

## MULTILETRAMENTOS A PARTIR DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES

GUALBERTO, Clarice Lage.

Universidade Federal de Minas Gerais

clagualberto@gmail.com

**Resumo:** Este artigo tem como principal objetivo mostrar como a Gramática do Design Visual (GDV) pode contribuir para o ensino de língua portuguesa, no que se refere ao letramento multimodal, ou seja, aquele que considera todas as características do texto para a interpretação. A necessidade desta pesquisa surgiu do cenário preocupante da educação básica: os alunos, muito expostos às tecnologias que contribuem ainda mais para a presença constante de textos não verbais no seu cotidiano. E o contexto escolar, com a pouca relevância que atribui ao estudo sistemático de textos não verbais (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002). Assim, esta pesquisa visa também à apresentação das categorias da GDV, mostrando como elas podem auxiliar a prática docente no que se refere ao trabalho com análise sistemática de imagens e a relação delas com o texto verbal. Segundo Kress e van Leuween (2001, 2006), a GDV se constitui como mais uma ferramenta para o estudo de imagens, partindo da ideia de que elas são estruturas sintáticas passíveis de análises, assim como é feito na linguagem verbal. Além da discussão desta teoria, o presente trabalho mostrará exemplos de aplicação da GDV em atividades do 7º ano, que buscaram se amparar na pedagogia voltada aos multiletramentos.

**Palavras-chave:** multiletramentos; Gramática do Design Visual; língua portuguesa; análise.

### 1 Introdução

Este trabalho surgiu a partir da pesquisa de doutorado<sup>1</sup>, em que são analisados livros didáticos de língua portuguesa (LDPs), sob uma perspectiva multimodal, ou seja, considerando o texto verbal, o layout das páginas, fontes, cores, imagens, entre outros aspectos que compõem visualmente esses materiais. Paralelamente, busca-se verificar como e se esses LDPs propõem o estudo multimodal de textos (verbais ou não).

Tal iniciativa surgiu a partir da prática docente para alunos dos anos finais do ensino fundamental de escolas particulares em Belo Horizonte, cujos alunos, em sua maioria, pertencem à classe econômica média/alta. Esses estudantes possuem muito acesso às novas tecnologias, o que traz muitos benefícios, no que se refere ao aumento de possibilidades para o

---

<sup>1</sup> Pesquisa em andamento na Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Tese intitulada *Multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa*; orientada pela professora Sônia Maria de Oliveira Pimenta.

trabalho em sala de aula. Por outro lado, essa avalanche de aparatos tecnológicos à mão dos alunos pode provocar maior dispersão, já que, em muitos casos, exercícios e aulas expositivas se tornam desinteressantes, frente aos aplicativos de jogos, bate-papo e redes sociais.

Com esse cenário, é possível deduzir, ao menos, duas considerações relevantes. A primeira se refere à distância entre o que tem sido ensinado nas escolas e a realidade desses alunos. O foco no texto verbal e na gramática se opõe às cores, imagens, ao som e movimento que predominam nas telas dos dispositivos eletrônicos tão frequentes na rotina dos adolescentes, sobretudo do ensino privado.

A segunda consideração se revela no constante desânimo na maioria dos docentes, que são cada vez mais cobrados, em relação a sua prática, didática, manutenção da disciplina, elaboração de material, correção de provas, entre outras tantas atividades. É possível perceber um grande desgaste por parte dos professores, tentando cumprir suas tarefas e seus prazos, e, além disso, tendo que se atualizar para conseguir aliar as novas tecnologias ao conteúdo que precisam ensinar.

Vale, ainda, ressaltar alguns objetivos do ensino fundamental, de acordo com os PCNs<sup>2</sup> (BRASIL/MEC, 1998), a fim de contribuir para discussão deste artigo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (p.7-8, grifo nosso).

A partir desses trechos, confirma-se a importância de se formar alunos críticos, que sejam capazes de interpretar e analisar qualquer tipo de texto. Mas, como conseguir desenvolver

---

<sup>2</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

tal habilidade se o foco ainda está no texto verbal? As imagens (e outros textos não verbais) não são elementos argumentativos? Não contribuem para a formação de opinião? Além disso, o que mais atrai a atenção dos alunos: o texto predominantemente escrito ou as imagens?

