimento necessário para o discente desenvolver os gêneros textuais nos diversos aspectos da linguagem.

Com a compreensão do fenômeno – gêneros textuais, regidos por um ensino da leitura e escrita estimulada pelo educador nas salas de aula – o caminho que os estudantes percorreriam seria aquele em que a aprendizagem da prática, experiência e a formação do sujeito seriam enfatizadas. Em relação à interação que esse ensino pode trazer para o aluno, Geraldi (2009, p. 66), comenta:

Aprender a ler e, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir.

O comentário de Geraldi (2009) permite-nos entender que a efetivação da comunicação do falante na comunidade depende do domínio da linguagem tanto no aspecto da leitura quanto da escrita. Essa efetivação da comunicação ocorre com os gêneros textuais presentes no nosso cotidiano. Por esse motivo, o ensino dos gêneros textuais nas escolas precisa ser trabalhado no tocante à compreensão, pelos estudantes, dos discursos que circulam na sociedade. Em relação ao domínio da linguagem, os PCN (BRASIL, 1998, p.11) apresentam:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Sobre os saberes linguísticos, Marcuschi (2010, p. 19) enfatiza que “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Com isso, podemos entender que os gêneros textuais ampliam o uso da linguagem e estão em constante funcionalidade social. Marcuschi (2010, p. 20) também salienta que:

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

Passamos a entender que, com a evolução da linguagem, “novos gêneros” vão surgindo. Por isso, a escola deveria apresentar, além dos gêneros primários - orais, que na maioria das vezes o aluno já internalizou, como também os gêneros textuais complexos – escritos (artigo de opinião, relatório, ofício, entre outros) que estão nas situações reais de aprendizagem e que ampliariam as experiências de leitura e produção pelo aluno.

Assim, a escola deve estudar sobre o assunto de forma consciente ao utilizar as abordagens teóricas existentes, como também planejar de forma eficaz a leitura e produção de textos que incentivem a aquisição, participação e criatividade dos alunos. Pensando nessa possibilidade, neste estudo sobre os gêneros textuais, em especial o cartaz de filme, foi trabalhada de forma a obter tais resultados. Antes de falarmos da especificidade do gênero cartaz de filme, passamos para a noção de gênero na perspectiva da Semiótica Social, já que o imagético é o objeto de estudo dessa ciência.

2.1.2 A noção de gênero na perspectiva da Semiótica Social

Os gêneros textuais, na perspectiva da Semiótica Social, são associados às estruturas sociais, concebidos em instrumentos ideologicamente marcados pela comunicação social. Ou

seja, a teoria da Semiótica Social estuda o sentido do texto/gênero em todas as suas formas, como destaca Kress (2010, p. 54): “O sentido surge em ambientes sociais e nas interações sociais. Isso faz com que o social seja a fonte, a origem e o gerador de sentido”. Dessa maneira, o leitor, para ser capaz de ler e compreender perfeitamente os textos/gêneros, precisam conhecer as esferas sociais em que os textos são produzidos e circulam.

A importância de entender o contexto e sua relação com a linguagem proveio da abordagem da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday (1985), em que os elementos do sistema linguístico (semânticos, léxico-gramaticais e fonológicos) e os elementos que compõem os contextos – *situação* (mais imediato) e *cultura* (mais amplo) – estabelecem uma relação de interdependência.

O contexto de situação é aquele que envolve os elementos mais imediatos da comunicação, apresentados em três variáveis de registro: campo (natureza da prática social), relação (natureza da conexão entre os participantes da situação) e modo (natureza do meio de transmissão da mensagem). Já o contexto de cultura compreende “os significados sociais expressos nos discursos que circulam em determinada cultura, em dado momento histórico” (KRESS apud BALLOCO, 2007, p. 66). Portanto, as escolhas linguísticas do falante são influenciadas pela escolha das variáveis desses dois níveis de contexto e só são estudadas no plano da sentença – frase.

Pesquisadores influenciados pela base teórica da LSF, tais como: Hasan (apud MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2007), Martin (apud VIAN JÚNIOR; LIMA-LOPES, 2007), Kress (2010) e van Leeuwen (2005), focaram no plano do gênero, mesmo que com diferentes perspectivas na Semiótica Social. Esses autores, ao considerar os contextos, puderam explicar os aspectos inerentes aos gêneros: propósitos sociais de utilização dos gêneros, restrições e liberdades na estruturação dos gêneros pelos participantes e os papéis desempenhados, nos eventos comunicativos, por tais participantes (KRESS apud BALLOCO, 2007).

Outro aspecto interessante desses autores é no tratamento dos gêneros como categorias que seguem uma sequência recorrente de estágios ao se organizarem textualmente. Porém, como possuem diferentes perspectivas na Semiótica Social, apresentam, segundo Balloco (2007), focos de investigações diferentes.

Também, de acordo com Balloco (2007), Hasan e Martin perceberam que a preocupação central na análise dos gêneros é a organização textual, e por isso, buscam “postular categorias que permitem generalizar um esquema estrutural válido para todos os exemplares de um gênero” (BALLOCO, 2007, p. 79). Esses autores relacionaram gênero e registro, ou seja, uma forma de usar a linguagem de acordo com o contexto situacional. As

características dos gêneros são afetadas por três variáveis do contexto de situação que influenciam o registro:

- o *campo* do discurso ou a natureza da prática social realizada pelo uso da linguagem – o tipo de ato que está sendo executado e seus objetivos (elogiar, culpar, informar etc.);
- a natureza da *relação* entre os participantes do discurso – os papéis de agente [...]; o grau de controle de um participante sobre o outro; a relação entre eles (hierárquica ou não hierárquica) [...]; a distância social existente (mínima ou máxima) [...];
- a natureza do *modo* do discurso – o papel desempenhado pela linguagem (constitutivo ou auxiliar/suplementar); o compartilhamento do processo entre os participantes (dialógico ou monológico); canal da mensagem (gráfico ou fônico); meio (falado – com ou sem contato visual; ou escrito) (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2007, p. 17) (grifos das autoras).

Em qualquer situação comunicativa de interação, essas variáveis coexistentes formam o que Hasan (apud MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2007) denominou “configuração contextual”. A Configuração Contextual (CC), ao ligar-se a um gênero específico, possibilita realizar previsões sobre os elementos de qualquer texto “que possa ser considerado um exemplo ‘em potencial’” do gênero em questão (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2007, p. 17). Assim, Hasan traz o conceito de Estrutura Potencial do Gênero (EPG), em que

A CC, situação na qual o gênero se constitui, e a EPG, linguagem que medeia a atividade social nessa situação, são essencialmente conectadas: a CC fornece pistas para a compreensão do significado em função da EPG e vice-versa, de tal forma que traços específicos do contexto correspondem a elementos do texto de um gênero e a ordem nas quais aparecem (MOTTA-ROTH; HERBELE, 2007, p. 19).

Contudo, esse plano nem é rígido ou fechado, pois as estruturas do gênero, dentro das fronteiras delimitadas na EPG, podem variar e se relacionar com os elementos textuais que caracterizam os gêneros, tais como: obrigatórios (componentes essenciais), opcionais (são variáveis e não representam prejuízos à compreensão do gênero) e iterativos (recursivos no texto), de acordo com a funcionalidade por eles desempenhada na estrutura textual. A composição da estrutura textual é semelhante às escolhas realizadas no sistema da língua: sofrem influências contextuais.

Kress e van Leuween (apud BALLOCO, 2007) deram mais importância aos aspectos funcionais dos gêneros vistos como “práticas sociais”, e por isso, resumidamente:

[...] vão se ocupar de questões relativas às condições de produção e recepção dos gêneros textuais; de questões relativas aos suportes de gêneros e à sua circulação; de questões relativas aos diferentes sistemas de significação que interagem com o texto verbal na constituição de um gênero (BALLOCO, 2007, p. 80).

Como percebemos, para esses autores, as concepções de gênero se aproximam, pois estudam os gêneros na linha da concepção de linguagem como prática social, sofrendo influências ideológicas, culturais e históricas. Dessa forma, Van Leeuwen (2005, p. 128) define gêneros como “formas históricas e culturais específicas de comunicação que realizam, culturalmente e historicamente, relações específicas de poder entre as partes comunicantes”. Kress (2010), por sua vez, comenta que “os gêneros são tipos de texto que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos” (KRESS, 1989, apud BALLOCO, 2007, p. 65).

Ao focar nessa concepção de linguagem como prática social, Kress e van Leeuwen (apud BALLOCO, 2007) alinham suas teorias à Análise Crítica do Discurso (ACD), “uma vertente da análise do discurso que pretende olhar para a forma como as características de textos são socialmente motivadas” (BALOCCO, 2007, p. 67). Assim, gênero/discurso ou representação/ideologia são relacionados, ou seja, busca desvendar:

[...] as relações entre as representações que construímos do mundo em que vivemos, de quem somos e de como funcionamos em nosso grupo social e os sistemas de poder que autorizam determinadas representações e suprimem outras (KRESS, 1989, apud BALLOCO, 2007, p. 68).

Como vimos, discurso e gênero são recursos representacionais, e por isso, o texto “é duplamente determinado pelos significados sociais dos *discursos* que nele figuram e pelas formas, significados e restrições de determinado *gênero*” (KRESS, 1989, apud BALLOCO, 2007, p. 68). Outro fator bastante enfatizado por Kress (2010) e que se assemelha com os estudos de Marcuschi (2005) é a questão da hibridação ou mesclagem, uma vez que aponta “a forma como os gêneros apresentam elementos, tanto de múltiplas formações discursivas, quanto de variadas categorias genéricas” (BALLOCO, 2007, p. 66). Ou seja, os gêneros, na obtenção de objetivos de interação e para produzirem determinados sentidos, incorporaram-se aos traços característicos de outros gêneros.

Kress e van Leeuwen (apud BALLOCO, 2007) diferenciam-se dos outros autores da Semiótica Social ao estudar os vários modos semióticos que constituem os gêneros, destacando, assim, o fato de que “a linguagem sozinha não é mais suficiente como foco de atenção para aqueles interessados na construção e reconstrução social do significado” (BALLOCO, 2007, p. 65). Portanto, a interação social acontece com a integração de elementos verbais e não verbais e, a partir dessa visão e dos recursos ditos multimodais,

passamos para o próximo tópico a fim de um entendimento melhor do gênero discursivo-textual-contextual: o cartaz de filme.

2.1.3 O cartaz de filme como gênero discursivo-textual-contextual para a intervenção

O cartaz cinematográfico surgiu em Paris no ano de 1895, quando os irmãos Lumière fizeram a exposição, nas janelas do café Le Grand Café, de um convite aos espectadores para presenciar as novidades do Cinématographe Lumière¹⁰. Esse primeiro cartaz de cinema não tinha imagem, só uma mensagem escrita que contou como um veículo de comunicação.

Com o passar do tempo e com o avanço tecnológico, a divulgação no mercado cinematográfico cresceu e ganhou grandes proporções. De acordo com Quintana (1995), o mercado do cinema cresceu com o intuito de maximizar o público e gerar lucro na criação e produção dos filmes. Esse lucro proveniente do consumidor, ou seja, das pessoas que gostam de filmes, se dá a partir da sua divulgação. Dentre os processos de divulgação, encontra-se o gênero cartaz cinematográfico ou cartaz de filme, que é o foco deste estudo. As formas de circulação do cartaz de filme, chamadas de domínio discursivo, são esclarecidas por Moraes (2012, p. 319) da seguinte maneira:

Outdoors, salas de cinema, locadoras, revistas, jornais... são inúmeros os domínios discursivos através dos quais os pôsteres de filmes circulam. Entretanto, seus aspectos estruturais parecem se manter em todos esses domínios, ou seja, são relativamente estáveis.

Como vimos, esse gênero é desenvolvido para ser exposto em locais públicos, e, por isso, é conceituado por Quintana (1995, p. 31-32) como “[...] verdadeiras testemunhas das histórias dos filmes e, num sentido mais amplo, da História do Cinema”. Isso porque carregam uma gama de significados transmitidos a partir da relação entre as imagens, as palavras e o observador. Dessa forma, conforme Moraes (2012, p. 318),

Um olhar, um conjunto de cores, a firmeza dos traçados, e toda a infinita possibilidade de combinação de material linguístico transformam os pôsteres de filmes em elementos de grande importância para a indústria cinematográfica.

¹⁰ Cinématographe Lumière (1895) foi um aparelho híbrido, associado às funções de máquina de filmar, de revelação de película e de projeção criada pelos irmãos Lumière e constitui o marco inicial da história do cinema.

A criação do cartaz de cinema, realizada por um *design*, além de usar imagens que representem os filmes produzidos, também utilizam uma linguagem que o público-alvo reconheça e compreenda. Desse modo, ao atender a um propósito comunicativo, vinculado a uma esfera da atividade humana, o cartaz de filme é considerado um gênero discursivo-textual-contextual.

Como constatamos, o cartaz de filme é um gênero discursivo por possuir uma interação social entre o produtor do *design* do gênero com o interlocutor por meio de uma escolha de enunciação. Isso porque, com o gênero cartaz de cinema, o enunciado provoca um interesse ou resposta do outro. Assim, o produtor do *design* possui uma intenção predeterminada de que o público-alvo entenda sua intenção discursiva: visualização e consumo do seu produto (interessar e assistir ao filme em cartaz). Como uma comprovação dessa intenção por parte do produtor do cartaz, Fernandes (2018, p. 46) esclarece que

Compreendendo a língua como realizadora de funções, realizada em situações de interação envolvendo um contexto determinado, o gênero pôster de filmes se encaixa como pertencente à esfera publicitária com características e funções que o identificam como tal.

Nessa situação de interação, o emissor apresenta elementos, tais como: discurso, ideologias, valores e a persuasão que o receptor do gênero cartaz cinematográfico precisa compreender como valor discursivo. Em relação a isso, Teixeira (2008) destaca os elementos que ajudam no processo comunicativo do gênero em estudo: a composição, formada por recursos visuais e verbais que veiculam objetivos do produtor do filme como um apelo ao público leitor do cartaz, e o estilo artístico e o conteúdo temático que confundem os objetivos do cartaz com a identificação do observador ou público-alvo do filme. Para termos uma noção sobre a estruturação presente no gênero em estudo, Moraes (2012, p. 320) destaca o seguinte:

Os elementos linguísticos que compõem o texto verbal dos pôsteres de filmes são os títulos, o nome dos atores e/ou diretores, *casting* (nome dos diretores, produtores, atores, ano de lançamento...) e *taglines*¹¹. Quanto ao texto imagético, os pôsteres utilizam imagens em geral, como, por exemplo, fotografias e pinturas. Os elementos imagéticos geralmente representam uma cena em particular, ou uma seleção de cenas do filme em questão. Podem ser representadas, ainda, interpretações artísticas de uma determinada cena ou do tema do filme. Texto verbal e texto imagético compõem o universo de elementos relativamente estáveis que compõem os pôsteres de filmes, e sua relação é bastante entrelaçada na composição dos sentidos nesse gênero.

¹¹ “As *taglines* são frases de efeito que sintetizam a história do filme ou dizem respeito a uma ideologia presente no mesmo, situando o público com as ideias do filme” (MORAES, 2012, p. 320).

A partir da estruturação indicada por Moraes (2012), passamos a entender o apelo que esse gênero provoca no público-alvo, permitindo-nos associá-lo à noção de gênero textual teorizado por Marcuschi (2005), uma vez que está estritamente veiculado à vida cultural e social. Também Moraes (2012, p. 340) enfatiza:

[...] os elementos visuais nos pôsteres atuam como elementos retóricos importantes para divulgação de filmes, já que sua organização textual possibilita ao público identificar através de recursos como cores, linhas, traços, composição, demarcações, entre tantos outros, a temática do filme, seu gênero ou até mesmo informações relativas à sinopse do filme.

Assim, compreendemos que o gênero estudado não é um produto feito sem um propósito fim, mas sim, possui a funcionalidade de informar, apresentar e promover um produto e persuadir o leitor/consumidor. Sobre essa funcionalidade, Hollis (2000, p. 4) esclarece que “apresentar e promover [...] aqui o objetivo do design é prender a atenção e tornar sua mensagem inesquecível”. Assim, o gênero é objeto que chama a atenção daqueles que o visualizam.

Podemos perceber que o gênero cartaz de cinema tem a especificidade de condensar mais de um tipo de linguagem, pois a presença do verbal e do não verbal na composição do gênero estudado não pode ser ignorada, deve ser explorada tanto pela perspectiva do público-alvo como pelo estilo estético do gênero. Por ter essa estrutura visual, os cartazes de filmes “apresentam diferentes propósitos, podendo estar veiculadas à informação, ao entretenimento, ou à publicidade” (MAGALHÃES, 2013, p. 3).

Como podemos depreender de Magalhães (2013), os diferentes propósitos da imagem vão além do valor comunicativo, pois, às vezes, traduzem aspectos estéticos e ideológicos. E, como vimos pelas teorias de Kress e van Leeuwen, citadas por (BALLOCO, 2007), a integração dos elementos verbais e não verbais, a partir dos recursos ditos multimodais, provoca a interação social entre o produtor e o consumidor. Assim, como explica Moraes (2012, p. 319),

Nesse contexto, em que estamos inseridos numa sociedade cada vez mais atrelada ao visual, a indústria cinematográfica nos mostra inúmeras possibilidades significativas de combinação de elementos verbais e não verbais para compor textos através dos pôsteres de filmes lançados ao público.

Dessa forma, no processo intervencionista, utilizar o cartaz de filme para estimular o ensino da leitura multimodal em que os valores informativos, discursivos e ideológicos das

imagens contidas no gênero em estudo, assim como o seu contexto de veiculação, é uma maneira de permitir aos alunos uma visão diferente a fim de realizarem leituras de textos dessa natureza. Além disso, a relação dos elementos verbais e imagéticos permite um ensino sobre esse gênero bastante significativo, já que “[...] este entrelaçamento entre as palavras e as imagens dos pôsteres não é arbitrário. As imagens e os elementos verbais estão organizados textualmente, de maneira que o leitor possa estabelecer sentidos e antecipar a narrativa do filme” (MORAES, 2012, p. 322).

Assim, pensando em desenvolver uma visão diferente nos alunos em relação aos gêneros multimodais, em foco o cartaz cinematográfico, passamos a explicar, no próximo capítulo, todo o processo do letramento multimodal realizado na intervenção.

3 LEITURA DE IMAGENS: A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Neste capítulo, apresentamos os principais conceitos da Gramática do Design Visual (GDV), que constitui a base teórica fundamental para a leitura de imagens. A relevância de se aprofundar nos conceitos centrais desse estudo se dá na perspectiva de aproximação com a multimodalidade, isto é, com o letramento multimodal. Isso porque, ao explorarmos os conceitos da GDV, ampliaremos as interpretações do imagético em que o cartaz de filme está inserido.

Ao partir da concepção de linguagem como uma prática social, ou seja, o indivíduo constituindo-se sujeito enquanto partícipe da sociedade (BENVENISTE, 2008), ao utilizar textos multimodais como instrumentos de ensino, o cartaz de filme fazendo parte desses textos multimodais, possibilita a prática do letramento, pois “as práticas de letramento baseadas nos gêneros também podem ser instrumentos para a construção coletiva do conhecimento. Quanto mais for possível definir as dimensões ensináveis dos gêneros, melhor eles serão aprendidos pelos estudantes” (SILVA, 2015, p. 208).

Como comenta Silva (2015), ao definir os instrumentos para trabalhar um gênero, o educador pratica o letramento na construção do conhecimento dos seus alunos. Baseando-se nessa afirmação, o gênero cartaz de filme foi selecionado no intuito de explorarmos as possibilidades de uso das teorias da GDV no ensino do letramento multimodal na aula de língua materna.