Ainda nesse sentido, é pertinente apresentar a defasagem dos alunos em interpretar e relacionar textos, sobretudo não verbais, de forma produtiva. Segundo o relatório sobre exames do SAEB<sup>3</sup> e do PISA<sup>4</sup>,

[...] as dificuldades dos estudantes brasileiros com tarefas de níveis de proficiência mais abrangentes envolvem limitações em lidar com a diversidade textual [...]. Essa constatação do Pisa não é um caso isolado e se mostra consistente com os resultados verificados no Saeb. Ela revela a dificuldade dos alunos em interpretar elementos não verbais e de integrar informações do texto e do material gráfico. Indica também que essas habilidades não estão sendo suficientemente trabalhadas nas escolas brasileiras (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 108).

Dessa forma, diferentemente da pesquisa de doutorado, em que o foco é analisar LDPs, pretende-se aqui apresentar as categorias da Gramática do Design Visual (GDV), mostrando como elas podem auxiliar a prática docente no que se refere ao trabalho com análise sistemática de imagens e a relação delas com o texto verbal, buscando desenvolver e aprimorar as habilidades dos estudantes relacionadas à interpretação e ao senso crítico.

A GDV vem ao encontro do conceito de multiletramentos, o qual é abordado por Rojo (2013) no seguinte trecho de sua entrevista concedida ao GRIM<sup>5</sup>.

Pedagogia dos Multiletramentos é justamente pensar que, para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente. Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. [...] A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.

Verifica-se, portanto, a necessidade de trabalhar múltiplos letramentos na escola, e não apenas o verbal. A proposta não é sobrepor o texto não verbal em detrimento do verbal, mas sim de incentivar a importância de ambos nos estudos escolares.

A GDV entra como uma possibilidade de amparo teórico-metodológico para os

---

<sup>3</sup> Sistema de Avaliação do Ensino Básico.

<sup>4</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

<sup>5</sup> Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia, da Universidade Federal do Ceará.

docentes, uma vez que a necessidade de se trabalhar tais conteúdos com os estudantes já ficou evidente, mas o “como” ainda pode estar obscuro para os docentes, os quais, como abordado anteriormente, estão bastante sobrecarregados.

Dessa forma, este artigo é composto por uma parte teórica, que apresenta, de forma resumida, alguns conceitos da GDV que podem auxiliar o professor na elaboração de aulas e exercícios que estimulem essas habilidades nos alunos. Em seguida, serão mostradas algumas atividades bem sucedidas, feitas com alunos do sétimo ano do ensino fundamental (da rede privada). Vale salientar que a ideia de descrever essas experiências não vem com a proposta de servir como “receita”, mas sim de exemplificar como a teoria pode ser aplicada à prática docente.

## 2 GDV, multimodalidade e multiletramentos

Antes de abordar as categorias da GDV, é necessário elucidar os conceitos de *multimodalidade* e *multiletramentos*, os quais se revelam indispensáveis para o estudo proposto neste artigo. Segundo os pesquisadores Kress e van Leeuwen<sup>6</sup> (2006), a multimodalidade se refere a uma realidade presente nos textos que se produz, isto é, o discurso, ao se materializar, é constituído por vários *modos* semióticos, que causam implicações diversas. É importante salientar que “Por modos designa-se o conjunto organizado de recursos para a produção de sentido, incluindo imagem, olhar, gesto, movimento, música, fala e efeitos sonoros” (DUARTE, 2008, p.34).

Dessa forma, a multimodalidade constitui-se como um aspecto intrínseco à linguagem, pois cada manifestação dela terá “*multi* modos”, ou seja, será multimodal. Por exemplo, na linguagem oral, há gestos, expressões faciais, entonação de voz, entre outros modos envolvidos, que influenciam na comunicação e interpretação da mensagem. Segundo Jewitt; Kress (2003), não existe comunicação *monomodal*, ou seja, que contém apenas um modo em sua realização discursiva. Os mesmos autores ainda acrescentam um aspecto fundamental dos modos: “cada modo é parcial em relação à totalidade do sentido – e fala ou escrita não são exceções, nós propomos. Essa parcialidade de todos os modos é um aspecto significativo das abordagens multimodais” (p.3).