A seleção do gênero cartaz de cinema deu-se por combinar uma linguagem mista – verbal e não verbal – e, também, por ser acessível a todos, encontrando-se tanto em exposição no espaço apropriado quanto na internet. As possibilidades de explorar o verbal e não verbal são várias, mas como a relevância deste estudo é para a imagem, estudar as interpretações decorrentes das análises das categorias da GDV pode aprimorar o método pedagógico para o estudo de outros gêneros de linguagem mista.

Dessa forma, o método pedagógico centrado no gênero cartaz de filme a partir das categorias teóricas da GDV de Kress e van Leeuwen (2006), adaptada por Almeida (2009), é o ponto-chave do capítulo. Por isso, as análises feitas no gênero em estudo fizeram parte das oficinas intervencionistas.

No entanto, antes de explorarmos a teoria vigente, faz-se necessário falarmos sobre a leitura das imagens de acordo com os estudos de Santaella (2012). Essa pesquisadora, em seu livro *Leitura de imagens* (2012) dedicado à leitura de imagens fixas ou bidimensionais, ou melhor, àquelas impressas ou representadas em superfícies planas, enfatiza a importância da

leitura visual, pois ao ser vista em várias linguagens e representações: arte, fotografia, livros infanto-juvenis, publicidade, design e no cinema, contribui para a análise dos enunciados imagéticos.

Segundo a autora supracitada, as imagens, também entendidas como enunciados e de acordo com as teorias que as designam, possuem códigos e sentidos que precisam ser lidos, assim como a linguagem verbal que, com seus sistemas, é lida de acordo com o contexto linguístico. Ou seja, a linguagem verbal exige do leitor a habilidade de técnicas e estratégias para ser compreendida, da mesma forma ocorre com a linguagem visual.

Conforme a autora, a linguagem visual possui a finalidade tanto de aguçar quanto de ampliar a nossa capacidade perceptiva, a sensibilidade visual ou o nosso desejo de adquirir determinado produto ofertado pela publicidade. Dessa maneira, o conceito de leitura é expandido, pois deixa de ficar restrito ao código linguístico. A valorização que percebemos do texto escrito com os outros recursos imagéticos constrói um novo tipo de leitor, chamado por Santaella (2012), de “leitor imersivo”.

Para esse “leitor imersivo” desenvolver a sua competência leitora, precisa passar pelo processo de alfabetização visual, que corresponderia na leitura de imagens desenvolvendo a observação dos aspectos e traços constitutivos do imagético, detectando o que se produz no seu interior. Ou melhor, desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam em suas diversas formas. A partir dessa proposição, para se ler uma imagem, “deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse algo escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra” (SANTAELLA, 2012, p. 12).

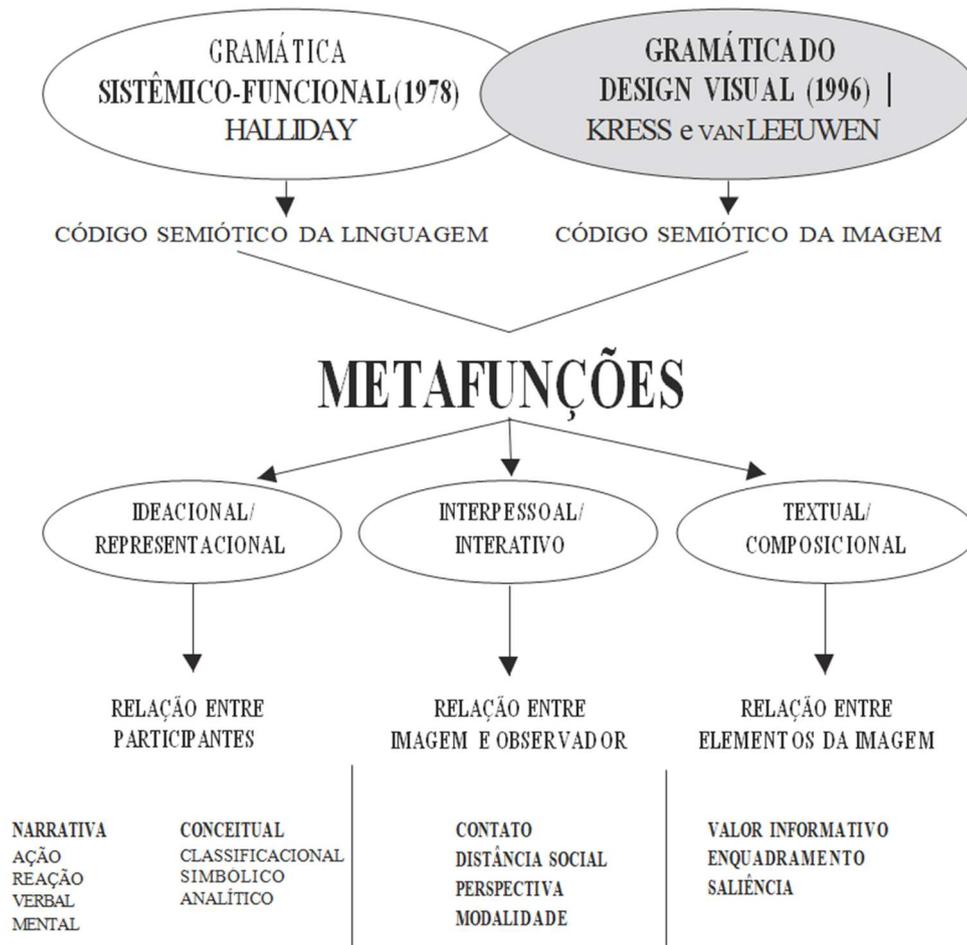
No século XX, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), vários fatores semióticos passaram a se relacionar com a linguagem verbal no cenário atual de comunicação, tornando as produções de textos multimodais. Depois dessa premissa, passamos para a exploração da teoria que vai ao encontro dos estudos de Santaella (2012), uma vez que permite a análise do gênero cartaz de filme como uma alfabetização visual que busca formar “leitores imersivos” – a Gramática do Design Visual (GDV).

A GDV, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), baseia-se na Gramática Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1994), que estuda a linguagem verbal nos diferentes papéis sociais do sistema linguístico, constituídos de escolhas entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas. Da gramática da língua, três funções da linguagem resultantes dos propósitos comunicativos proporcionaram o surgimento da gramática visual,

são elas: **ideacional** – retrata as experiências do mundo exterior e interior; **interpessoal** – expõe as interações sociais; e a **textual** – descreve a estrutura e o formato do texto.

A linguagem visual expressa significados também através de escolhas. Essas estruturas visuais são percebidas através de personagens, ações e circunstâncias na **metafunção representacional**; pela interação entre o observador da imagem e o participante, na **metafunção interativa**, e pela distribuição e organização dos elementos da imagem na **metafunção composicional**. Para termos uma ideia da relação de equivalência entre essas metafunções visuais com as funções da língua, segue-se a descrição das categorias e subcategorias de cada metafunção, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), adaptada por Almeida (2009), conforme a Figura 1.

FIGURA 1 - Comparação entre a GSF e a GDV.



Fonte: A gramática visual adaptada por Almeida (2009).

3.1 METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL

A metafunção representacional estuda o contexto e a interação dos participantes internos representados na imagem (ALMEIDA, 2009). Os Participantes Representados (PR) podem se referir tanto às pessoas, objetos, quanto aos lugares. Essa representatividade pode ocorrer em dois processos: narrativo ou conceitual. Os **processos narrativos** são aqueles em que os participantes estabelecem relações entre si, se envolvendo em ações e eventos, e se classificam em ação, reação, verbal, mental. De acordo com essa relação, os participantes desses processos são classificados em Ator/Meta, Reator/Fenômeno, Dizente/Enunciado, Experienciador/Fenômeno.

O processo de ação é **transacional** quando os participantes executam ações visando ou não a uma meta. Quando não existe ação, é classificado de **não transacional** (ALMEIDA, 2009). Para compreender melhor esses processos narrativos e suas categorias, passamos para as exemplificações e interpretações decorrentes das suas manifestações, conforme a Figura 2.

FIGURA 2 - Processo Narrativo Transacional.



Fonte: Adoro Cinema (2016)¹².

¹² Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-197814/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

O processo narrativo figurado acima é transacional porque os participantes representados na imagem (PR), um gigante e uma menina, **ator e meta**, estão em processo de ação, ou seja, olham entre si e acontece o toque – a menina sentada na mão. O elemento de ligação entre eles é o **vetor**, representado pelo braço do gigante. A troca de olhar, quando acontece, classifica-se como reação transacional, colaborando para a relação bidirecional entre os integrantes da imagem.

O **processo narrativo não transacional** é aquele em que aparece somente um participante que não estabelece ação com mais ninguém. Esse participante é nomeado de **reator**, e ao não interagir com outros personagens na imagem, estabelece uma ação não transacional. O objeto do olhar desse reator, que pode ser específico ou não, chama-se de **fenômeno** (ALMEIDA, 2009). Visualizamos uma representação desse processo na Figura 3.

FIGURA 3 - Processo Narrativo Não Transacional.



Fonte: Adoro cinema (2017).¹³

¹³ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-173720/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

No cartaz, a personagem está sozinha, não interagindo com mais ninguém, por esse motivo, é chamada de reator. Seu olhar, que não tem uma definição clara do objeto, é o fenômeno. Por esse motivo, temos uma ação não transacional com reação não transacional também.

Ao falarmos de **reação**, relacionados ao olhar dos participantes, podemos encontrar dois tipos de processo: mental e verbal. Os **processos verbais** são identificados por balões de fala, como em histórias em quadrinhos, onde o **dizente** é o participante que expõe a sua fala e o **enunciado** é a fala representada no balão (ALMEIDA, 2009). Sobre esse conceito, apresentamos a Figura 4 a seguir.

FIGURA 4 - Processo Verbal.



Fonte: Adoro cinema (2017)¹⁴.

¹⁴ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-249032/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Nesse cartaz de filme, apesar de não estar com o balão específico, podemos perceber a representatividade da fala da filha para com a mãe: “Fala sério, mãe!” como o enunciado. A filha, ao ser a personagem que fala na representação imagética, caracteriza-se como dizente.

Por último, os **processos mentais** são identificados por balões de pensamento, onde o **Experienciador**, o sujeito que pensa, e o **Fenômeno**, o conteúdo do balão, são expressos nessa categoria (ALMEIDA, 2009). Para uma melhor compreensão desse processo, temos a Figura 5.

FIGURA 5 - Processo Mental.



Fonte: Adoro cinema (2013)¹⁵.

Na gravura, novamente não temos a representatividade do balão, mas percebemos que é um pensamento de uma personagem sobre a mãe. Dessa maneira, o filho seria o experienciador e a fala “Minha mãe é uma peça” seria o fenômeno.

¹⁵ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-215671/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Outra categorização que encontramos na metafunção representacional é do **processo conceitual**. Nesse processo, os participantes não executam ações, mas são classificados, definidos e analisados, por isso são chamados de **classificacionais, simbólicos e analíticos** (ALMEIDA, 2009).

Segundo Almeida (2009), os participantes representados (PR) no **processo classificacional** seriam mostrados com características comuns de um determinado grupo ou categoria, apresentando elementos classificacionais a que pertencem. Organizados simetricamente na imagem através de uma estrutura taxonômica hierárquica, os participantes podem estar em uma relação superordenada ou subordinada. Se essa relação é suprimida, a taxonomia da estrutura é denominada coberta (covert), mas se estiver explícita, a estrutura taxonômica é chamada de evidente (overt). Para uma exemplificação do processo, apresentamos a Figura 6 que segue.

FIGURA 6 - Processo Conceitual Classificacional.



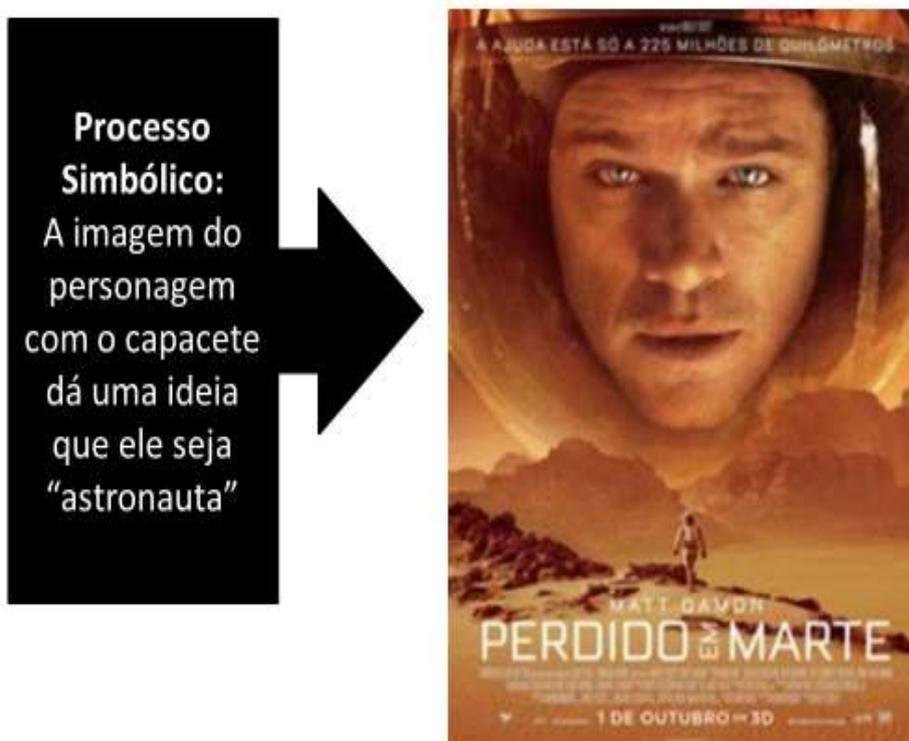
Fonte: Adoro cinema (2011)¹⁶

¹⁶ Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Carros_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Carros_(filme)). Acesso em: 2 nov. 2019.

O processo classificacional está presente na Figura 6 no momento em que percebemos diversos carros de modelos diferentes juntos formando uma frota. Como a visualização dos carros e sua diversidade são bem explícitas, a estrutura taxonômica, nesse contexto, é chamada de evidente (overt).

Referente aos **processos simbólicos**, os PR são identificados por meio de seus atributos possessivos ou sugestivos visíveis em recursos que destacam sua classificação: tamanho, fonte, iluminação, posicionamento na imagem como um todo ou por significado próprio do portador. Dessa forma, o PR demonstra um significado simbólico, não obrigatoriamente literal (ALMEIDA, 2009). Visando a uma compreensão do processo simbólico, temos a Figura 7:

FIGURA 7 - Processo Conceitual Simbólico.



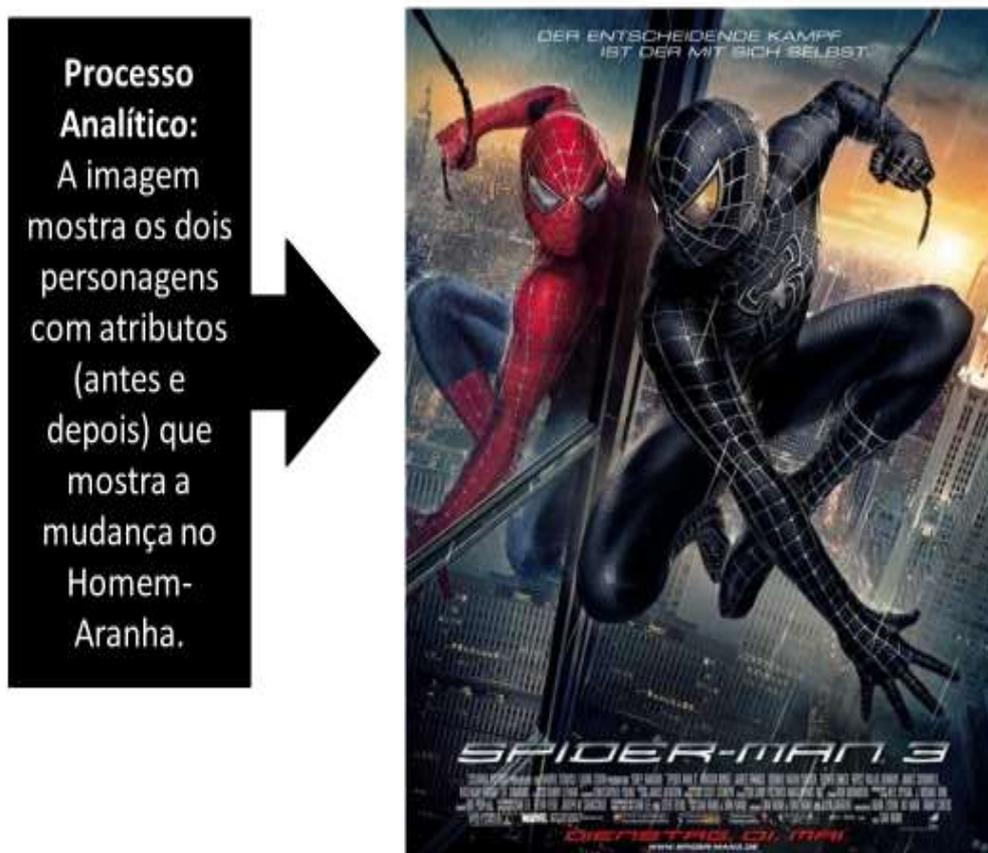
Fonte: Adoro cinema (2015)¹⁷.

¹⁷ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-221524/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Na Figura 7, percebemos os atributos usados simbolicamente pelo portador, dando uma representação da profissão/função exercida por ele: astronauta. Além desses atributos, também podemos visualizar a iluminação, tamanho e o posicionamento da imagem no todo coerente significativo para o conceito da categoria.

No que diz respeito aos **processos analíticos**, a categorização ocorre por uma relação entre o todo e as partes. O todo seria o portador e as partes seriam os atributos possessivos (ALMEIDA, 2009). Sobre isso, apresentamos a Figura 8 a seguir:

FIGURA 8 - Processo Conceitual Analítico.



Fonte: Adoro Cinema (2007)¹⁸.

Por fim, a Figura 8 se encaixa no processo analítico quando apresenta o Homem-Aranha com duas vestes, atributos antigos e atuais, no sentido de análise da evolução da

¹⁸ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-56136/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

personagem. Dessa forma, a diferença daquilo que já se é acostumado a ver na personagem nos filmes anteriores e a nova veste e poderes que ele utiliza no novo filme são evidentes no portador.

3.2 METAFUNÇÃO INTERATIVA

A metafunção interativa refere-se à relação entre o leitor/observador e a personagem da imagem ou participante representado (PR). A relação é evidenciada através do contato, distância social, perspectiva e modalidade, isto é, através do olhar, distância ou ponto de vista. Almeida (2009), citando Kress e Van Leeuwen (2006), explica esses quatro aspectos da metafunção interativa.

O **contato**, que se refere ao tipo de atitude explícita ou implícita da personagem da imagem para com o observador, divide-se em demanda e oferta. Na classificação de **demanda**, o PR olha ou faz outro tipo de ação diretamente para o leitor/observador (ALMEIDA, 2009). Temos um exemplo dessa categoria na Figura 9.

FIGURA 9 - Contato - Demanda



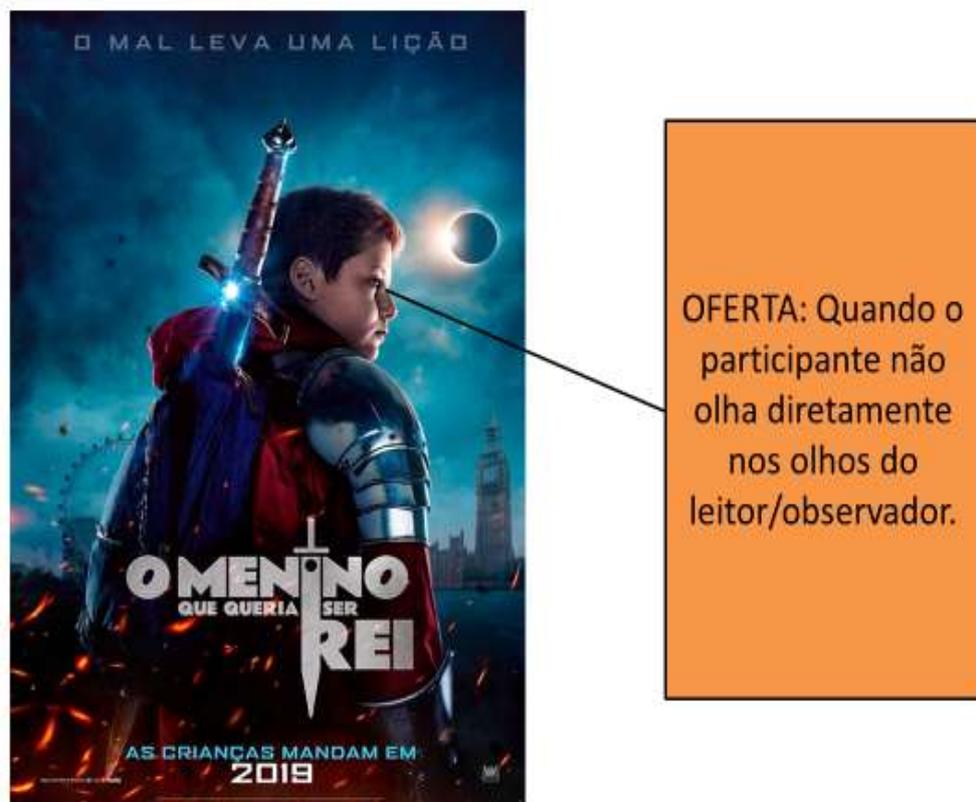
Fonte: Adoro cinema (2018)¹⁹.

¹⁹ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-239236/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Na Figura 9, constatamos que os olhares das personagens estão explicitamente voltados para o leitor/observador. Isso demonstra um contato de demanda em que os PR parecem ter afinidade com o observador.

No contato de **oferta**, o PR se permite ser olhado, porém não olha para o observador e nem demonstra qualquer tipo de vínculo com o leitor/observador, colocando-se somente como objeto de contemplação (ALMEIDA, 2009). Um exemplo sobre isso é o da Figura 10 a seguir.

FIGURA 10 - Contato – Oferta.



Fonte: Adoro cinema (2019)²⁰.

Como podemos notar, o PR está exposto como um objeto de contemplação. Deixa claro para o leitor/observador o olhar de maneira implícito, ou seja, quase ou nada existente. Logo depois, vemos a distância social que a imagem pode apresentar.

²⁰ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-255745/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

A **distância social** refere-se ao enquadramento das imagens e divide-se em plano aberto, médio e fechado. Sobre o **plano aberto** (*long shot*), o participante se apresenta de corpo inteiro, causando maior distância entre ele e o observador (ALMEIDA, 2009). Assim, vemos na Figura 11 subsequente.

FIGURA 11 - Distância social: plano aberto.



Fonte: Adoro cinema (2017)²¹.

O plano aberto (*long shot*) da Figura 11 permite perceber um distanciamento do PR para com o leitor/observador. Por isso, a forma do enquadramento, retratando os personagens de corpo inteiro, mostra uma relação social entre todos.

²¹ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-232132/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Em relação ao **plano médio** (*medium shot*), o participante é mostrado até a cintura ou joelho e a distância entre o observador e o PR é pessoal (ALMEIDA, 2009). Sobre isso, vemos na Figura 12 a seguir.

FIGURA 12 - Distância social: plano médio.



Fonte: Adoro cinema (2013)²².

Na Figura 12, temos uma ideia do enquadramento do plano médio ou (*medium shot*), pois os participantes estão registrados até a cintura, dessa forma o PR estabelece uma relação com o leitor/observador do tipo pessoal.

²² Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-217095/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Encerramos o assunto da distância social com o **plano fechado** (*close-up*) em que o enquadramento do participante ou PR é da cabeça aos ombros, estabelecendo uma relação de intimidade com o observador (ALMEIDA, 2009). Vejamos na Figura 13:

FIGURA 13 - Distância social: plano fechado.



Fonte: Adoro cinema (2018)²³.

Observamos as expressões faciais dos PR. Assim, o plano fechado (*close-up*) desse enquadramento permite uma intimidade entre o observador e as personagens da imagem. Depois dessa explicação, passamos para os tipos de ângulos que as imagens podem mostrar, ou seja, a perspectiva.

A **perspectiva ou ponto de vista** refere-se aos tipos de ângulos na imagem: frontal, oblíquo e vertical. O **ângulo frontal** é aquele em que o participante representado na imagem

²³ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-235669/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

(PR) é posicionado de frente para o observador, como se o tivesse convidando a fazer parte do seu mundo (ALMEIDA, 2009). Sobre isso, percebemos na Figura 14.

FIGURA 14 - Perspectiva: ângulo frontal.



Fonte: Adoro cinema (2013)²⁴.

Os participantes representados na Figura 14 nos permitem perceber o ângulo frontal, ou melhor, um convite para que o leitor/observador faça parte do mundo ou situação mostrada. A vestimenta, alegria e os materiais escolares são alguns dos elementos que fazem o leitor aderir ao cenário apresentado.

²⁴ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-109572/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

O próximo ângulo é o **oblíquo**, que mostra o participante posicionado de perfil para o observador, mostrando alheamento ou distanciamento do mundo do participante representado no imagético para com o observador (ALMEIDA, 2009). Em relação a isso, vejamos na Figura 15.

FIGURA 15 - Perspectiva: ângulo oblíquo.



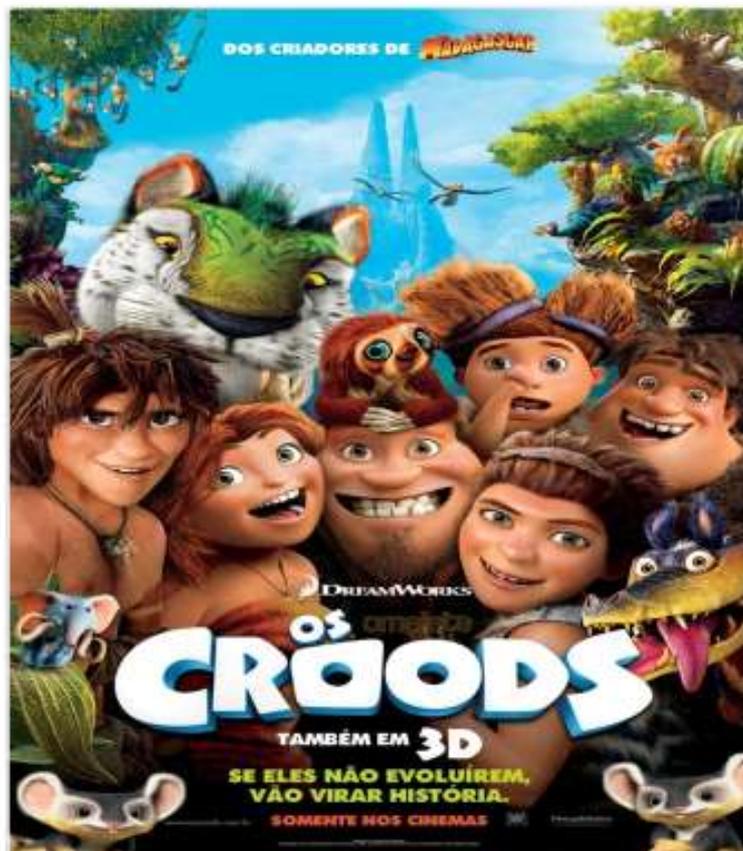
Fonte: Adoro cinema (2015)²⁵

A Figura 15, o cartaz do filme “Cinderela”, apresenta muito bem o ângulo oblíquo, pois a personagem está olhando de perfil, ou seja, sua atitude é como se fosse de distanciamento. O leitor pode apreciar o mundo do qual o PR faz parte, mas não está sendo convidado a participar dele.

²⁵ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-182022/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

E, por fim, o **ângulo vertical** (alto, baixo, nível ocular) mostra o participante em: ângulo alto, passando a ideia de poder do observador; ângulo baixo, trazendo o participante de baixo para cima, passando a ideia de poder por parte do participante representado; e o ângulo de nível ocular em que o participante, apresentado no mesmo nível de olhar do observador, passa a ideia de poder igualitário entre participante e observador (ALMEIDA, 2009). Referente ao que falamos, observamos nas Figura 16, 17 e 18.

FIGURA 16 - Perspectiva: ângulo vertical – câmera no mesmo nível.

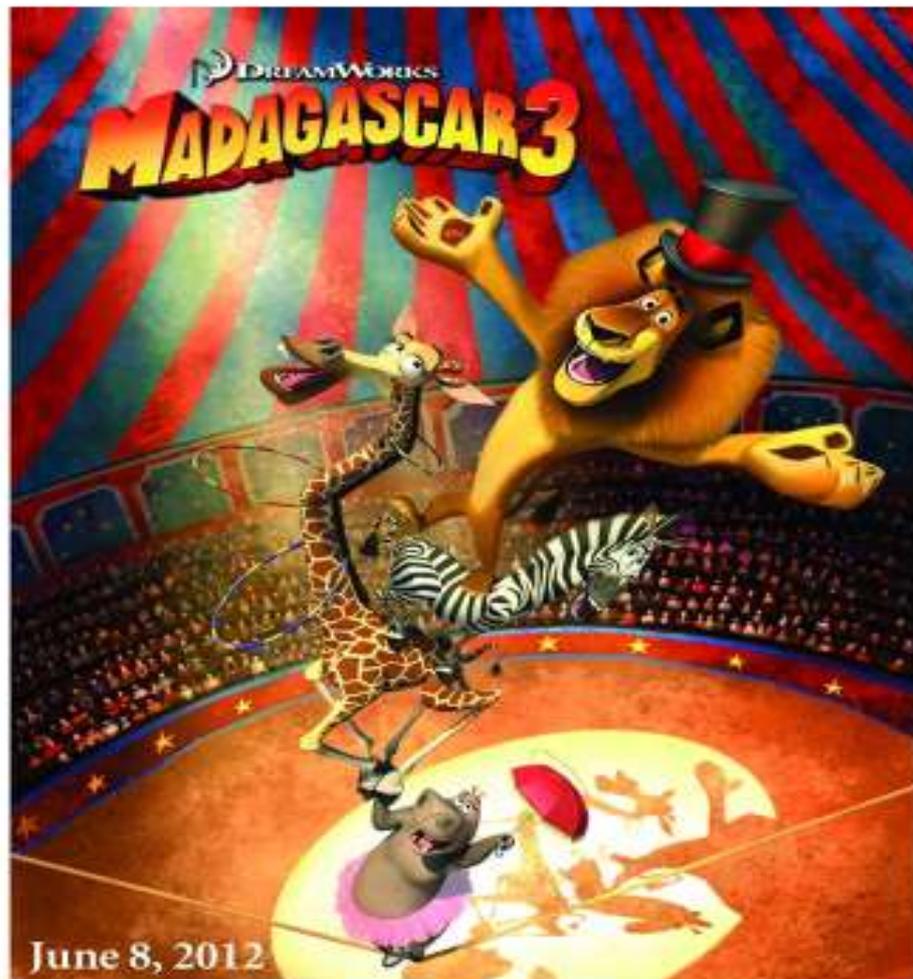


câmera fica no nível do olhar

Fonte: Adoro cinema (2013)²⁶.

FIGURA 17 - Perspectiva: ângulo vertical – câmera alta.

²⁶ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-146916/>. Acesso em: 2 nov. 2019.



câmera alta

Fonte: Filme Trailer (2012)²⁷.

²⁷ Disponível em: <https://filme-trailer.com/filme/madagascar-3/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

FIGURA 18 - Perspectiva: ângulo vertical – câmera baixa.



câmera baixa

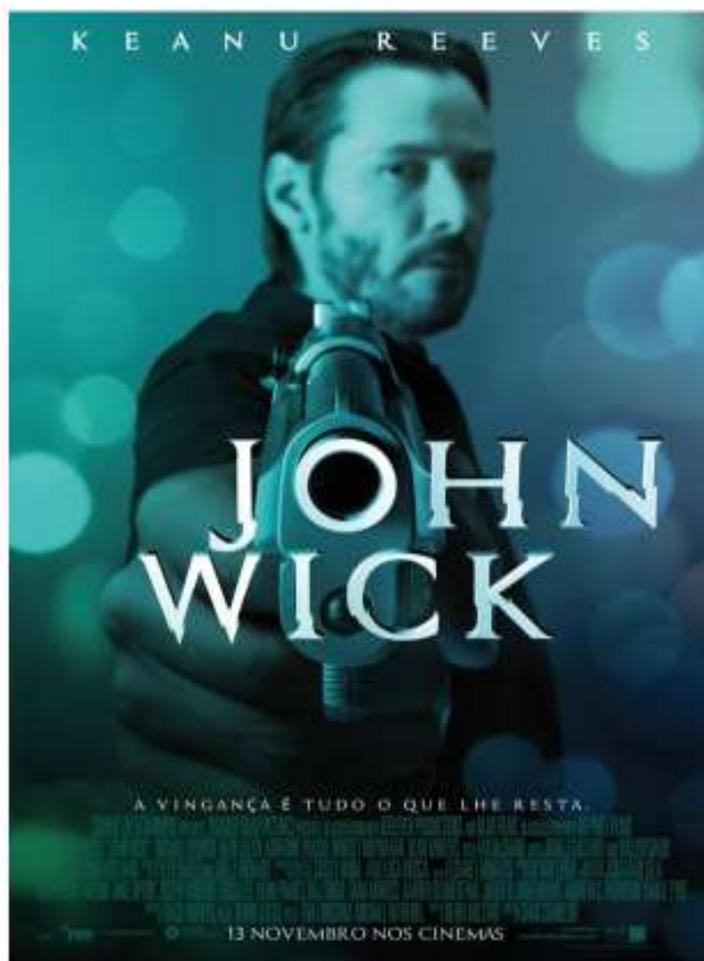
Fonte: Adoro cinema (2014)²⁸

Como podemos perceber nas Figuras 16, 17 e 18, temos o ângulo vertical em três categorias: o primeiro, com o cartaz dos “Croods”, o nível ocular dos participantes representados é semelhante ao do observador, dando uma ideia do poder igualitário entre os PRs e o observador. Na Figura 17, no cartaz de “Madagascar 3”, o ângulo vertical é de câmera alta, isto quer dizer que o poder do observador é superior ao do PR. Por fim, na Figura 18, no pôster “O reino gelado 2”, o ângulo vertical é com câmera baixa, apresentando o poder dos participantes representados como superior ao do leitor. Depois dessa explanação sobre as perspectivas, passamos para a modalidade ou valor de verdade daquilo que é mostrado na imagem.

²⁸ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-237536/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

A **modalidade ou valor de verdade** representa aquilo que está mostrado na imagem como próximo ou muito distante da realidade vista a olho nu. Essa categoria divide-se em naturalista, sensorial, científica e abstrata. A **modalidade naturalista** corresponde à aproximação entre o imagético e o real, pode ser perceptível pela cor saturada, diversificada, modulada e com presença do plano de fundo (ALMEIDA, 2009). Uma representação dessa modalidade está nas Figuras 19 e 20 a seguir.

FIGURA 19 - Modalidade: naturalista – natural.



Natural (*realis – alta modalidade*)

Fonte: Pinterest (2017)²⁹.

FIGURA 20 - Modalidade: naturalista – imaginária.

²⁹ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/351280839676408141/>. Acesso em: 2 nov. 2019.



Imaginário (*irrealis* – baixa modalidade)

Fonte: Adoro cinema (2017)³⁰.

As Figuras 19 e 20 representam a modalidade naturalista com duas categorias: natural e imaginária. A natural corresponde à aproximação do que é mostrado na imagem com a realidade a olho nu, isto é, alta modalidade. Já a imaginária, diz respeito à distância correspondente ao que é visto no imagético com a realidade do observador, ou melhor, baixa modalidade.

A outra modalidade é a **sensorial**, que corresponde a provocar sentimentos subjetivos, efeito mais que real no leitor (ALMEIDA, 2009). A Figura 21 ilustra bem essa modalidade:

³⁰ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-235341/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

FIGURA 21 - Modalidade: sensorial.



Fonte: Cincartaz (2018)³¹.

A exemplificação da modalidade sensorial no cartaz “Novos amigos improváveis” está evidente quando o observador percebe que um dos participantes representados na imagem é um cadeirante. Na visualização desse fato, sentimentos de compaixão e empatia podem ser despertados no observador.

A última modalidade é a **abstrata ou científica**, que não se assemelha com a realidade e nem provoca sentimentos no leitor; não apresenta plano de fundo contextualizado, somente cores e iluminação (ALMEIDA, 2009). No tocante a essa modalidade, temos a Figura 22 a seguir:

³¹ Disponível em: https://cincartaz.publico.pt/Filme/391646_novos-amigos-improvaveis. Acesso em: 2 nov. 2019.

FIGURA 22 - Modalidade: abstrata ou científica.



Fonte: Timespace Warps (2010)³².

Na Figura 22, a modalidade científica ou abstrata é perceptível quando o leitor visualiza apenas fontes de luzes e linhas para a representação do cenário. A visualização desse cenário, portanto, não se assemelha à realidade natural e muito menos provoca algum sentimento no observador.

3.3 METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

A estrutura composicional corresponde à significação da disposição dos elementos imagéticos para formar um todo coerente. Ou seja, essa estrutura é responsável pela relação das duas metafunções explanadas anteriormente. A significação da disposição dos elementos

³² Disponível em: <https://timespacewarps.wordpress.com/2017/10/17/271-tron-2010/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

imagéticos ocorre através de três formas: valor da informação ou a posição dos elementos distribuídos na imagem; saliência, a importância que alguns elementos têm em detrimento de outros; e a estruturação, correspondente às linhas divisórias que se conectam ou se desconectam na imagem (ALMEIDA, 2009).

O **valor da informação**, como foi dito antes, mostra a distribuição e organização dos elementos na imagem para a formação de um todo e a relação entre eles. Assim, a informação-chave ou elemento novo localiza-se do lado **direito-novo**; a informação já conhecida e familiar localiza-se no lado **esquerdo-dado** (ALMEIDA, 2009). Em referência a isso, a Figura 23 representa tal orientação:

FIGURA 23 - Valor da informação (dado-novo).



Fonte: Ingresso.com (201-)³³.

³³ Disponível em: <https://www.ingresso.com/boa-vista/home/filmes/angry-birds-2-o-filme>. Acesso em: 2 nov. 2019.

O valor da informação na Figura 23 é de dado-novo, pois temos o nome do filme *Angry Birds 2* no lado esquerdo e as personagens que farão parte da película do lado direito. Assim, o conhecimento de um primeiro filme correspondente ao título já é de conhecimento do leitor, mas as personagens que estarão nesse novo filme são quase ou totalmente desconhecidas para o espectador.

Outra informação é de **ideal-real**. Ideal é a informação promissora que se localiza no topo da imagem, e a informação real diz respeito ao como, quando, onde obter o produto ofertado, localizando-se na base da imagem (ALMEIDA, 2009). Podemos perceber essa caracterização na Figura 24.

FIGURA 24 - Valor da informação (ideal-real).



Fonte: Adoro cinema (2019)³⁴.

³⁴ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-223907/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Na Figura 24, o ideal é a informação do topo da imagem, ou seja, o nome da atriz que faz o papel principal no filme. Na informação real, localizada na base, encontramos os itens práticos sobre a produção da película. Além das duas categorias explanadas, também percebemos uma terceira – central ou marginal. Nessa, o mediador ou núcleo da informação liga os demais elementos.

Também pode acontecer um último valor de informação classificado de **Tríptico**. Nessa classificação, o centro e a margem podem se combinar com o Dado/Novo e/ou Ideal e Real, formando uma estrutura de três elementos. Dessa maneira, um participante no centro funciona como mediador entre os outros valores de informação, passando a existir o tríptico horizontal quando se liga ao Dado e Novo ou um tríptico vertical com o Real e o Ideal (ALMEIDA, 2009). Constatamos tal valor na Figura 25 a seguir:

FIGURA 25 - Valor da informação (tríptico).