Até mesmo os textos que aparentam ter apenas um código, por exemplo, o da escrita, ainda assim carregam outros códigos em si, como suporte, cores, letra, entre outros. Ao

---

<sup>6</sup> Teóricos que contribuem para a pesquisa da Semiótica Social, cuja ênfase está no estudo do processo de produção de signos (Cf. NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p.21).

discorrer sobre Kress e van Leeuwen, as pesquisadoras Natividade e Pimenta (2009) acrescentam que a multimodalidade

[...] é um campo de estudos interessado em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação. [...] a multimodalidade explora, portanto, a forma como o significado pode ser expresso por diferentes modos semióticos (p.25-26).

Vale citar, ainda, a autora Descardecí, que, em um de seus trabalhos sobre educação, semiótica e tecnologia, afirmou que

Qualquer que seja o texto escrito, ele é multi-modal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc. interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem (2002, p.20).

O termo multiletramentos também precisa ser desmembrado, a fim de facilitar sua compreensão. Apesar de o conceito *letramentos* ser bem amplo, é possível fazer um recorte, para destacar a definição que se aplica de forma mais direta a este artigo. O processo de *letramentos* é a capacidade do indivíduo de lidar com os textos em diferentes contextos sociais, articulando aspectos como interpretação, regras gramaticais, ortografia, entre outras questões fundamentais da Língua Portuguesa. Ao mencionar *letramentos multimodais*, considera-se a dimensão múltipla que envolve o texto, verbal ou não, como foi mencionado por Descardecí (2002), ou seja, a fonte da letra, cores, *layout*, composição da página, interação verbal, entre outros modos.

Para que o estudante desenvolva *letramentos multimodais*, é fundamental, portanto, que seja trabalhado o *letramento visual*. Segundo Kress, Leite-García e van Leeuwen (2000), análises da comunicação visual precisam ser mais acessíveis ao público externo. Praticamente, apenas a comunidade de especialistas na área tem acesso a tais conhecimentos. Pois “o leitor que não conhece as regras e as convenções de produção das mídias de seu interesse está fadado a ser excluído. Portanto, o ‘letramento visual’ é uma questão de cidadania, especialmente no que diz respeito ao espaço público” (CARVALHO, 2007, p.20).

Além disso, é necessário salientar a desvalorização, por parte da comunidade escolar, de toda essa importância e influência das imagens, conforme afirma Petermann (2005), “as

imagens ainda são percebidas como um meio de comunicação menos especializado do que o verbal, já que a leitura de textos visuais é menosprezada na escola, que acaba produzindo, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), “iletrados visuais” (p.1).

Após essas considerações, chega-se, portanto à GDV, teoria que se encontra na obra *Reading Images: the grammar of visual design* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), embora esteja ganhando cada vez mais espaço na academia, ainda não foi traduzida em sua totalidade para o português. Apesar de o termo “gramática” estar presente no título, ressalta-se que o objetivo não é propor ainda mais nomenclaturas para ser ensinadas aos alunos. As classificações estão presentes na teoria, a fim de facilitar sua descrição. Porém, como será visto no próximo item, as atividades elaboradas não visam à memorização de regras, mas sim à interpretação do discurso não verbal e sua relação com o texto escrito. Parte-se, então, para as categorias da GDV.

Desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2001, 2006), a GDV tem suas origens na teoria da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (2004). Segundo os autores, a GDV se constitui como mais uma ferramenta para análise de imagens, partindo da ideia de que elas são estruturas sintáticas passíveis de análises, assim como é feito na linguagem verbal. Dessa forma, os pesquisadores citados propõem uma sistematização específica para a leitura desses textos.

Como referência para a explicação, foi utilizado um artigo que resume essa teoria, feito pelas autoras Brito e Pimenta (2009). Ao considerar a oração como uma representação, Kress e van Leeuwen (2006) aplicam a *metafunção* ideacional de Halliday (2004), dividindo-a em duas categorias: as representações conceituais e as narrativas. No primeiro tipo, “temos uma imagem não com uma narrativa, mas sim uma relação de taxonomia entre seus participantes. [...] Nas representações narrativas, os participantes são colocados estando sempre envolvidos em eventos e ações” (p.89-92).

A *metafunção* interpessoal trata o significado como uma troca. “A oração é simultaneamente organizada como mensagem e como um evento interativo, envolvendo o falante (produtor da mensagem) e o ouvinte (HALLIDAY, 2004)” (BRITO; PIMENTA, 2009, p.96). Aplicando esses conceitos às imagens, os autores apresentam três dimensões interativas: o olhar (de demanda<sup>7</sup> e de oferta), o enquadramento (distanciamento dos participantes da imagem em relação ao leitor) e a perspectiva (ângulo horizontal e vertical, por exemplo).

Já a *metafunção* textual “se traduz através de arranjos composicionais que permitem a concretização de diferentes significados textuais.” (BRITO; PIMENTA, 2009, p.23). Tal

---

<sup>7</sup> “O participante olha diretamente para o leitor, criando uma relação de afinidade, de sedução ou mesmo de dominação” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 95).

composição apresenta três sistemas: o valor da informação, a saliência e moldura. O primeiro se refere à importância de cada elemento da imagem de acordo com a posição que ocupa em relação aos outros. O segundo item se refere ao destaque que um dos elementos da imagem pode receber, por meio de cores, bordas, sombreado, entre outros efeitos, que poderão contribuir para que determinada parte da imagem “salte” aos olhos do leitor, independentemente da posição que ocupe dentro dela. Por fim, “a moldura desconecta os elementos de uma imagem, indicando se eles pertencem ou não a um núcleo informativo [...]” (BRITO; PIMENTA, 2009, p.28).

Em relação à modalidade, última categoria de Halliday utilizada por Kress e van Leeuwen (2006) na GDV, pode-se dizer que “na Semiótica Social, corresponde ao que se chama de “Plano da Semiose”, que exerce a função de uma categoria de comportamento (HODGE; KRESS, 1988, p.124) e que será expressa através de Marcadores de Modalidade” (BRITO; PIMENTA, 2009, p.101). Assim como nos textos verbais, a modalidade se manifesta nos recursos que o autor tem para expressar sua opinião, como por exemplo, o uso de adjetivos, as imagens também apresentam modalidade. Esses marcadores revelam muitas vezes a opinião de quem produziu a imagem. Segundo Brito e Pimenta (2009), são eles:

- a) representação (detalhamento);
- b) contextualização: presença ou não de fundo (*background*);
- c) saturação de cor;
- d) modulação de cores;
- e) diferenciação de cores;
- f) profundidade;
- g) iluminação;
- h) brilho.

Além disso, os autores classificam a modalidade em quatro contextos fundamentais: a modalidade naturalística, a qual aproxima o real daquilo que se vê na imagem, a abstrata, que “traz em si apenas o que seja essencial para a representação de uma imagem.” (BRITO; PIMENTA, 2009, p.103); a tecnológica, a qual tem como essência o seu uso explicativo e prático (como plantas de construções). Por fim, consta a sensorial, em que “a realidade visual está baseada no efeito de prazer ou desprazer que a imagem causa no leitor.” (*Ibidem*, p.106).

Ainda na GDV, em relação à multimodalidade, seguindo a proposta de Kress (2003) e Kress e van Leeuwen (2006), é importante considerar os aspectos do *layout* e da composição da página, ou seja, os arranjos composicionais que propiciam a realização de diferentes significados textuais. “A disposição espacial dos componentes de uma determinada situação contribui para o estabelecimento de uma relação específica entre os mesmos. Se essa composição espacial é mudada, obtém-se, conseqüentemente, uma mudança nessa relação”.

(BRITO; PIMENTA, 2009, p.108).

Assim, na linha horizontal, tem-se a relação dado / novo, em que as informações já conhecidas pelo leitor (dado) se localizam à esquerda e as novas, à direita, considerando a sociedade ocidental que lê neste sentido (esquerda-direita). Na demarcação vertical, consta a relação ideal / real, em que, na parte superior, aparece a sugestão ou promessa de algo ideal, que deve ser almejado, buscado ou desejado. Já, no campo inferior, vêm informações mais práticas, ligadas ao concreto, real. Por fim, pode haver uma relação centro / margem, em que os centrais são os mais relevantes que os marginais. Essas considerações podem ser observadas no diagrama a seguir:

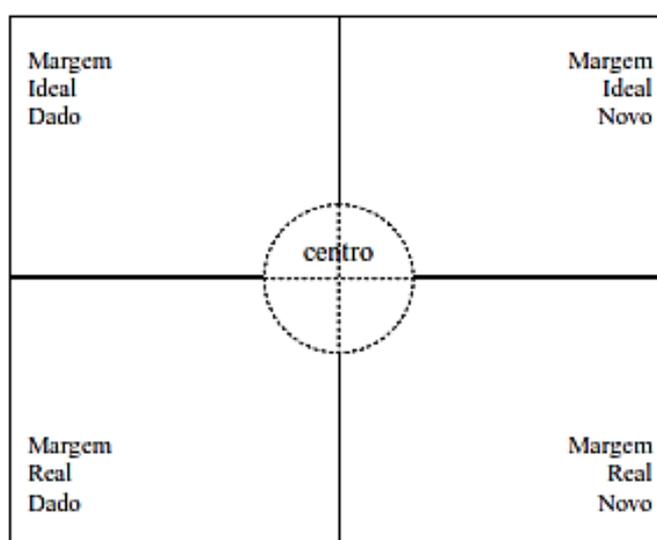


FIGURA 1 – As dimensões do espaço visual, baseado em Kress e Van Leeuwen (2001)  
Fonte: Brito; Pimenta, 2009, p.109.

Dando sequência a este trabalho, o tópico a seguir traz algumas sugestões de como esses conceitos podem auxiliar o professor no estudo de imagens, entre outras atividades que busquem os multiletramentos.

### **3 Multiletramentos e GDV: experiências em sala de aula**

Como já foi mencionado anteriormente, a intenção desta parte é exemplificar como as atividades de interpretação e análises de textos não verbais, neste caso as imagens, podem ser sistematizadas em sala de aula a partir dos conceitos da GDV. A gama de possibilidades é infinita para a criação desse tipo de exercício, fato que proporciona ao docente dinamicidade e variedade em suas aulas.

A experiência relatada aqui foi realizada com alunos do sétimo ano de uma escola privada, considerada uma das cinco melhores instituições de ensino de Belo Horizonte. Foram quatro turmas, cada uma com quarenta alunos em média. Vale lembrar que este tema pode ser trabalhado em qualquer série, variando apenas o grau de complexidade das questões.

É importante buscar textos que sejam do universo dos estudantes, exatamente para que eles se tornem mais críticos com as imagens a que estão expostos a maior parte do tempo. Por isso, é imprescindível procurar saber, por exemplo, os artistas que admiram, os programas de TV aos quais assistem, os jogos de que gostam, quais grifes de vestuário são as preferidas, entre outros aspectos que mostram o universo de imagens que os rodeia.

Partindo deste princípio, de buscar a identificação dos alunos com a aula e o interesse por ela, foram exibidos quatro textos de uma campanha publicitária do produto PlayStation® 2, ou PS2, da Sony®, um dos vídeo games mais vendidos no mundo. Seguem os textos.



FIGURA 2 – Anúncio PS2 – Identidade

Fonte: <http://www.coloribus.com/focus/playstation-print-ad-history/2929655/> Acesso em: nov. 2013