Fonte: Adoro cinema (2020)³⁵.

³⁵ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-248797/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

O tríptico se faz presente na Figura 25 quando a ligação dos valores de informação é apresentada como um todo coerente. Percebemos que as personagens centrais podem se relacionar com o Dado–Novo ou Ideal–Real na formação da mensagem. Em seguida, passamos a entender outra categoria – a saliência.

A **saliência** está relacionada à ênfase dada à imagem. O grau de superioridade ou inferioridade, que pode ser influenciado pelo tamanho, cores, contrastes, plano de fundo, da imagem, classifica-se em saliência máxima ou saliência mínima, respectivamente. A **saliência máxima** diz respeito ao destaque superior do imagético em relação ao texto, merecendo maior atenção por parte do leitor (ALMEIDA, 2009). Condiz a isso, a Figura 26:

FIGURA 26 - Saliência: máxima.



Fonte: Wikipedia (2019)³⁶.

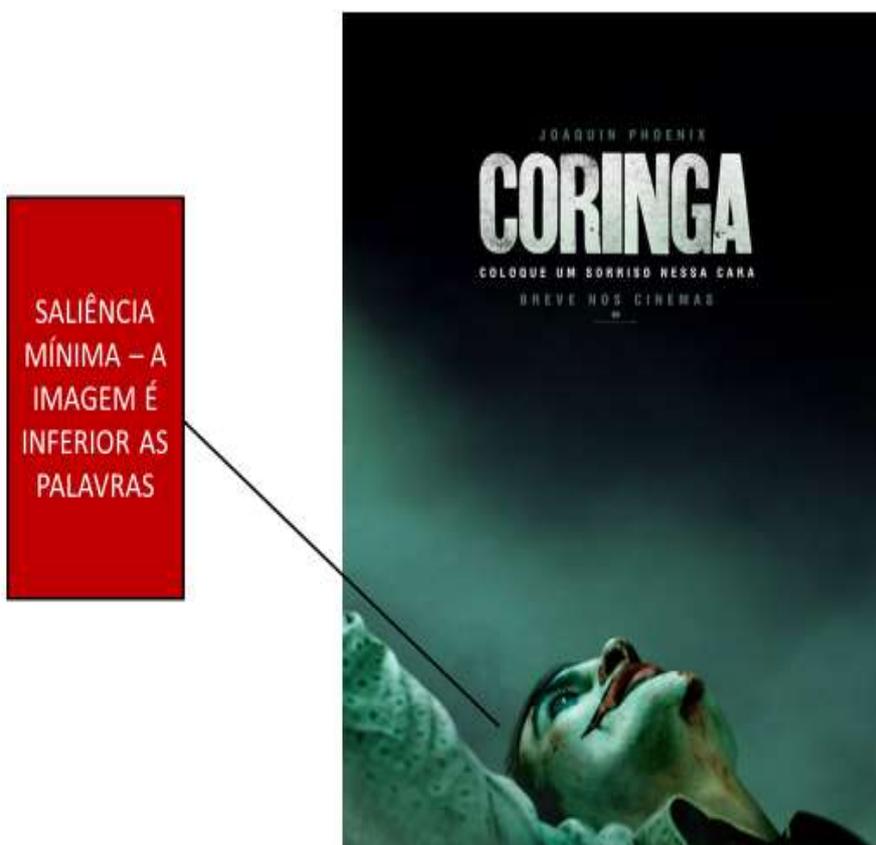
O cartaz de “Hellboy” apresenta uma saliência máxima porque a personagem ou participante representado (PR) está em grande evidência. O tamanho da personagem, assim

³⁶ Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Hellboy_\(filme_de_2019\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hellboy_(filme_de_2019)). Acesso em: 2 nov. 2019.

como seus atributos, o plano de fundo e as cores utilizadas, são colaboradores para essa classificação.

O contrário da saliência máxima também pode acontecer em uma imagem. O texto pode sobressair à imagem possibilitando a classificação de **saliência mínima**. Dessa forma, a evidência das palavras seria o foco para o leitor, isto é, daria mais importância (ALMEIDA, 2009). Assim, vemos como exemplo a Figura 27.

FIGURA 27 - Saliência: mínima.



Fonte: Adoro cinema (2019)³⁷.

Na Figura 27, temos uma ilustração da saliência mínima quando visualizamos apenas uma pequena parte da cabeça do participante representado (PR). O texto está em foco pois o nome do filme, *Coringa*, chama de imediato a atenção do espectador. Após os tipos de

³⁷ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-258374/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

saliência existentes na imagem, passamos para o enquadramento encontrado no imagético, isto é, a estruturação.

A **estruturação** representa o enquadramento, com a existência ou não de traços, que conectam ou desconectam os elementos distribuídos na imagem. Na **estruturação forte**, os elementos imagéticos são apresentados por traços separatórios, dando uma ideia de individualização entre as personagens, amparados pelo contraste de cores e formas (ALMEIDA, 2009). Na Figura 28 que segue vemos um exemplo de estruturação.

FIGURA 28 - Estruturação: forte.



Fonte: Adoro cinema (2019)³⁸.

³⁸ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-253849/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Como se observa na Figura 28, cada participante está enquadrado de forma individualizada por meio das linhas divisórias. A desconexão imprime um sentido de diferenciação à imagem.

Finalizamos com a **estruturação fraca**, quando os elementos não estão separados, interligando-se em um fluxo de cores e formas semelhantes. Por isso, os participantes representados (PR) formam uma identidade grupal entre si (ALMEIDA, 2009). Verificamos um exemplo dessa estrutura na Figura 29 a seguir:

FIGURA 29 - Estruturação: fraca.



Fonte: Gold Poster (2018)³⁹.

³⁹ Disponível em: <https://www.goldposter.com/297460/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

A Figura 29 é mostrada para que percebamos que a estruturação é fraca, ou seja, as linhas divisórias não existem. Por esse motivo, as personagens estão fazendo parte de um fluxo contínuo em que se interligam na formação da imagem através da conexão dos elementos.

Verificamos, depois de todas as explicações supracitadas que a GDV é composta de metafunções que possuem subtópicos que se subdividem em outros. Portanto, é interessante destacar que explorar os detalhes dessa concepção facilitará a aplicação de alguns aspectos da interpretação de um texto multimodal. Como uma forma de facilitar mais ainda a aquisição desse conhecimento, elaboramos um quadro resumo sobre as metafunções da GDV:

QUADRO 1 - Estrutura básica das metafunções representacional, interativa e composicional:

<p>FUNÇÃO REPRESENTACIONAL: Relação entre os participantes da imagem.</p>	<p>Estrutura narrativa: (Ação transacional, Ação não-transacional, Reação transacional, Reação não-transacional, Processo mental, Processo verbal); Estrutura conceitual: (Processo classificacional, Processo analítico, Processo simbólico);</p>
<p>FUNÇÃO INTERATIVA: Relação entre os participantes da imagem e o observador.</p>	<p>Contato (Pedido – Demanda ou Oferta) Distância Social: plano (social, pessoal, íntimo) Perspectiva: ângulo (objetividade ou subjetividade) Modalidade (valor de verdade);</p>
<p>FUNÇÃO COMPOSICIONAL: Relação entre os elementos da imagem.</p>	<p>Valor de Informação (Ideal – Real, Dado – Novo) Saliência (elementos mais salientes que definem o caminho de leitura) Estruturação (o modo como os elementos estão conectados na imagem).</p>

Fonte: Adaptado de KRESS; VAN LEEUWEN, 2006.

Em suma, vimos que, assim como a linguagem verbal possui um sistema autônomo de comunicação e de significação, a linguagem visual, expondo o gênero cartaz de filme como exemplo, também o possui. Para a exploração dessa comunicação e significação imagética ocorrer, precisamos desenvolver oportunidades para o aluno se letrar no visual.

Por isso, o aporte teórico de Kress e Van Leeuwen (2006), adaptado por Almeida (2009), fundamenta, no próximo capítulo, a alfabetização visual por parte do aluno. Dessa forma, a aquisição, categorização e interpretação sistemática da imagem para o

desenvolvimento do letramento multimodal dos alunos é descrita e analisada. Todo o processo resulta do trabalho interventivo.

4 UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO MULTIMODAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA

Neste capítulo, realizamos a contextualização, descrição e análise dos resultados obtidos das atividades práticas aplicadas no *lócus* da pesquisa. Na discussão, incluímos os caminhos seguidos para sistematizar a exposição dos conteúdos teóricos da GDV. Na descrição, enfatizamos sobre as reflexões que a exposição desse material trouxe para os alunos, apresentando ou não sinais de mudanças em suas concepções e abordagens da leitura das imagens, ou seja, o resultado do trabalho, após os encontros, é analisado a fim de examinarmos se houve mudanças na concepção leitora do imagético.

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

As reflexões teóricas e práticas para a realização da pesquisa foram articuladas com o objetivo de proporcionarmos uma prática de ensino da língua materna que contribuísse para a assimilação e desempenho do educando no processo de leitura de textos multimodais. Dessa forma, destacamos o embasamento teórico da GDV, principalmente, pela proposta da leitura do visual. Porém, a seleção de outras fontes teóricas adequadas para o procedimento da pesquisa também foi importante uma vez que o planejamento, aplicação e coleta de dados durante as atividades contribuíram para o trabalho dinâmico e interativo no desenvolvimento da competência multimodal do aluno.

A pesquisa partiu de um questionário subjetivo de sondagem e da análise intuitiva dos alunos de cinco cartazes de filmes do passado-recente, o qual apontou o conhecimento prévio sobre o gênero em estudo, assim como as possíveis descobertas que teriam com a intervenção ministrada nas oficinas.

Para o desenvolvimento das atividades, envolvemos recursos humanos e materiais, interagindo de forma que a teoria e prática tornaram-se convidativas para o ensino e aprendizagem do educando. Desse modo, as oficinas, ao sistematizar os postulados na GDV, contribuíram para a leitura e produção dos cartazes de filmes de acordo com o letramento multimodal.

Os alunos envolvidos no projeto tiveram uma atitude participante muito antes de a teoria ser apresentada, já que, ao serem convidados a irem ao cinema para assistir ao filme proposto pela instituição escolar, registraram o cartaz do filme selecionado e dos demais expostos no ambiente. Esse registro passou a ser um dos elementos utilizados na intervenção,

deixando claro que o papel exercido por eles seria de colaboradores do trabalho, não meros receptores do conhecimento.

Com esse papel colaborativo dos alunos, o desenvolvimento das atividades práticas contribuiu para que a leitura e a produção do gênero cartaz de filme infanto-juvenil tivesse êxito. O momento da interpretação das metafunções da GDV foi interessante para todos individualmente, mas a produção do jogo e do cartaz, de autoria coletiva, facilitou o processo de aquisição da aprendizagem da teoria.

4.1.1 Aspectos teóricos

O trabalho investigativo e interventivo deste estudo reflete o papel pedagógico do professor na sala de aula. Por esse motivo, fez-se necessário uma pesquisa bibliográfica inicial para, a partir dela, seguirmos para a pesquisa-ação na obtenção do resultado qualitativo pretendido no planejamento elaborado para esse estudo. O planejamento elaborado, além de proporcionar a seleção analítica dos recursos para levantar ideias relevantes para o nosso trabalho, também auxiliou no procedimento reflexivo e crítico sobre o tema.

Destarte, as referências que auxiliaram essa etapa foram: multimodalidade, na perspectiva de Almeida (2009); pesquisa qualitativa, por Oliveira (2008); e pesquisa-ação, por Thiollent (2005), dentre outros estudiosos no assunto. Após esse material teórico, partimos para a aplicação da prática, cujos procedimentos seguiram os objetivos propostos no trabalho.

A investigação do *corpus*, os procedimentos metodológicos e as circunstâncias da investigação são situações com as quais o pesquisador deve ter cuidado ao proporcionar o conhecimento aos seus alunos. Assim sendo, a ação de análise dos resultados fez parte de uma metodologia interativa em que as atividades participativas dos alunos são concretizadas.

Sobre pesquisa qualitativa, Oliveira (2008) explicita sua definição como um processo de reflexão e análise daquilo que foi encontrado para ser estudado por meio da utilização de técnicas e métodos que nos ajudam a compreender o objeto de estudo em seu contexto histórico-social, bem como em sua estruturação.

Somando-se à qualidade de uma pesquisa, encontram-se as formas de seu procedimento. Quando este é planejado de uma forma tal que os objetivos se articulam com as teorias que embasam a ação planejada pelo professor-pesquisador, tem-se a pesquisa-ação sendo realizada. Em relação à pesquisa-ação, Thiollent (2005, p. 14), ressalta que é:

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Portanto, partindo dessas concepções, a nossa pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual do campo no município de Mossoró/RN, com alunos do Ensino Fundamental II (anos finais). Essa escola foi selecionada por ser o ambiente profissional da professora-pesquisadora, bem como os alunos que colaboraram para este estudo, serem da instituição.

4.1.2 Procedimentos da pesquisa

Como já dito, o *lócus* da nossa pesquisa é uma escola do campo no município de Mossoró-RN, local do trabalho da realizadora deste estudo. Essa instituição atende, em média, um total de 1.100 alunos, ofertando a Educação Básica nos três turnos diários. O gênero cartaz de filme infanto-juvenil foi escolhido para ser trabalhado o *corpus* por ser um suporte pouco manuseado em atividades de leitura e produção nas instituições escolares, bem como ser possível o ensino e aprendizagem do letramento multimodal a partir da aplicação teórica da Gramática do Design Visual.

Com a identificação do *lócus* e do *corpus*, passamos a descrever os procedimentos realizados na pesquisa. A primeira etapa foi realizada com o convite à turma do 8º ano, composta de 22 alunos, para participarem do trabalho. Dos 22 alunos, somente nove tiveram interesse em participar. Com esses alunos confirmados, passamos ao agendamento dos dias em que os procedimentos, que seriam realizados no contraturno, fossem realizados. Desse modo, as oficinas multimodais planejadas ocorreram em seis encontros com duração de cinco horas cada.

No primeiro dia da oficina, o tema e o objetivo da pesquisa foram explicados aos alunos. Após esse momento inicial, os objetivos específicos da oficina foram apresentados no sentido de fazer o aluno: **compreender a proposta da intervenção do projeto; responder a um questionário sobre o conhecimento prévio que tem do cartaz de filme, como também demonstrar o interesse por analisar imagens.** Em seguida, de forma resumida, tivemos uma exposição sobre a diferença do letramento tradicional para o letramento multimodal, uma vez que o estudo a ser realizado encaixa-se na segunda categoria. Logo depois, realizamos o diagnóstico inicial, que consistiu na aplicação de um questionário de 12 questões subjetivas em relação ao gênero cartaz de filme infanto-juvenil.

Com a socialização dessa tarefa, percebemos que o estudante, de forma unânime, apontou que o cartaz de filme, nunca tinha sido utilizado para atividades de leitura e produção por parte da escola. Ficou evidente também que os estudantes têm interesse de aprender a analisar imagens, tirando a falsa impressão de que o imagético serve somente para ilustrar o texto.

Um momento mais do que especial aconteceu quando fomos ao cinema assistir ao filme – *Malévola: Dona do Mal*. Aproveitando essa oportunidade, solicitamos aos alunos para **registrarem o cartaz do filme ao qual seria assistido, assim como os demais expostos no ambiente do cinema**. Dessa maneira, a colaboração dos estudantes foi mais do que enriquecedora para a teoria-prática vigente nas oficinas.

Em relação à segunda oficina, com o objetivo de proporcionar ao alunado **entender o gênero cartaz de filme e sua estrutura e fazer uma análise intuitiva de cinco cartazes de filmes**, para isso, apresentamos um resumo sobre a evolução do gênero em estudo, sempre relacionando a teoria com o imagético para um melhor entendimento do aprendiz.

Referente à terceira oficina, cujo objetivo foi permitir o estudante **conhecer o surgimento da GDV, da metafunção representacional e analisar o cartaz do filme assistido no cinema – Malévola: Dona do Mal**, neste momento, os postulados de uma nova interpretação da imagem é feito para o discente ter noção de que o imagético possui uma gramática própria. Depois de entender a primeira metafunção representacional, com exposição em slide, a compreensão ocorreu e eles puderam concretizar essa aprendizagem ao analisar, com a nossa intervenção, o cartaz do filme apreciados por eles no dia da ida ao cinema.

Sobre a quarta oficina, com os objetivos de fazer o alunado **identificar a metafunção interativa ao analisar os cartazes de filmes e desenvolver um jogo em que praticassem a metafunção estudada**, a aquisição do conhecimento por parte dos estudantes foi garantida, uma vez que, ao apresentarmos um esboço de um jogo que poderiam desenvolver para analisar os cartazes de filmes de acordo com a metafunção interativa, em coletividade (três grupos de três alunos) a criatividade esteve em alta, pois algumas mudanças no *design* do jogo foram aperfeiçoadas pelas equipes.

A quinta oficina, cujos objetivos eram proporcionar ao aprendiz **reconhecer a metafunção composicional ao analisar os cartazes de filmes e produzir um cartaz de filme em que utilizassem a metafunção aprendida**, foi exitosa, pois os discentes, novamente em equipe de três, utilizaram-se da criatividade para desenvolver o cartaz de filme que apresentasse as categorias da metafunção estudada na oficina. O contato com esse novo

olhar para as imagens e o trabalho coletivo foi mais do que benéfico para o resultado positivo demonstrado pelos alunos.

A culminância das oficinas ocorreu com o diagnóstico final cujo objetivo de fazer o discente **demonstrar o conhecimento adquirido na intervenção ao analisar os outros cartazes de filmes registrados no dia da ida ao cinema** foi realizado como uma espécie de resgate do saber, já que todas as metafunções foram lembradas. Todo o processo de intervenção pode ser considerado um ganho para todos nós, visto que a experiência possibilitou um novo aprendizado para os discentes e um momento único e inesquecível para a professora-pesquisadora.

4.2 A PRÁTICA DO LETRAMENTO MULTIMODAL

Depois desse resumo sobre as oficinas, objetivos e avaliações, podemos aprofundar na intervenção, descrevendo toda a riqueza da experiência e o resultado obtido no processo. Para serem mais didáticas, as oficinas serão apontadas por etapas. A duração das oficinas foi de cinco horas cada, nos seis encontros, e sempre ocorrendo a socialização e reflexão por parte dos estudantes.

4.2.1 Primeira etapa da pesquisa: questionário da avaliação diagnóstica

Na primeira oficina, os alunos, além de saberem o tema, objetivo da intervenção e um resumo sobre a diferença do letramento tradicional e multimodal, também, individualmente, responderam a um questionário (em anexo) com 12 questões abertas, ou seja, subjetivas, do diagnóstico inicial, para que pudéssemos perceber qual o conhecimento prévio relacionado ao gênero cartaz de filme e se os alunos teriam interesse de saber analisar o imagético.

FIGURA 30 - Registro da avaliação diagnóstica.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1*) Você conhece o gênero cartaz de filme?
Sim.

2*) Já viu e/ tocou em um cartaz de filme em exposição?
Sim.

3*) Para que serve os cartazes de filme?
Serve para as pessoas verem os filmes que irão assistir.

4*) Você já fez alguma atividade de interpretação de um cartaz de filme?
Não.

5*) O que você considera mais importante em um cartaz de filme: a escrita; a imagem ou os dois?
Os dois.

6*) Você já teve uma ideia da história de um filme a partir das imagens mostradas no cartaz?
Sim.

7*) Será que as imagens de cartaz de filme possuem alguma interpretação própria? Comente.
Sim, pois pela imagem podemos ter uma ideia de movimento ou sentimento.

8*) Você já se interessou em assistir ao um filme a partir das imagens mostradas no cartaz?
Sim.