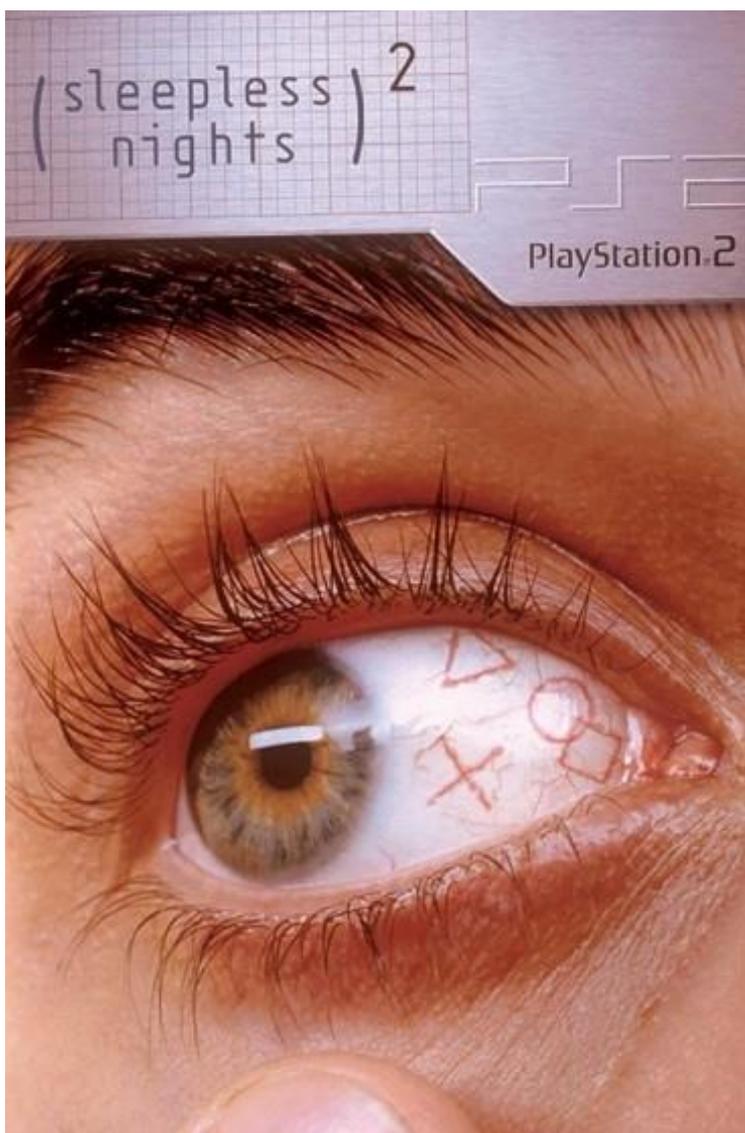


FIGURA 3 – Anúncio PS2 – Noites sem dormir

Fonte: <http://www.coloribus.com/adsarchive/prints/sony-playstation-2-sleepless-nights-2855905/>