9) Você já percebeu nas imagens de cartazes de filme alguma ideia de movimento? Explique.
Sim, quando vejo um cartaz de um Super Herói em cima na imagem temo ideia de movimento.

10) Em relação ao olhar, ao tipo de ângulo, plano de fundo e outros elementos da imagem, já pensou o que esses elementos realmente indicam nos cartazes de filmes?
Não.

11) Tem interesse em compreender o que representam os elementos que estão inseridos nos cartazes dos filmes? O que acha que vai aprender?
Sim, quero aprender a interpretar imagem.

12) Em qual tipo de filme infanto-juvenil gostaria de aprender a analisar a partir de uma gramática chamada Gramática do Design Visual?
Comédia romântica.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Pelo registro acima, podemos ter uma ideia das possíveis respostas apontadas pelos alunos, deixando claro que o interesse em aprender sobre um determinado gênero, quando estimulado pelo profissional da educação, soma-se aos interesses do educando. No mais, examinamos, de forma geral, as opiniões dos demais estudantes.

Na primeira pergunta “Você conhece o gênero cartaz de filme?”, dos nove alunos, somente dois disseram que não. Por esse motivo, a pertinência de falar um pouco sobre o gênero cartaz de filme e sua característica para que todos estivessem cientes do gênero em foco no estudo.

Na pergunta “Já viu e/tocou em um cartaz de filme em exposição?”, de forma unânime, eles apontaram que tinham visto o cartaz de filme, já que foram ao cinema ou visualizaram em algum lugar ao passar em ambiente com exposição.

No questionamento “Para que servem os cartazes de filmes?”, os alunos apontaram informações pertinentes sobre o objetivo de exibição do filme ou chamar a atenção das pessoas para assistir ao filme. Desse jeito, mesmo sem a informação oficial do gênero, intuitivamente, responderam corretamente.

Em relação à questão “Você já fez alguma atividade de interpretação de um cartaz de filme?”, todos demonstraram a falta de estímulo por parte da escola, até o momento, para interpretação ou produção de alguma atividade relacionada ao gênero. Nesse caso, a nossa proposta de interpretação e produção do gênero cartaz de filme tornou-se mais do que propícia para desenvolver essas habilidades nos alunos.

Referente à questão “O que você considera mais importante em um cartaz de filme: a escrita, a imagem ou os dois?”, sete apontaram os dois e os outros destacaram a imagem, por anunciar visualmente o filme. Constatamos, assim, que o letramento visual é internalizado como importante para os estudantes. Isso porque a maioria priorizou a imagem como elemento também essencial, não só as palavras.

Sobre a questão “Você já teve uma ideia da história de um filme a partir das imagens mostradas no cartaz?”, em concordância, a colaboração da imagem para o registro visual do filme pode ser lido a ponto de se fazer uma prévia daquilo que o enredo do filme vai apresentar. Constatamos, portanto, que o visual também pode ser interpretado.

No que diz respeito à interrogação “Será que as imagens de cartaz de filme possuem alguma interpretação própria?”, destacamos para a ideia de movimento, sentimentos, ação apontada nas respostas. Com isso, mesmo sem o conhecimento da GDV, os discentes empregaram algumas nomenclaturas próprias da teoria.

No tocante à questão “Você já se interessou em assistir ao filme a partir das imagens mostradas no cartaz?”, percebemos que o estímulo visual das imagens é uma ferramenta que, se utilizada corretamente, garante a venda ou consumo de um produto.

Quanto à pergunta “Você já percebeu nas imagens de cartazes de filmes alguma ideia de movimento? Explique.”, sete alunos registraram algumas imagens em que os personagens indicam ação através dos seus gestos; os outros dois disseram que não tinham percebido essa ideia de movimento.

No que se refere ao questionamento “Em relação ao olhar, ao tipo de ângulo, plano de fundo e outros elementos da imagem, já pensou o que esses elementos realmente indicam nos

cartazes de filmes?”, oito estudantes falaram que não tinham atentado para o que representavam o olhar, ângulo, plano de fundo ou outros elementos da imagem. O único que apontou afirmativamente sobre a indicação dos elementos na imagem não comentou de que forma visualizou sobre isso.

No que concerne sobre a questão “Tem interesse em compreender o que representam os elementos que estão inseridos nos cartazes dos filmes? O que acha que vai aprender?”, todos disseram que têm interesse em compreender o que representam os elementos inseridos nos cartazes de filmes, e sobre o que aprenderiam, respostas como interpretar, expressar e observar foram as que mais falaram do imagético.

Por fim, a questão “Qual tipo de filme infanto-juvenil gostaria de aprender a analisar a partir de uma gramática chamada Gramática do Design Visual?”, os gêneros de filmes de ação, comédia, romance ou qualquer um, são aqueles que apontaram nas suas respostas. Dessa forma, trabalharmos utilizando esse gênero seria a prioridade nas oficinas, corroborando para a aprendizagem das imagens, das quais comenta Rojo (2012, p. 182):

É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concludentes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como modos de dizer “que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas.

Com as palavras a autora, percebemos a necessidade de criar situações que estimulem os alunos a compreender as imagens, assim como é feito com o verbal, pois o imagético é um componente do letramento multimodal, reforçando a importância do processo de leitura em qualquer tipo de contexto de linguagem.

4.2.2 Momento especial: visualização e registro do cartaz de filme

Antes que a teoria fosse expressa ao aluno, achamos interessante que o discente tivesse contato com os cartazes de filmes no ambiente de exposição. Para isso, elaboramos uma visita ao cinema da cidade, localizado em um shopping, para que a concretização do planejamento ocorresse, ou seja, para registrar os cartazes expostos e assistir ao filme *Malévola: Dona do Mal*, no sentido de entender o que estava sendo apresentado no cartaz ao estimular o visual.

Tudo ocorreu como planejado. Tivemos uma manhã bastante produtiva e que agradou a todos. O registro dos alunos sobre o filme e dos demais cartazes foram usados na

intervenção. Constatamos, desse modo, a parte colaborativa dos estudantes no desenvolvimento das oficinas.

Para um melhor entendimento sobre o enredo do filme e a importância do cartaz, que incentiva ao público a assistir à película citada, temos a apresentação da sinopse e uma amostragem do que foi vivenciado por todos nós que fizemos parte do momento.

FIGURA 31 - Imagem do filme proposto para os alunos.



SINOPSE E DETALHES

Não recomendado para menores de 10 anos

Cinco anos após Aurora (Elle Fanning) despertar do sono profundo, a agora rainha dos Moors é pedida em casamento pelo príncipe Phillip (Harris Dickinson). Ela aceita o pedido e, com isso, parte rumo ao reino de Ulstead ao lado de Malévola (Angelina Jolie), no intuito de conhecer seus futuros sogros, John (Robert Lindsay) e Ingrith (Michelle Pfeiffer). O jantar entre eles deveria ser de celebração entre os reinos, mas os interesses de Ingrith vêm à tona quando é criado um atrito com Malévola e os demais seres mágicos.

Fonte: Adoro cinema (2019)⁴⁰.

FIGURA 32 - Registro dos alunos no cinema – Parte 1.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-238623/>. Acesso em: 2 nov. 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

FIGURA 33 – Registro dos alunos no cinema – Parte 2.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Ao realizarmos o registro desse momento, mostramos ao estudante – que pouco ou quase nada sabe do imagético, pois em algumas escolas não se ensina sobre isso, por priorizar

o verbal – que a estrutura da linguagem visual precisa ser aprendida, entendida e que podemos nos comunicar através das imagens.

4.2.3 Segunda etapa da pesquisa: caracterização e análise intuitiva do cartaz de filme

Nessa etapa, entender sobre o gênero cartaz de filme e suas características eram prioritários. Com esse objetivo, fizemos a explanação resumida (em slide) do cartaz de filme. Os alunos, ao visualizar pôsteres do passado-recente, compreenderam o surgimento, características e evolução do gênero em estudo.

FIGURA 34 - Apresentação dos elementos presentes nos cartazes de filmes.



Fonte: Cinemark (2019)⁴¹.

⁴¹ Disponível em: <https://www.cinemark.com.br/filme/o-exterminador-do-futuro-destino-sombrio>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Após essa parte introdutória, os discentes fizeram uma análise intuitiva de cinco pôsteres de filme para que o conhecimento prévio sobre o imagético fosse apresentado. Partindo desse conhecimento prévio, continuamos com a oficina. Foram escolhidos para essa tarefa cinco cartazes de filmes: *Wifi Ralph* (1), *A menina que roubava livros* (2), *Encolhi a professora* (3), *Coringa* (4) e *A culpa é das estrelas* (5). Alguns desses cartazes já tinham sido vistos, assim como seus filmes; outros eram novidade, e pelo visual, comentários de que iriam assistir, foi um dos mais divulgados.

FIGURA 35 - Pôsteres utilizados para a análise intuitiva.

ANALISE OS ELEMENTOS QUE ESTÃO PRESENTES NOS CARTAZES DE FILMES



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

A análise intuitiva de cada pôster teve, de modo geral, as seguintes respostas: *o cartaz 1 mostra dois personagens como se estivessem flutuando em uma cidade futurista. A partir desses elementos expostos, entendemos que o movimento e o plano de fundo foram pontos que chamaram a atenção dos alunos.*

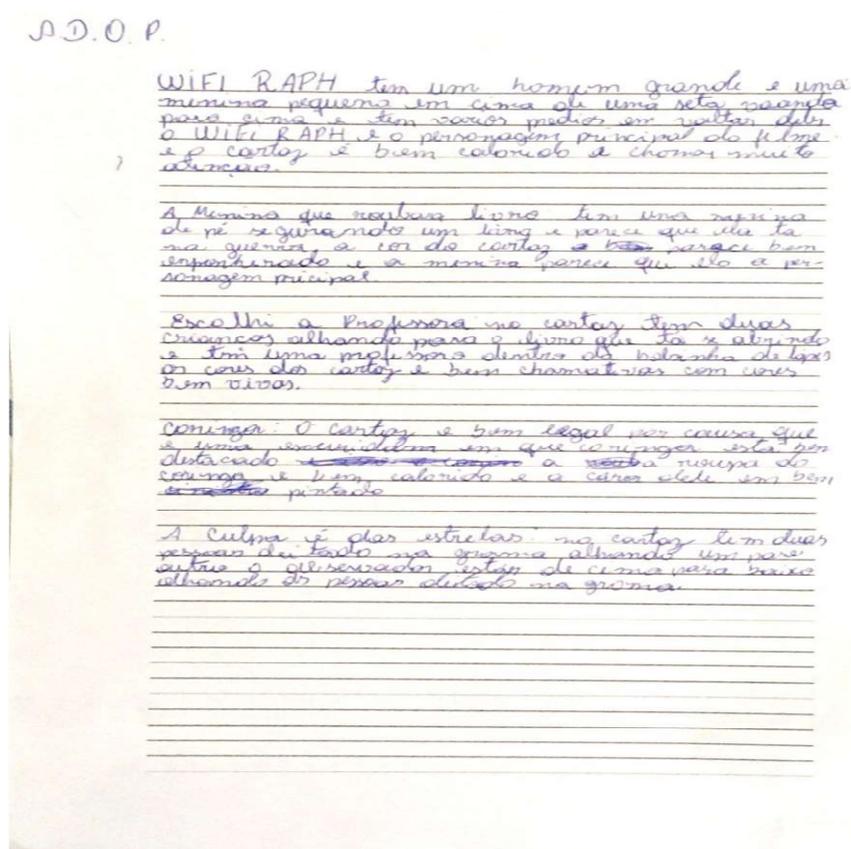
O cartaz 2 apresenta uma personagem segurando um livro e, no plano de fundo, uns prédios antigos e uma fogueira com livros queimando. Aqui, os estudantes perceberam a expressão facial da personagem (tímida/assustada). A antiguidade também é apontada tanto na vestimenta quanto nos prédios em volta por causa das cores, mostrando o período da guerra com a explosão ao fundo.

No cartaz 3, temos três personagens e um livro que parece conter mágica, já que uma luz está saindo dele. O jeito que o menino e a menina olham é apontado pelos alunos: *parecem olhar para baixo onde se encontra a professora encolhida dentro de um porta-lápis.* As referências sobre o olhar, o posicionamento dos personagens do cartaz, as cores, foram interpretados pelos alunos de maneira a se assemelhar com a teoria que ainda estavam para aprender.

Sobre o suporte 4, *uma personagem se mostra superior, pois uma escada o leva até ele.* A felicidade do personagem é mencionada, assim como o local em que se encontra (um viaduto), com pontes e escadas, a vestimenta (um palhaço), o destaque dado ao personagem ao colocar cor nele e em volta ser cinza ou marrom. Encontramos, aqui, outros elementos percebidos pelos alunos que fazem parte da teoria: ângulo, contraste de cores, a vestimenta e, novamente, o plano de fundo.

Por fim, o pôster de filme 5, *mostra dois personagens (um casal) deitados na grama, como se uma pessoa estivesse olhando para eles de cima.* A parte do romance fica em evidência quando indica que o filme é baseado no aclamado romance de mesmo nome. Como a moça usa um aparelho de respiração, os alunos apontam que ela, provavelmente, esteja doente. Esse último cartaz já faz parte do passado-recente do aluno, e como eles mesmos disseram, já tinham assistido ao filme. Por esse motivo, a influência do enredo também fez parte dessa análise intuitiva. Porém, quando apresentaram o ângulo em que o observador estava (olhando de cima), a imagem representou a ferramenta essencial para essa interpretação.

FIGURA 36 - Registro da atividade com análise intuitiva.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Esse registro exemplificador da atividade reforça aquilo que já tinha sido comentado nas respostas dos educandos: as personagens, a cor, o plano de fundo, saliência, ângulo, perspectiva, foram elementos percebidos que, intuitivamente, sem saber as nomenclaturas oficiais, foram indicados pelos alunos. Assim sendo, entendemos aquilo que Kress e van Leeuwen (2006) diz ao indicar que as mensagens visuais estruturadas, organizadas e unidas ao texto verbal de forma que ambos se completam podem ser interpretadas de forma independente, portanto, merecendo o mesmo tratamento dado ao texto verbal.

4.2.4 Terceira etapa da pesquisa: a GDV e a metafunção representacional

Nessa oficina, começamos a apresentar aos alunos os postulados da GDV. Em slide, fizemos um resumo sobre a importância de perceber que as imagens têm uma interpretação ou gramática própria, assim como o texto verbal, e que poucas pessoas conhecem. O

desenvolvimento de uma gramática baseada na Linguística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday (1994), pelos estudiosos Kress e van Leeuwen (2006), possibilitaram esse estudo.

Logo após essa parte introdutória, passamos para o ensino da primeira metafunção da Gramática do Design Visual – a Metafunção Representacional. Os estudantes compreenderam que essa metafunção visa à relação estabelecida entre as personagens das imagens e pode ser classificada em: Estrutura Narrativa e Estrutura Conceitual. Em relação à primeira estrutura, os estudantes puderam entender as seguintes categorias: ação transacional, ação não transacional; reação transacional e reação não transacional; processo verbal e processo mental. Sobre a segunda estrutura, vimos as categorias: processo classificacional; processo analítico e processo simbólico, tudo conforme conceitos já citados na parte teórica deste estudo.

De forma didática, expusemos a explicação acompanhada pelo imagético e pelo quadro resumo (quadro do capítulo anterior) para uma melhor compreensão por parte do aluno. Assim, tivemos os pôsteres de filmes e explicações teóricas baseadas em Almeida (2009).

Depois de toda a explicitação sobre a primeira metafunção, demos continuidade à oficina com os estudantes fazendo a atividade (em anexo) para analisar o cartaz do qual tinham feito o registro no dia da ida ao cinema. Na análise, os alunos, com o quadro resumo anexado à atividade, responderam que se trata de uma estrutura narrativa com ação não transacional, uma vez que os personagens não interagem. Assim, tem-se uma reação não transacional em que as personagens (reator) olham para o público (meta). Para reforçar o conhecimento adquirido, fizemos uma análise oral dos cinco cartazes citados na oficina anterior e foi constatado que a aquisição da metafunção representacional ocorreu de fato.

FIGURA 37 - Atividade de análise do cartaz a partir da metafunção representacional.

F.V.9.5

CATEGORIAS DA G. D. V.

METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL: Relação entre os participantes da imagem.	Estrutura narrativa: (Ação transacional, Ação não-transacional, Reação transacional, Reação não-transacional, Processo mental, Processo verbal); Estrutura conceitual: (Processo classificacional, Processo analítico, Processo simbólico);
METAFUNÇÃO INTERATIVA: Relação entre os participantes da imagem e o observador.	Contato (Pedido – Demanda ou Oferta) Distância Social: plano (social, pessoal, íntimo) Perspectiva: ângulo (objetividade ou subjetividade) Modalidade (valor de verdade);
METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL: Relação entre os elementos da imagem.	Valor de Informação (Ideal – Real, Dado – Novo) Saliência (elementos mais salientes que definem o caminho da leitura) Estruturação (forte – fraca) (o modo como os elementos estão conectados na imagem).

• ANALISE O CARTAZ DE FILME A PARTIR DA METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL



Ação não-transacional, reação não-transacional. Como a personagem está iluminada para frente ela se torna um objeto. A malevolência está olhando para o público que é o gente que se tornou a mídia dela. Ela está na estrutura narrativa.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Essa atividade de análise corrobora com as respostas mostradas anteriormente. Assim, podemos perceber que os alunos conseguiram identificar os elementos presentes no gênero em estudo, passando a ter maturidade e competência para realizarem a leitura dos aspectos

multimodais. Além disso, constatamos uma modificação positiva na forma como os alunos liam, tornando o letramento multimodal abrangente.

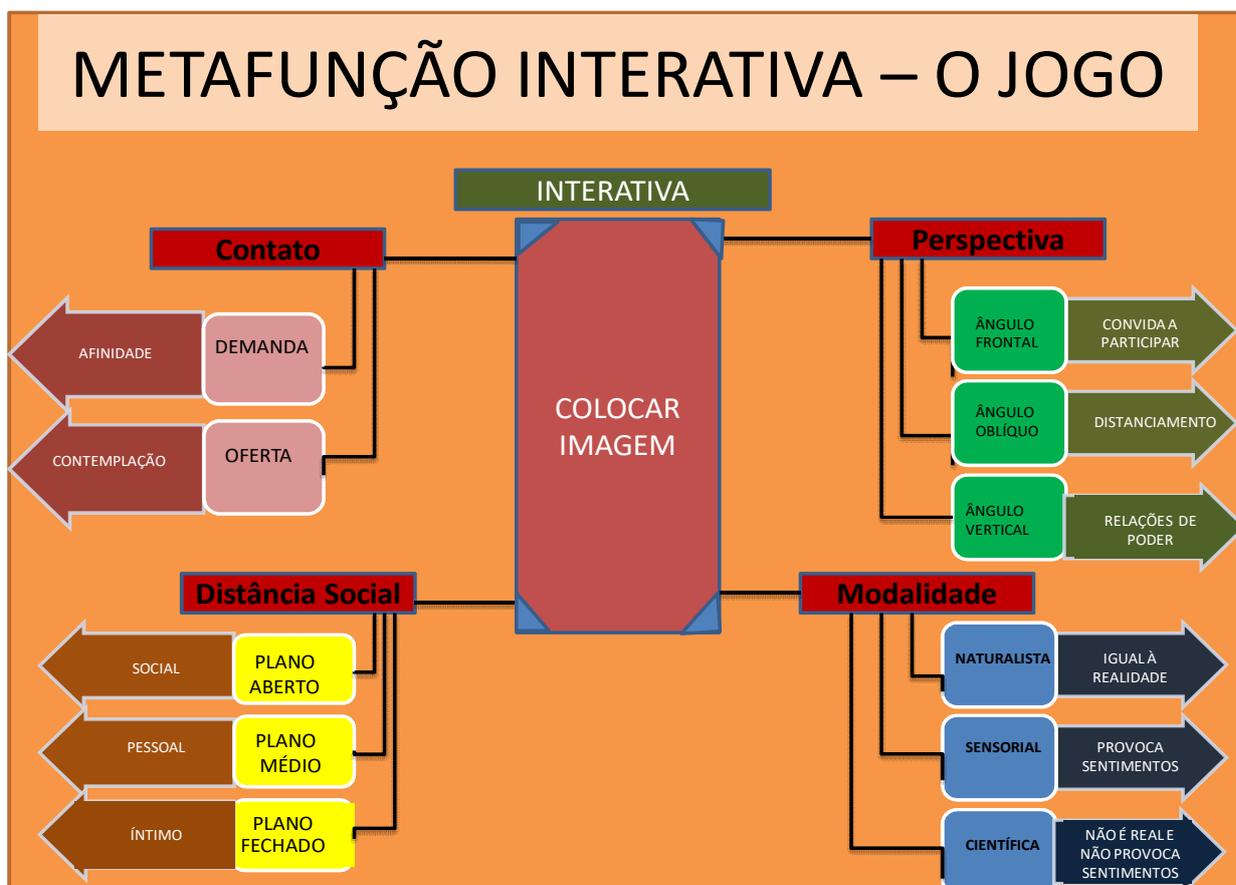
Por isso, a sala de aula precisa focar em práticas de letramentos – destaca-se o multimodal, para que os estudantes estejam preparados para interpretar os diversos tipos de gêneros, e foca-se o pôster de filme, existentes na sociedade –, visto que “será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola, como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 108).

4.2.5 Quarta etapa da pesquisa: a metafunção interativa

O ensino da segunda metafunção da GDV – metafunção interativa – que pretende classificar os elementos da relação entre os participantes da imagem e o observador/leitor, possibilitou aos alunos entenderem as categorias que caracterizam essa metafunção, como também desenvolver a criatividade e participação coletiva na confecção de um jogo. Nessa metafunção, os estudantes puderam compreender as seguintes classificações: Contato (demanda/oferta); Distância Social – plano (aberto/médio/fechado); Perspectiva – ângulo (frontal/oblíquo/vertical) e Modalidade (naturalista/sensorial/científica).

Logo depois das explicações sobre a metafunção interativa, os discentes, de maneira coletiva (três grupos de três alunos), puderam externar a aquisição da aprendizagem a partir da confecção de um jogo (em anexo) para analisar, em cartazes de filmes, a metafunção estudada. Elaboramos um esboço do jogo, depois o apresentamos aos alunos e, com a colaboração deles, propusemos suas regras. Assim, o jogo, esquematizado de forma que as classificações da metafunção interativa estivessem em evidência com os conceitos correspondentes, propiciamos aos alunos uma análise dos cartazes de filmes selecionados para cada grupo.

FIGURA 38 - Design do jogo para classificar a metafunção interativa.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Consideramos confeccionar o *design* do jogo com materiais acessíveis para os estudantes. Por isso, cartolina, cola, hidrocór, régua, lápis e borracha foram os materiais usados para a concretização do jogo. As regras pensadas coletivamente tinham como padrão a participação de duas a quatro pessoas que, inicialmente, deveriam jogar um dado para estabelecer a numeração maior e o primeiro a começar as jogadas. No centro do jogo estariam as imagens (seis imagens para cada equipe) que seriam analisadas de acordo com a teoria. Avançaria ao acertar e estancaria ao errar o jogador da vez no jogo.

Com essa participação coletiva: criando, jogando e interagindo, constatamos que o entendimento da metafunção interativa e a criatividade do aluno formaram um todo coerente para que a oficina tivesse um resultado satisfatório tanto para os alunos quanto para nós. Com cada equipe jogando o jogo, de forma intercalada para a análise, tivemos os seguintes registros.

FIGURA 39 - Jogo confeccionado pela Equipe 1.



Fonte: Elaborado pelos participantes da pesquisa (2019).

Nesse jogo, a equipe com os cartazes de cinema: *Malévola*; *Era uma vez Hollywood*; *Sonic – o filme* e, *Encantado* fizeram as seguintes caracterizações: *Malévola*, em relação ao contato, classifica-se como demanda, uma vez que olha diretamente para o observador da imagem. Sobre a distância social, tem-se o plano fechado, pois está enquadrada até o ombro. A perspectiva destaca-se com o ângulo frontal, já que está olhando para frente como se estivesse convidando a participar do momento em que se encontra e, por último, a modalidade é naturalista ao apresentar um “ser mágico” que está vestida como uma fantasia que qualquer pessoa pode usar. *Era uma vez Hollywood* apresenta dois personagens que olham para frente – demanda – e um que olha para o lado – oferta. A distância social é de plano aberto, uma vez que são registradas as personagens de corpo inteiro. A perspectiva é frontal e oblíqua com a modalidade naturalista. No cartaz com *Sonic* é percebido um contato de oferta, pois o desenho demonstra olhar para o lado; a distância social é com plano aberto, ao registrar todo o corpo do personagem; a perspectiva é com ângulo oblíquo e a modalidade é naturalista com viés irreal. Por fim, *Encantado* apresenta um contato de demanda ao olhar para o observador; a

distância social é com plano médio, pois enquadra os personagens até a cintura; a perspectiva é frontal e a modalidade naturalista.

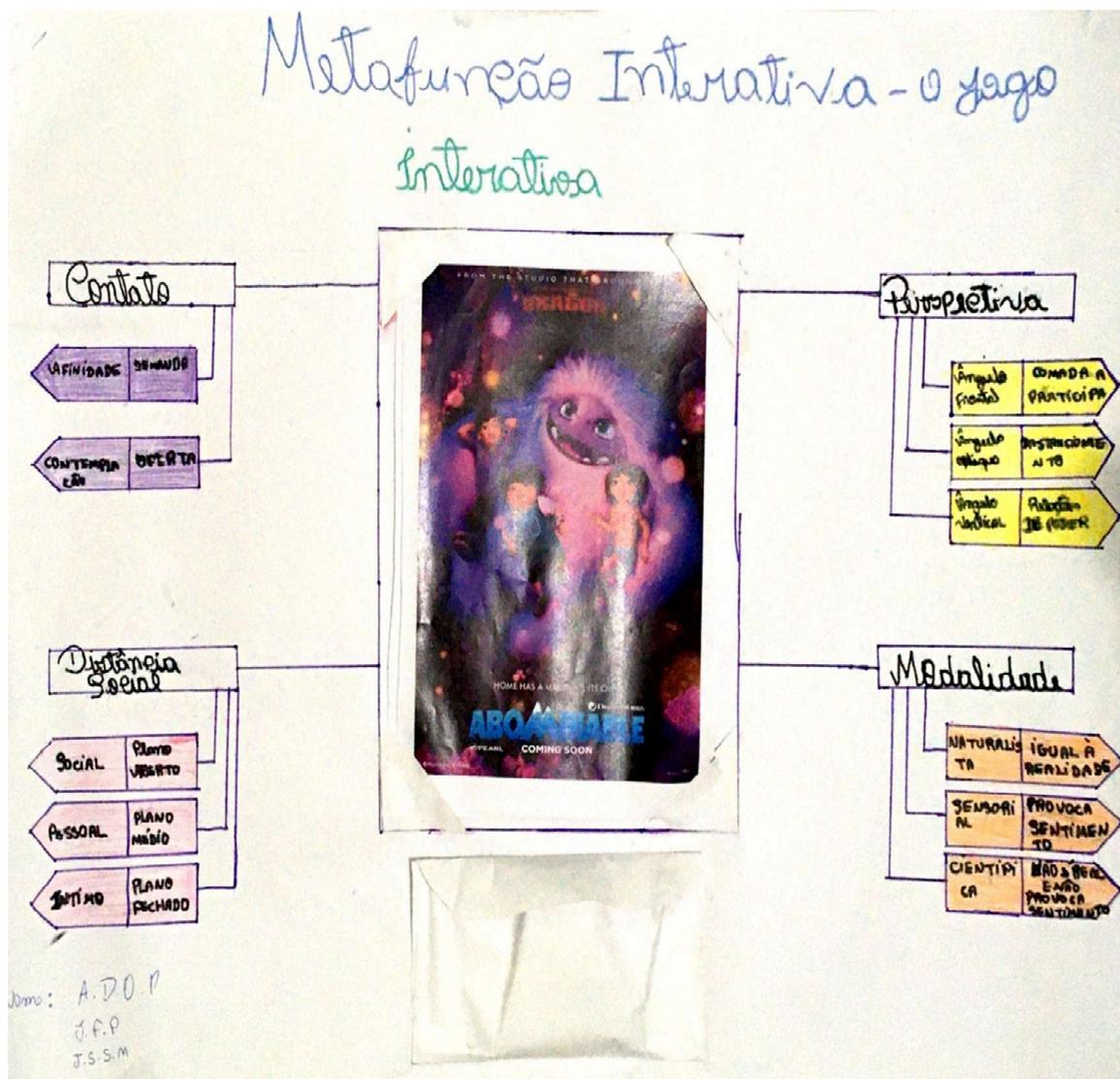
FIGURA 40 – Jogo confeccionado pela Equipe 2.



Fonte: Elaborado pelos participantes da pesquisa (2019).

Esse outro jogo tinha para análise os seguintes cartazes: *A turma da Mônica Leão*; *O Rei Leão*; *Pé pequeno* e *O parque dos sonhos*. No primeiro cartaz tivemos as caracterizações de contato – demanda; distância social com o plano aberto; perspectiva de ângulo frontal e modalidade naturalista. *O Rei Leão* encaixa-se no contato – demanda, uma vez que olha diretamente para o leitor/observador da imagem; a distância social é íntima – plano fechado; a perspectiva é de ângulo frontal e a modalidade naturalista. *O Pé pequeno* é com contato – demanda já que as personagens principais olham para frente; a distância social é com plano médio – pessoal; a perspectiva é com ângulo frontal e a modalidade é naturalista irreal. Conclui-se com o cartaz *Parque dos sonhos*, com personagens com o contato de demanda; a distância social com o plano aberto; a perspectiva com ângulo frontal, convidando a participar da diversão mostrada na imagem e finaliza com a modalidade naturalista real.

FIGURA 41 – Jogo confeccionado pela Equipe 3



Fonte: Elaborado pelos participantes da pesquisa (2019).

Essa última equipe jogou, para análise, com os cartazes: *Abominável*; *Sonic – The Hedgehog*; *Hotel Transilvânia 3* e *A luz no fim do mundo*. *Abominável* tem as personagens com o contato – oferta, pois não olham para o observador da imagem; distância social com plano aberto mostrando todo o corpo dos participantes da imagem; perspectiva com ângulo vertical – câmera alta, dessa forma o observador é superior aos elementos representados no cartaz, e a modalidade é naturalista irreal. O cartaz de *Sonic – The Hedgehog* apresenta um contato de demanda; uma distância social com plano aberto; uma perspectiva com ângulo vertical – câmera alta e a modalidade naturalista irreal. No cartaz *Hotel Transilvânia 3*

percebemos o contato de demanda; a distância social com plano aberto; a perspectiva de ângulo frontal e a modalidade naturalista. Finalizou com o cartaz *A luz no fim do mundo* em que o contato é de oferta, os personagens não olham para o observador; a distância social é com plano médio; perspectiva com ângulo oblíquo e a modalidade naturalista real.

Todos foram classificados de forma exitosa pelas equipes, deixando evidente a importância de trabalhar o letramento multimodal de tal forma que possibilite a aprendizagem a partir da criatividade e empenho coletivo de um grupo de alunos.

Percebemos, também, nessa oficina, que o aluno geralmente não sente curiosidade pelas mensagens e pelos desafios que o professor propõe. Em virtude disso, o professor precisa buscar sempre ser um apanhador de curiosidades, palavras, expressões ou ferramentas metodológicas capazes de despertar nos discentes interesses no ensino e aprendizagem, despertando, assim, para a aula e por diferentes meios de aprender. Pode-se reforçar esse pensamento com as palavras de Selbach (2014, p. 126):

A missão de todo professor é de bem preparar as novas gerações para o mundo em que vivem e convivem, mas também para o mundo em que irão viver. Mas, como o mundo atual muda rapidamente, também a escola necessita estar em contínuo estado de atenção para se adaptar a essas mudanças e construir um ensino, tanto em conteúdo quanto em metodologia, coerente com a evolução dessas mudanças.

Dessa forma, este trabalho proporcionou aos alunos, usando o gênero cartaz de filme sob uma perspectiva multimodal, o conhecimento do letramento multimodal, assim como o da metafunção da Gramática do Design Visual como uma ferramenta para o estudo de imagens por possuir estruturas sintáticas passíveis de análises, assim como é feito na linguagem verbal.

Em suma, constatamos que os alunos, de maneira geral, obtiveram progresso em seu aprendizado e em suas interpretações, levando em consideração o que foi estudado na GDV, o que contribuiu com o desenvolvimento do letramento multimodal deles. Alguns alunos apresentaram um avanço mais rápido do que outros, porém, de modo geral, os conceitos abordados colaboraram para suas interpretações.

4.2.6 Quinta etapa da pesquisa: a metafunção composicional e o cartaz de filme

Nessa oficina, finalizamos a teoria da GDV com a apresentação da metafunção composicional – que categoriza a relação dos elementos que estão inseridos na imagem.

Dessa forma, o Valor da informação (ideal-real/dado-novo); Saliência (máximo/mínimo) e a Estruturação (forte/fraca) foram apresentadas para os alunos de forma a possibilitar a aquisição do conhecimento e a produção de um cartaz utilizando-se da metafunção em foco.

Novamente os alunos fizeram uso da criatividade para que, ao utilizarem os materiais escolares citados na oficina anterior, pudessem reconhecer as categorias da metafunção composicional. O reconhecimento baseou-se na exibição (em slide) da teoria, na qual vemos a interação dos alunos e da exemplificação do cartaz de filme, conforme a Figura 42.

FIGURA 42 - Exemplificação de um cartaz de filme com categorias da Metafunção Composicional.



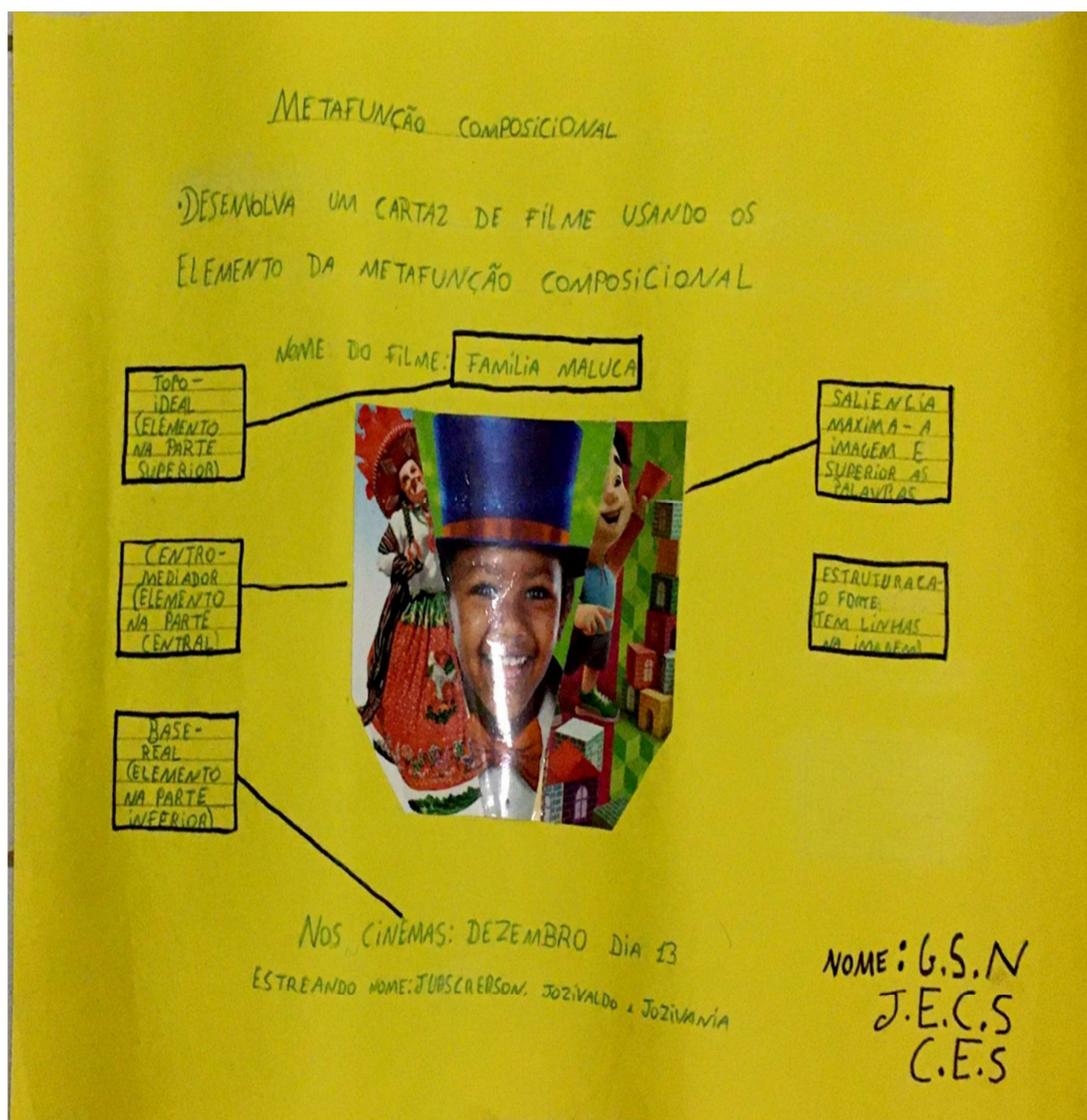
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir dessa atividade, observamos que a metafunção composicional pode ser empregada na elaboração do cartaz, reforçando o que Almeida (2009) postula ao dizer que as imagens são textos com múltiplas representações ou códigos semióticos que sozinhos e independentes possuem sistemas de significados. Logo, para o aluno desenvolver o letramento multimodal, é essencial que seja desenvolvido o ensino do letramento visual, pois a noção de que as imagens têm uma gramática própria que necessita ser aprendida

proporciona aos educandos deixar de ser, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), “iletrados visuais”.

Para uma melhor compreensão dos cartazes elaborados pelos estudantes e quais categorias empregaram, identificamos cada equipe com um número na menção dos seus trabalhos: Equipe 1; Equipe 2; Equipe 3, respectivamente, conforme as Figuras 43, 44 e 45.

FIGURA 43 – Cartaz produzido pela Equipe 1.