Acesso em: nov. 2013



FIGURA 4 – Anúncio PS2 – Matança

Fonte: <http://www.coloribus.com/focus/playstation-print-ad-history/2929405/>

Acesso em: nov. 2013

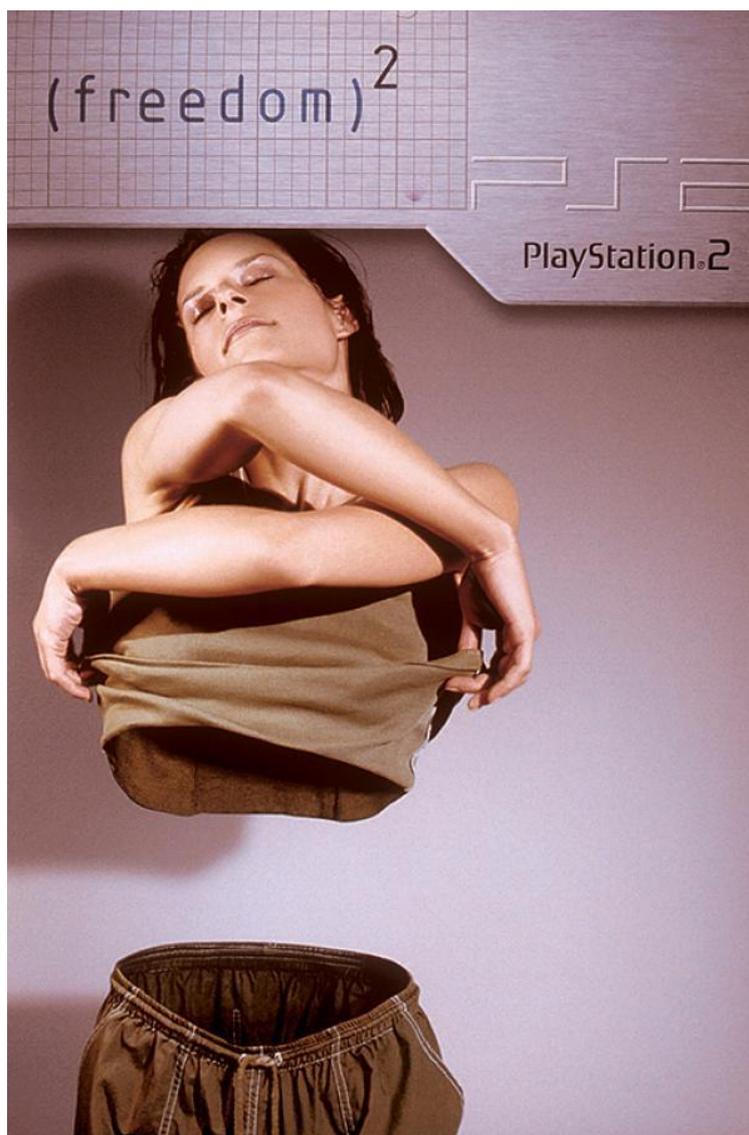


FIGURA 5 – Anúncio PS2 – Liberdade

Fonte: <http://www.coloribus.com/focus/playstation-print-ad-history/2929755/>

Acesso em: nov. 2013

Os textos permitem análises complexas e extensas, porém, devido à questão de espaço, os anúncios foram discutidos neste estudo de forma breve. Posteriormente, a sequência didática será descrita.

Na metafunção ideacional, observa-se um processo narrativo de ação transacional, na Figura 5, com um detalhe interessante, o ator pode ser considerado, ao mesmo tempo, meta de sua ação. Ou seja, a mulher, ao se despir, tem uma atitude que se assemelha aos verbos reflexivos (suicidar, por exemplo). Na Figura 3, o olhar do participante se dirige para algo fora da imagem, configurando o processo narrativo de reação não transacional, o que pode estimular

a curiosidade do leitor em descobrir o alvo desta ação ou em que o participante está pensando.

Parte-se, então, para metafunção interpessoal, em que o olhar também é um aspecto importante. Nas Figuras 3 e 5, nota-se o olhar de oferta, pois este não é feito diretamente ao leitor, apresentando os participantes como itens de informação ou objetos que devem ser contemplados, observados. Já, na Figura 2, o oposto é verificado, uma vez que os participantes possuem o olhar de demanda, “chamando” o observador para a imagem, fenômeno semelhante ao modo imperativo no discurso verbal. Esse recurso pode acarretar, por exemplo, um tom de sedução ou dominação dos participantes em relação ao leitor. Na Figura 4, as carnes, mesmo não sendo seres humanos, podem ser consideradas os participantes. Por estar posicionadas de maneira frontal, quase sem perspectiva, seria possível afirmar que elas também possuem um “olhar” de demanda, isto é, imagina-se que elas estejam olhando diretamente para o interlocutor. Dessa forma, a Figura 4 instiga a curiosidade e atenção do leitor.

Em relação ao enquadramento, verifica-se, na Figura 3, um *close-up*, ou seja, o participante colocado de forma bem próxima ao observador, sugerindo maior afinidade entre ambos. E, nas demais imagens, nota-se um médio distanciamento, trazendo o aspecto de credibilidade. Além disso, na Figura 2, é possível notar uma imposição de respeito, já que o posicionamento dos participantes fazem menção às tradicionais fotos e pinturas de família, bastante comuns nos séculos passados.

Quanto à perspectiva, as quatro imagens possuem um ângulo horizontal, também favorecendo a ideia de proximidade dos participantes com o leitor. Em seguida, nota-se que todos os textos apresentam, à primeira vista, modalidade alta, ou seja, uma visão próxima do que se teria ao vivo. Porém, as quatro figuras possuem alguma característica que as afasta da realidade. Na Figura 2, verifica-se o mesmo rosto na criança, nos pais e na boneca. Nas Figuras 3 e 4, observa-se a presença dos símbolos (X, triângulo, quadrado e círculo), os mesmos que constam nos botões do controle do vídeo game. E, por fim, na Figura 5, nota-se que parte do corpo da participante está invisível, para tal efeito, a iluminação contribuiu bastante. A ausência de sombra neste trecho realça, ainda mais, a invisibilidade mencionada.

Sobre a contextualização, é possível afirmar que a ausência de fundo na Figura 3 e o fundo neutro nas demais contribui para que os participantes fiquem em evidência, destacando-os, atraindo a atenção do leitor para o que eles representam.

Em relação à metafunção textual, percebe-se que organização das informações nos textos seguem padrões parecidos. Retomando o diagrama (Figura 1), observa-se que, na parte superior, consta o “ideal”, ou seja, a proposta do sonho, do almejado. Nos quatro anúncios, constam, à esquerda, textos verbal, que funcionam, neste caso, como uma espécie de título para

cada imagem, sendo eles<sup>8</sup>, respectivamente: “identidade”, “noites sem dormir”, “matança/massacre” e “liberdade”. Esses títulos vêm acompanhados do algarismo 2, posicionado de maneira semelhante à representação matemática “elevado à segunda potência” ou “elevado ao quadrado”. Além disso, percebe-se o fundo quadriculado e as palavras entre parênteses, também remetendo à área das ciências exatas. Provavelmente, esses detalhes fazem menção à lógica, ao cálculo, ao raciocínio e ao desafio, por exemplo.