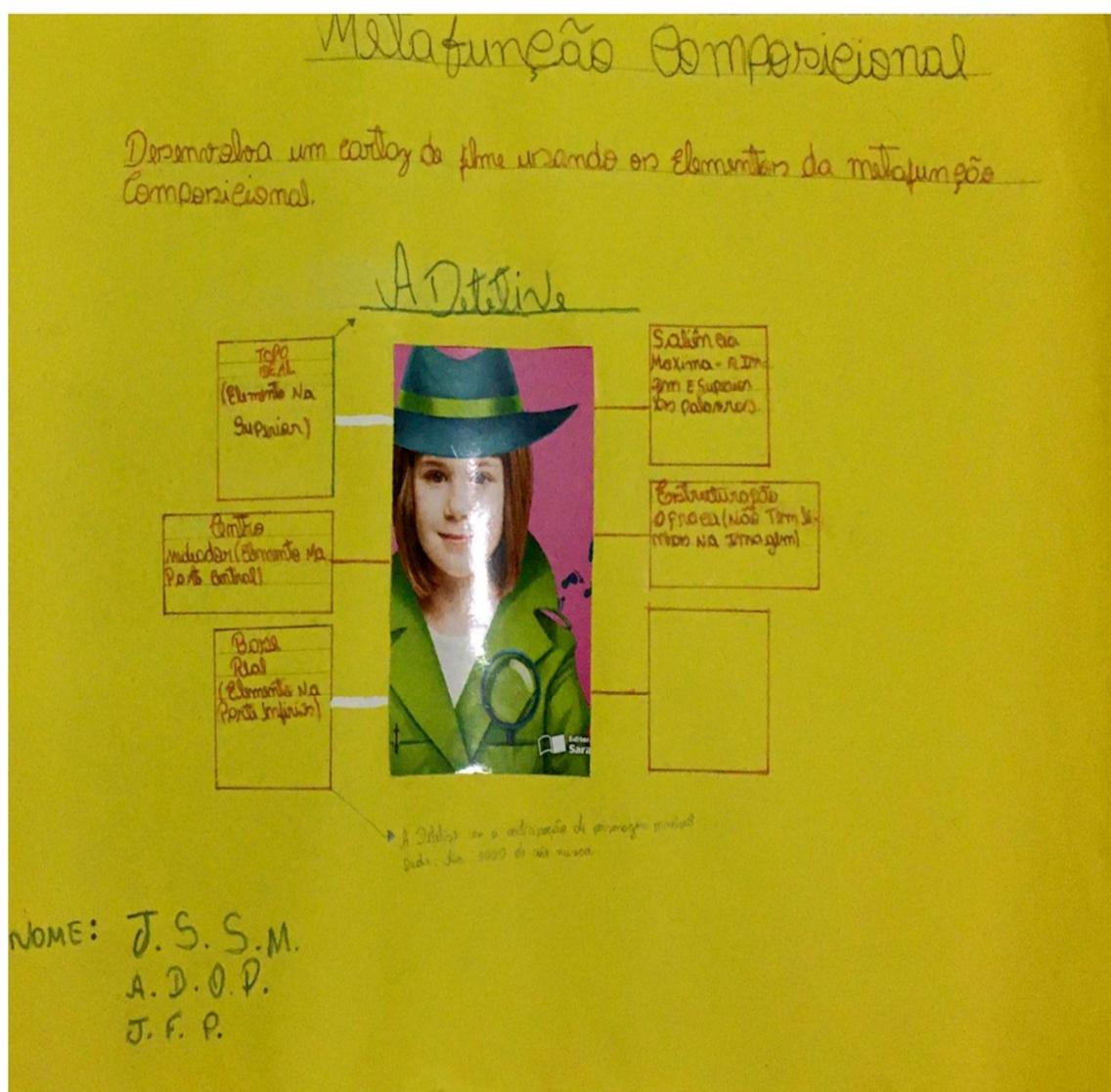


Fonte: Elaborado pelos participantes da pesquisa (2019).

A Equipe 1 produziu um cartaz de filme cujo título é “Família Maluca”. Esse título corresponde às três personagens que fazem parte do cartaz – uma senhora, um menino (mágico) e outro menino (engenheiro). O título está na parte de cima, por isso temos o valor de informação topo – ideal. Como informações de que o filme estará nos cinemas no dia 13 de dezembro encontra-se na parte de baixo – base, a informação é classificada como ideal. Entre

o título e a base temos a parte central, ou seja, os mediadores, que de acordo com a equipe que criou o cartaz, são nomeados, de maneira fictícia em: Jubscrebson, Jozivaldo e Jozivânia. Como as personagens estão mais em evidência, a imagem possui uma saliência máxima. Por fim, a estruturação do cartaz é forte, pois há linhas divisórias entre os personagens. Essa equipe empenhou-se na elaboração do cartaz, recorrendo às alterações positivas que diferenciaram dos outros cartazes.

FIGURA 44 – Cartaz produzido pela Equipe 2

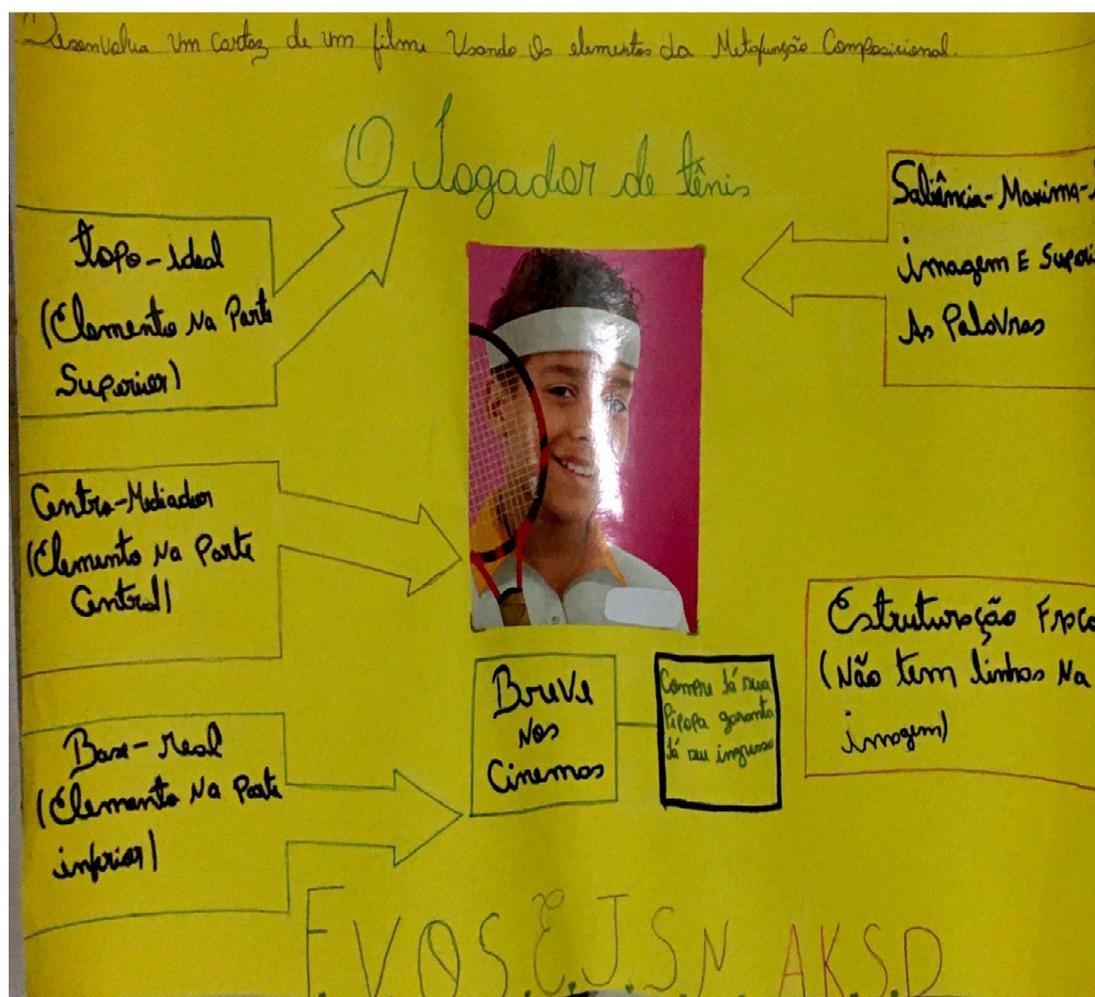


Fonte: Elaborado pelos participantes da pesquisa (2019).

A Equipe 2 elaborou um cartaz com o título “A detetive”. Nesse cartaz, como o título estava no topo, classificamos essa informação como ideal, e na sua base, como temos alguns elementos escritos sobre o nome fictício da personagem – Duda, assim como o dia do

lançamento do filme, essa categoria é nomeada como real. A imagem supera as palavras, dessa forma a saliência é máxima, mas, diferentemente da Equipe 1, a estruturação é fraca, visto que não existem linhas de separação na imagem. Essa equipe somente seguiu a nossa exemplificação, até deixando informações incompletas e lapsos na estruturação do cartaz.

FIGURA 45 – Cartaz produzido pela Equipe 3



Fonte: Elaborado pelos participantes da pesquisa (2019).

A Equipe 3 desenvolveu o cartaz de filme com o título “O jogador de tênis”. Mesmo seguindo a tendência da Equipe 2, ao reproduzir a nossa exemplificação e classificando com as mesmas categorias, diferenciou-se daquela ao colocar a oferta de uma propaganda: “Compre já sua pipoca e garanta já seu ingresso!” Essa pequena mudança comparada aos outros cartazes demonstra a capacidade de criação do aluno, evidenciando o fato de que as aulas de leitura e de Língua Portuguesa podem utilizar-se dos textos multimodais como ferramentas de ensino.

Comprovamos, com essa tarefa, a afirmação de Oliveira (2006, p. 12) sobre o letramento visual e a preparação para os alunos conviverem no processo de ensino e aprendizagem em um mundo tão dinâmico e passível de interpretação.

[...] de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se mostra um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos.

Como Oliveira (2006) esclarece, o professor pode utilizar-se de textos visuais nas suas metodologias para explorar determinado aprendizado, uma vez que o texto imagético, ao possibilitar a recriação, representação, reprodução e transformação no tocante aos objetivos específicos da aula, permite a aprendizagem.

4.2.7 Sexta etapa da pesquisa: culminância da intervenção

Desenvolvemos o diagnóstico final, culminância da intervenção, a partir da aprendizagem do conhecimento adquirido pelos alunos ao analisar os outros cartazes de filmes registrados no dia da ida ao cinema. O andamento do processo foi uma espécie de resgate do saber de todas as metafunções. A intervenção ainda ocorreu, pois como o conhecimento é novo, alguns lapsos e troca de informações poderiam ocorrer. Mas, surpreendentemente, os discentes lembraram as categorias e suas classificações, fazendo a tarefa de maneira louvável, conforme as Figuras 46, 47 e 48.

FIGURA 46 - Cartaz de filme registrado pelos alunos: *Doutor Sono*.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

A tarefa de análise foi feita e obtivemos as seguintes respostas: o cartaz com o título *Doutor Sono*, na metafunção representacional, classifica-se dentro da estrutura narrativa com ação transacional, pois as personagens da imagem estão trocando olhares, por isso a reação é bidirecional. Dessa forma, ator e meta estão presentes na imagem. Sobre a metafunção interativa, percebemos o contato – oferta, já que os personagens não olham para o observador; a distância social é aberta, ao enquadrar todo o corpo dos participantes da imagem; a perspectiva é com o ângulo frontal, dando a ideia de um convite para participar do imagético, e a modalidade é naturalista ao representar uma situação que pode ser vista a olho nu. Por fim, na metafunção composicional encontramos o valor da informação de topo – base ao apresentar a informação ideal e a real junto com o mediador. A saliência é máxima uma vez que a imagem supera as palavras e, por último, a estruturação é fraca ao não estabelecer linhas divisórias no imagético.

FIGURA 47 - Cartaz de filme registrado pelos alunos: *Maria do Caritó*.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Em relação ao filme *Maria do Caritó*, os alunos classificaram que na metafunção representacional é visualizado: estrutura narrativa com ação não transacional, pois o reator olha para um fenômeno que não é identificado. Na metafunção interativa, o contato é de oferta, pois a personagem não olha para o leitor/observador; a distância social é do plano fechado por enquadrar a participante da cabeça ao ombro; a perspectiva apresenta um ângulo oblíquo uma vez que o distanciamento é apresentado pela falta do olhar frontal, e a modalidade é naturalista ao caracterizar uma senhora de forma sonhadora para o observador, representando os sonhadores existentes na vida real. Finalizamos com a metafunção composicional com o valor da informação topo – base, ou seja, ideal e real; a saliência máxima e a estruturação fraca.

FIGURA 48 - Cartaz de filme registrado pelos alunos: *O exterminador do futuro: destino sombrio*.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Referente ao filme *O exterminador do futuro: destino sombrio*, os estudantes, na metafunção representacional, categorizaram como estrutura narrativa não transacional, pois não têm os participantes interagindo. Na metafunção interativa, temos o contato: demanda, pois o olhar das personagens é frontal; a distância social é com o enquadramento aberto, já que todo o corpo é visualizado; ângulo frontal e a modalidade naturalista. Sobre a metafunção composicional apresenta o valor da informação esquerda/direita (dado-novo); a saliência é máxima e a estruturação fraca.

Essa atividade, mesmo com a intervenção, constatou alguns lapsos ou troca de conceitos pelos estudantes. Mesmo com essa constatação, a experiência possibilitou o aprendizado dos alunos para uma forma diferente de ver e interpretar o visual. Com isso, reforçamos o que Kress e van Leeuwen (2006) remetem ao visual como um meio de comunicação que produz textos altamente multimodais. E que devemos ler os textos de maneira eficiente, pois a linguagem escrita, um elemento de representação nos textos multimodais, deve ser lida em conjunto com todos os outros modos semióticos.

Assim, o indivíduo, ao conviver com gêneros discursivos em contextos sociais diversificados, que articulam desde aspecto do letramento verbal, que fundamenta a Língua Portuguesa, como também do letramento visual, tais como a fonte da letra, cores, composição

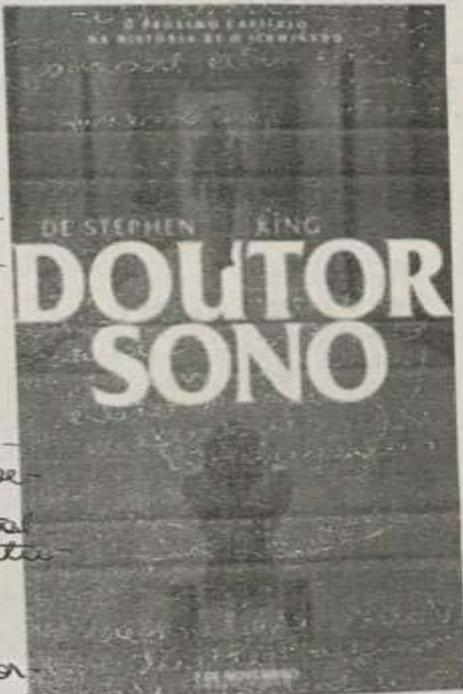
da página dentre outros modos, relacionam-se aos letramentos multimodais, como podemos observar nas Figuras 49, 50, 51 e 52.

Figura 49 - Registro do diagnóstico final: Parte 1.

DIAGNÓSTICO FINAL

ANALISE AS IMAGENS DOS CARTAZES DE FILME QUE VOCÊ REGISTROU NAS METAFUNÇÕES: REPRESENTACIONAL, INTERATIVA E COMPOSICIONAL.

- **Metafunção Representacional :**
 - Narrativa
 - Ação transaccional
 - O ator olhando para a meta
 - Reação ludicriosa
- **Metafunção Interativa :**
 - Contato: aberto
 - Perspectiva social: plano aberto
 - Anáclise: frontal
 - Mobilidade: natural
- **Metafunção Compositiva :**
 - Valor de informação: topo (ideal) base)
 - Centro: Mediador
 - Saliência: Máxima
 - Estruturação: Espaço



A.B.D.S.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

FIGURA 50 - Registro do diagnóstico final: Parte 2.

• Metafunção
Representacional
Estrutura: Narrativo.
Ação não transacional.
Reator fenômeno

• Metafunção
Interativa
Contato: oposto
Distância Social: plano fechado
Ângulo: Oblíquo
Modalidade: naturalista

• Metafunção
Composicional
Valor de informação: ideal
Saliência: Máximo
Estrutura: Frase



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

FIGURA 51 - Registro do diagnóstico final: Parte 3.

• Metafunção

Representacional

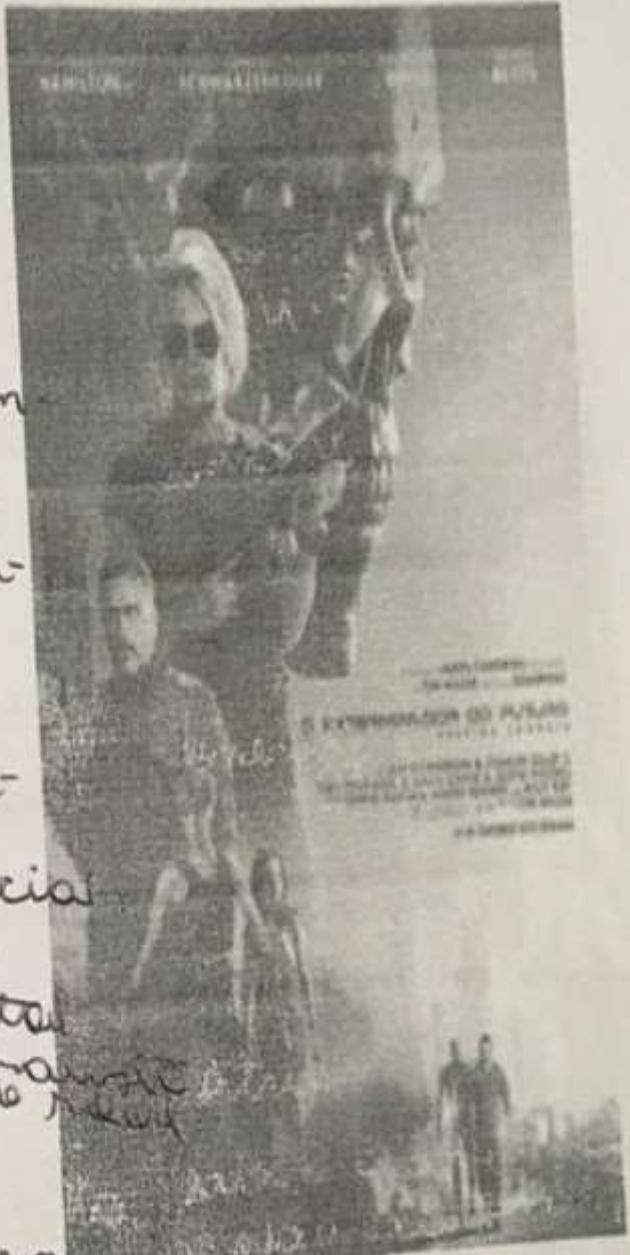
- Estrutura: narrativa
- Ação não transacional
- A ter olhando para o observador
- Metafunção

Interativa

- Contato: Demanda
- Distância social: plano aberto
- Ângulo: Frontal
- Neoplatão naturalista
- Metafunção não neutra

Composicional

- Valor da informação: esquerda-dado, direita-novo
- Silêncio: Máximo
- Estrutura: Fraco



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

FIGURA 52 – Registro da Culminância.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Com o registro da atividade acima, percebemos que o trabalho com o letramento multimodal com o intuito de desenvolver a leitura, ao exercitar a compreensão do estudante, mostrou-se um processo provocador de modificações importantes no indivíduo: a ampliação da visualização e leitura dos textos imagéticos e a formação leitora mais competente. Tudo isso como resultado de uma aplicação pedagógica mediadora capaz de beneficiar o ensino-aprendizado nas aulas da língua materna.

Por fim, a culminância realizou-se de forma prazerosa no tocante tanto à aprendizagem dos alunos quanto à experiência marcante para todos nós, principalmente com

as parcerias, na pessoa da gestora Jandilma Ferreira e da auxiliar de serviços gerais Dona Ivone, que proporcionaram, em momentos essenciais, a realização deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de desenvolver o letramento multimodal nas aulas de língua materna com o gênero cartaz de filme infanto-juvenil nos alunos de uma turma do Ensino Fundamental – anos finais de uma escola do campo, no município de Mossoró-RN foi extremamente significativa e relevante. Isso porque a contribuição dos estudos teóricos que se iniciou com a escolha da concepção de linguagem, gramática, ensino, letramento, gênero e dos ensinamentos da Gramática do Design Visual possibilitou que a leitura do gênero textual cartaz de filme fosse efetivada e, muito além dessa efetivação, tivemos a ampliação do ensino e aprendizagem de forma colaborativa e somática dos sujeitos da pesquisa – os alunos.

A escolha pelo gênero cartaz de filme como suporte para o desenvolvimento do *corpus* deste trabalho se deu por ser um gênero bastante conhecido pelos alunos, como também por apresentar aspectos da comunicação que está presente tanto dentro como fora da escola, e só vai ser compreendido com a prática do letramento multimodal/visual realizado em sala de aula.

A ação pedagógica incentivada pela concepção de linguagem como processo de interação em que o ensino se realiza de maneira produtiva e reflexiva possibilitou atividades de leituras e interpretações de imagens dos cartazes de cinema na perspectiva da Gramática Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), no tocante à construção de significados sobre os cartazes de filmes em questão. Também os alunos perceberam a atuação simultânea dos elementos imagéticos no suporte para a contextualização do filme.

Dessa forma, a nossa prática, fundamentada no letramento visual, pôde transformar o uso e a prática social da língua materna ao responder às necessidades dos nossos alunos. Essa necessidade se fez presente na leitura e interpretação dos aspectos híbridos, como imagens, cores, fotos, desenhos do gênero multimodal, em especial do gênero em estudo nesta pesquisa. As diferentes possibilidades de leitura do cartaz cinematográfico por parte do “leitor imersivo” indicado por Santaella (2012) permitiu que interferências fossem construídas com o objetivo de entender o texto híbrido como também do papel crítico frente às diferentes possibilidades de leituras do gênero.

Além da construção do sentido por parte do aluno, a prática interventiva deste estudo estimulou a autonomia dos estudantes, pois com o ensino colaborativo – a professora interventora e os alunos produzindo as tarefas em conjunto – novas ferramentas de análise com a teoria em estudo foram realizadas: jogos, construção de cartazes de filmes com materiais escolares, dentre outras, resultaram da parceria.

Como já mencionado anteriormente, a teoria que foi exposta em uma série de cartazes de filmes e embasou a realização das tarefas e, conseqüentemente, a análise do *corpus*, foi postulada pela GDV. A valorização dos textos multissemióticos como objetos de ensino a partir do estudo da GDV foi de extrema importância para ampliarmos nosso aparato teórico, permitindo-nos esclarecer como as estruturas visuais são relevantes para o processo comunicativo.

Esse processo comunicativo foi realizado através das metafunções aprendidas na GDV e pela leitura crítica que o leitor realizou com o próprio texto ao observar suas imagens, recursos gráficos e identificar as especificidades desse gênero como ideologias e valores sociais. Os princípios da teoria tornaram possíveis os movimentos de leitura e foram apropriados à interpretação desse gênero híbrido (TEIXEIRA, 2008).

Os movimentos de leitura também foram possíveis com a configuração visual do gênero textual elencado pelos alunos no diagnóstico inicial, por conseguinte a importância dada na identificação do público-alvo (MORAES, 2011) foi essencial. Por isso, a prática de leitura foi relevante para o aluno e despertou seu interesse pela atividade a partir do momento que seu gosto cultural ou letramento cultural foi exemplificado na prática docente.

Após a análise das leituras realizadas pelos estudantes, comprovamos, nos resultados, que os textos multimodais podem ser usados como recursos educativos, principalmente se forem apreciados pelo educando ao fazerem parte da realidade escolar e social dele. Diante disso, a teoria da GDV é um relevante aporte teórico nos estudos das imagens e, com certeza, nós, professores, precisamos olhar para os gêneros multimodais de forma a aproveitá-los em sala de aula para obter uma compreensão mais real da interação humana.

Constatamos também que antes da teoria os alunos revelaram que pouco ou nada sabiam do gênero cartaz de filme e, pior ainda, não tinham noção do que representava o letramento multimodal. Após a teoria, a visão do gênero em estudo, assim como do que poderiam observar ao visualizar uma imagem, passou a ser um instrumento passível de análise e produção.

Portanto, a escola tem o dever de explorar os diversos tipos de gêneros, discursivos ou textuais, como também o letramento multimodal, pois constituem itens que fazem parte do contexto atual bastante centrado nas imagens e da vida dos indivíduos em sociedade. A imagem em comunhão com o texto ou isoladamente, com suas cores, formas, dentre outros, fala, isto é, comunica-se com o leitor/observador. Nada mais justo do que possibilitar tal leitura e interpretação ao educando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.) **Linguística Aplicada** – um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 173 – 202.

ALMEIDA, D. B. L. Pelos caminhos do letramento visual: Por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. *In*: **Linguagem em foco**. Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE. vol. 3 n. 5. p. 43-63, 2011.

ANSTEY, M.; BULL, G. Defining Multiliteracies. *In*: ANSTEY, M.; BULL, G. **Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies**. Kensington Gardens-Australia/Newark-DE-US-A: Australian Literacy Educator's Association-International Reading Association, 2006. p. 19-55.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ASSOLINI, Filoména E.; TFOUNI, Leda V. **Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura**. Revista Paidéia. vol. 9 n. 17. Ribeirão Preto. Dez. de 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X1999000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Hucitec: São Paulo, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALLOCO, A. E. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. *In*: MEURER, J. L. et al. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 65-80.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. *In*: **Problemas de Linguística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEB/MEC, 1998.

BROWETT, J. Critical Literacy and Visual Texts: Windows on Culture. **Impact**. V. 11, n. 2, p. 24-29, 2002.

CALLOW, J. Reading the visual: an introduction. *In*: CALLOW, J. **Image matters: visual texts in the classroom**. Primary English Teaching Association – PETA. 1999, p. 1-13.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Prefácio – Multiletramentos e Mudanças Sociais. *In*: JESUS, D.M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

DIONISIO, A. P. A. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; SIEBENEICHER, K. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, p. 131-144, 2006.

DIONISIO, A. P. A. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERNANDES, J. D. C; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. *In*: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectiva em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 11-31.

FERNANDES, Cláudia Regina Ponciano. Pôsteres de filmes infantis: um meio para praticar o letramento multimodal na escola. **Entremeios**. Seção Estudos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 17, p. 145-162, jul. - dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol17pagina145a162>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997, Coleção Leitura.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley (Org.). Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2 ed, Campinas, SP: Mercado Letras, 2009.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *In* COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Routledge: Psychology Press, 2000.

HOLLIS, Richard. **Design gráfico**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JEWITT, Carey. The routledge handbook of multimodal analysis. London: Routledge, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/38777152/Leeuwen_Theo_Van_e_Carey_Jewitt_eds._2001_Handbook_of_Visual_Analysis._London_Sage. Acesso em: 10 nov. 2019.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 15-64, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever. São Paulo: MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. Leitura, texto e sentido. *In*: **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, G. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

MAGALHÃES, Célia Elisa de. **Cartazes de filmes**: um exercício de letramento visual. Pesquisas em Discurso Pedagógico, PUC – Rio, 2013. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21811/21811.PDFXXvmi=>. Acesso em: 13 nov. 2019.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: Karwoski, A. M. et al. (Orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kay Gangue, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAYER, R. E. **Multimedia learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.

MORAES, André Silva. O verbal e não verbal no gênero pôster de filme: um olhar sistêmico-funcional. *In*: _____; NASCIMENTO, Hervickton Israel de Oliveira; SOUZA, Maria Medianeira et. al. (Orgs.). E-book: **Sintaxe em foco** – Recife: PPGL/UFPE, 2011.

MORAES, André Silva. O que está em cartaz? Os elementos visuais no gênero pôster de filme. *In*: MORAES, A. et. al. **Sintaxe em Foco (e-book)**. Recife: PPGL/UFPE, 2012. p. 317-342.

MOTTA-ROTH, D; HEBERLE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. *In: MEURER, J. L. et. al. (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates.* 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 12-28.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica:** o dito, o não dito e o omitido. *Linguagem e Ensino.* Pelotas, RS: EDUCAT, vol. 9, nº 1, 15-39, 2006.

OLIVEIRA, S. **Explorando o texto visual em sala de aula.** *Trabalhos em Linguística Aplicada,* v. 46. N. 2, p. 181-197, 2007.

PAES DE BARROS, C.G; COSTA, E.P.M. **Os gêneros multimodais em livros didáticos:** formação para o letramento visual. *Bakhtiniana,* São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago. /Dez. 2014.

PROCÓPIO, R. B; SOUZA, P.N. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira.** *Maringá,* v. 31, n. 2, p. 139-146, 2009.

QUINTANA, Haenz Gutiérrez. **Cartaz, cinema e imaginário.** Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284293/1/GutierrezQuintana_Haenz_M.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. *In: ROJO, R. (Org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.* São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** Coleção Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SELBACH, Simone. **Língua Portuguesa e didática:** Coleção como bem ensinar. Ed: Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Edna Cristina Muniz. Letramentos e gêneros do discurso no ensino fundamental. *In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAÚJO, Júlio; (Orgs.). Letramentos, discursos e identidades: novas perspectivas.* Coleção linguagem & Sociedade – São Paulo: Pontes editora: 2015.

SILVINO, F. F. Letramento Visual. *In: Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS,* 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/issue/view/177>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARINHO, Mariles (Org.). Cultura escrita e letramento.* Minas Gerais UFMG, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEIXEIRA, L. Achados e Perdidos: Análise semiótica de cartazes de cinema. *In*: Lara, G. M. P.; Machado, I. L. & Emediato, W. (Orgs.) **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London and New York: Routledge, 2005.

VIAN JR, O.; LIMA-LOPES, R. E. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. *In*: MEURER, J. L. et. al. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 29-45.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. *In*: ROCHA, H.; BOU MAROUN, C. R. G.; FERRAZ, J. A. (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. – Petrópolis – RJ. Editora Vozes, 2007, p. 09-33.

ANEXO 1

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____ (nome), (CPF ou
matrícula): _____, representante legal da
_____, (nome da instituição)
_____, localizada no endereço:

_____ venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: **LETRAMENTO MULTIMODAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA PRÁTICA COM O GÊNERO CARTAZ DE FILME INFANTO-JUVENIL**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do (a) Prof^a. MARIA ELIACI PEREIRA DE SOUZA, vinculado a **UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN** a ser realizada na instituição escolar.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
 - 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
 - 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.
- Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

_____ (Cidade/UF), ____/____/____

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.

Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

ANEXO 2



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **LETRAMENTO MULTIMODAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA PRÁTICA COM O GÊNERO CARTAZ DE FILME INFANTO-JUVENIL** coordenada pelo (a) Profª. MARIA ELIACI PEREIRA DE SOUZA e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ sua filho (a) será submetido ao seguinte procedimento: **oficinas de conhecimentos multimodais** cuja responsabilidade de aplicação é de responsabilidade da professora-pesquisadora, formação, curso do Campus Avançado “Campos Central”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial. Essa pesquisa tem como objetivo geral: **Analisar o desenvolvimento do letramento multimodal na aula de língua materna a partir do gênero cartaz de filme infanto-juvenil.**

. E como objetivos específicos: a) Apresentar o letramento multimodal; b) Abordar as metafunções da Gramática do Design Visual no gênero cartaz de filme a partir de oficinas; c) Identificar, classificar e produzir as metafunções no gênero visual estudado.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade do conhecimento de uma gramática voltada para a análise de imagens.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de nenhum risco. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente responsável aplicará o questionário e somente a discente professora-pesquisadora e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Letras e Artes, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o (a) pesquisador (a) deste trabalho do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central no endereço Rua Professor Antônio Campos, s/n, BR 110, km 48, Bairro Costa e Silva - Mossoró/RN | 59600-000.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto

Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) responsável da pesquisa.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa

“ _____ ”.

Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cidade, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Aluno (a) Maria Eliaci Pereira De Souza - Aluna do Curso do PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no endereço Rua Professor Antônio Campos, s/n, BR 110, km 48, Bairro Costa e Silva - Mossoró/RN | 59600-000. Tel. (84) 3315-2214

Prof Dr. José Roberto Alves Barbosa - Curso do PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no endereço Rua Professor Antônio Campos, s/n, BR 110, km 48, Bairro Costa e Silva - Mossoró/RN | 59600-000. Tel. (84) 3315-2214

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto

Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.



ANEXO 3

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo **LETRAMENTO MULTIMODAL NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA PRÁTICA COM O GÊNERO CARTAZ DE FILME INFANTO-JUVENIL**, orientado pelo (a) **Prof^a. MARIA ELIACI PEREIRA DE SOUZA**. Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: **Analisar o desenvolvimento do letramento multimodal na aula de língua materna a partir do gênero cartaz de filme infanto-juvenil**, quanto aos objetivos específicos: a) Apresentar o letramento multimodal; b) Abordar as metafunções da Gramática do Design Visual no gênero cartaz de filme a partir de oficinas; c) Identificar, classificar e produzir as metafunções no gênero visual estudado. Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: oficinas que acontecerão em quatro encontros ou 20 aulas, cujas informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística qualitativa de pesquisa-ação. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas a docente responsável da pesquisa aplicará o questionário e somente a docente e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Assinatura do Aluno

Mossoró – RN, ___/___/201__

Aluno (a) Maria Eliaci Pereira De Souza – Aluna do Curso do PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no endereço Rua Professor Antônio Campos, s/n, BR 110, km 48, Bairro Costa e Silva – Mossoró/RN | 59600-000. Tel. (84) 3315-2214

Prof Dr. José Roberto Alves Barbosa – Curso do PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no endereço Rua Professor Antônio Campos, s/n, BR 110, km 48, Bairro Costa e Silva – Mossoró/RN | 59600-000. Tel. (84) 3315-2214

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN – Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home 132R132132: 132R132132://www.uern.br – e-mail: 132R132@uern.br – CEP: 59607-360 – Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

ANEXO 4**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

1ª) Você conhece o gênero cartaz de filme?

2ª) Já viu e/ tocou em um cartaz de filme em exposição?

3ª) Para que serve os cartazes de filmes?

4ª) Você já fez alguma atividade de interpretação de um cartaz de filme?

5ª) O que você considera mais importante em um cartaz de filme: a escrita; a imagem ou os dois?

6ª) Você já teve uma ideia da história de um filme a partir das imagens mostradas no cartaz?

7ª) Será que as imagens de cartaz de filme possuem alguma interpretação própria? Comente.

8ª) Você já se interessou em assistir ao um filme a partir das imagens mostradas no cartaz?

9ª) Você já percebeu nas imagens de cartazes de filmes alguma ideia de movimento? Explique.

10ª) Em relação ao olhar, ao tipo de ângulo, plano de fundo e outros elementos da imagem, já pensou o quê esses elementos realmente indicam nos cartazes de filmes?

11ª) Tem interesse em compreender o que representam os elementos que estão inseridos nos cartazes dos filmes? O que acha que vai aprender?

12ª) Em qual tipo de filme infanto-juvenil gostaria de aprender a analisar a partir de uma gramática chamada Gramática do Design Visual?

ANEXO 5

CATEGORIAS DA G. D. V.

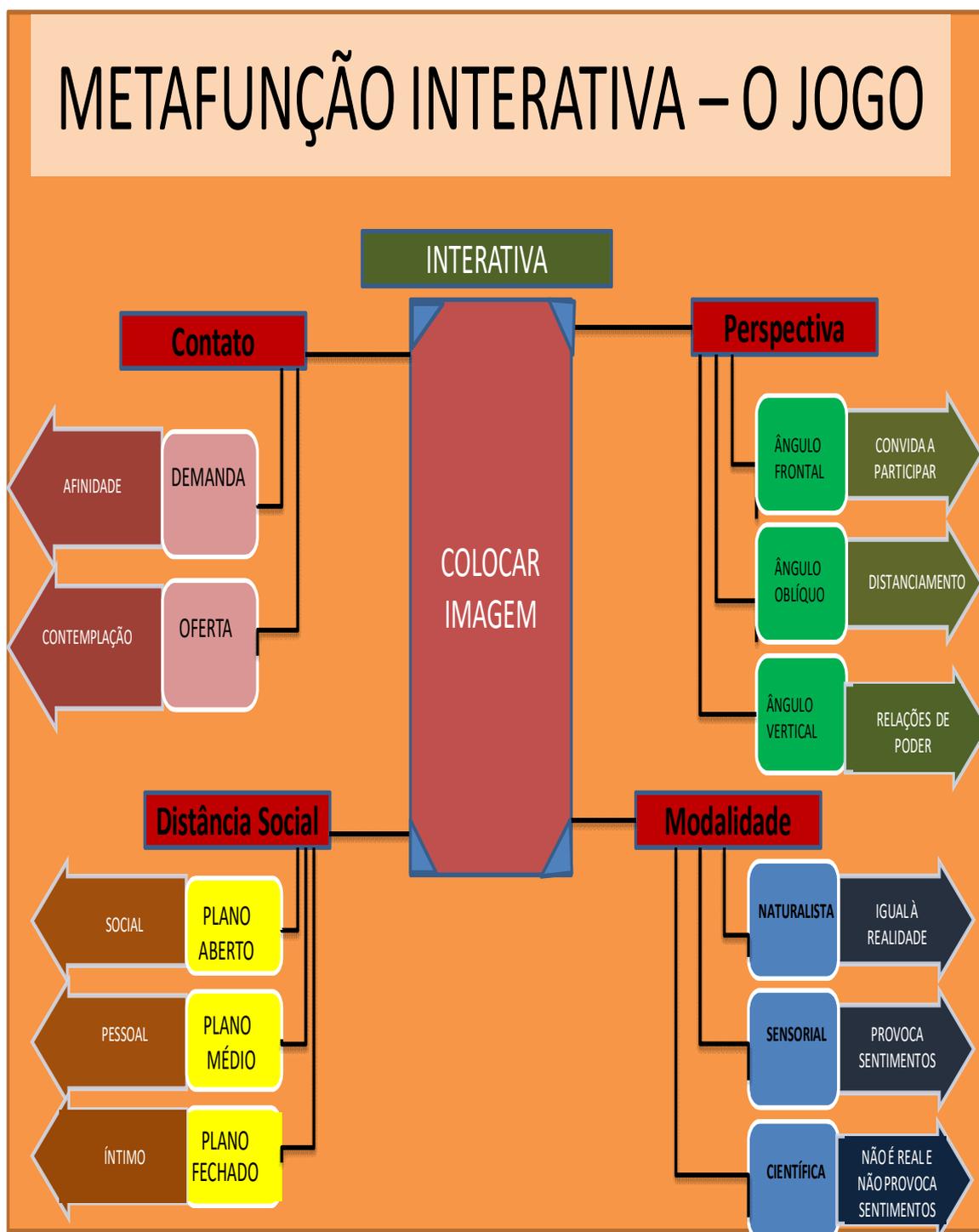
METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL: Relação entre os participantes da imagem.	Estrutura narrativa: (Ação transacional, Ação não-transacional, Reação transacional, Reação não-transacional, Processo mental, Processo verbal); Estrutura conceitual: (Processo classificacional, Processo analítico, Processo simbólico);
METAFUNÇÃO INTERATIVA: Relação entre os participantes da imagem e o observador.	Contato (Pedido – Demanda ou Oferta) Distância Social: plano (social, pessoal, íntimo) Perspectiva: ângulo (objetividade ou subjetividade) Modalidade (valor de verdade);
METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL: Relação entre os elementos da imagem.	Valor de Informação (Ideal – Real, Dado – Novo) Saliência (elementos mais salientes que definem o caminho da leitura) Estruturação (forte – fraca) (o modo como os elementos estão conectados na imagem).

ANALISE O CARTAZ DE FILME A PARTIR DA METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL



ANEXO 6

- REPRODUZA O DESIGN DO JOGO ABAIXO, EM SEGUIDA, REALIZE A ANÁLISE DOS CARTAZES DOS FILMES A PARTIR DA METAFUNÇÃO INTERATIVA.



ANEXO 7

METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

- DESENVOLVA UM CARTAZ DE FILME USANDO OS ELEMENTOS DA METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL.



ANEXO 8

- ANALISE OS CARTAZES DOS FILMES DE ACORDO COM AS METAFUNÇÕES DA G. D. V.

- **Metafunção Representacional**



- **Metafunção Interativa**

- **Metafunção Composicional**

- **Metafunção Representacional**



- **Metafunção Interativa**

- **Metafunção Composicional**

- **Metafunção Representacional**



- **Metafunção Interativa**

- **Metafunção Composicional**