Dessa forma, os termos presentes na parte superior esquerda das imagens configuram o ideal / dado, isto é, algo que o espectador almeja e, ao mesmo tempo, conhece. Isto é, relacionando o termo “identidade” com os participantes centralizados, reforça a ideia de, no mundo virtual, “posso ser quem eu quiser”. No canto superior direito, tem-se o ideal / novo, ou seja, o que é colocado para o leitor como algo ideal e ainda não conquistado por ele. Nos quatro textos, o logotipo do vídeo game e seu nome, logo abaixo, aparecem nesta posição. Esses elementos verbais se encontram num fundo cinza que se sobrepõe aos participantes de cada imagem, contribuindo para a realização da saliência. Além disso, a linha abaixo dos títulos, que os separa dos participantes, delimita uma moldura dentro da imagem. Este contorno remete ao formato assimétrico do vídeo game, como pode ser visto a seguir:



FIGURA 6 – Vídeo game PlayStation 2

Fonte: <http://www.kalexinformatica.com.br/produto/PlayStation2-Slim-DESTRAVADO-com-manete-Original.html> Acesso em: nov. 2013. (Imagem alterada, com acréscimo de setas, para fins didáticos).

<sup>8</sup> Tradução nossa.

Após esta breve análise, segue, portanto, a sequência didática feita aplicada em sala de aula, acrescida de algumas considerações acerca da reação dos alunos durante a atividade. Foram gastos 40 minutos (tendo em vista o tempo necessário para ligar o aparelho projetor e o computador e organizar os alunos) e metade de outra aula para a discussão da tarefa de casa. Como aquecimento, ou seja, a preparação para a leitura, a professora traçou no quadro a silhueta vertical e horizontal do PS2 e pediu para que os alunos adivinhassem. Em duas turmas, os alunos adivinharam em menos de cinco minutos; nas outras duas, foi necessário desenhar os símbolos do controle (mencionados anteriormente), e, rapidamente, os estudantes acertaram.

Em seguida, foi dito que este seria o tema da aula, o que deixou os alunos bastante curiosos, “como assim a professora vai falar de vídeo game?”. Após este momento, houve uma conversa sobre o poder da imagem, ou seja, como elas permanecem na memória e influenciam, tanto que poucos traços foram capazes de remeter os alunos ao produto abordado. Dando sequência, foram exibidas no projetor as quatro imagens, ainda sem nenhum comentário (a não ser a tradução de alguns termos para poucos alunos que não sabiam inglês). Em seguida, foram feitas perguntas para debate: você gostou das propagandas? Por quê? Qual sentimento cada uma lhe proporcionou? Alguma delas chamou mais sua atenção? Por quê?

Depois desta etapa, os alunos se dividiram em duplas para fazer o exercício no caderno (ANEXO). As imagens permaneceram projetadas, e, no material impresso distribuído aos estudantes, os textos estavam em preto e branco. Eram apenas seis questões, porém, bastante trabalhosas. Por isso, algumas foram resolvidas em sala e o restante ficou como tarefa de casa para ser corrigida na aula seguinte, fechando a atividade com o momento “pós-leitura”, ou seja, uma reflexão sobre as interpretações feitas acerca dos textos.

Na aula destinada à correção, configurando o momento “pós-leitura”, os alunos tiveram a oportunidade de refletir ainda mais sobre os significados dos anúncios, interpretando-os, a partir de um raciocínio bem crítico. Ou seja, houve um ambiente propício para que eles pensassem sobre o que o texto está realmente vendendo: um produto, um sonho, uma atitude, um comportamento...? Neste momento, é importante que o professor mostre como a análise sistemática da superfície do texto, isto é, dos seus elementos explícitos, favorece a interpretação mais complexa e profunda.

Além disso, o professor pode abordar o conteúdo específico do gênero anúncio publicitário, caso seja do seu interesse explorar este tema. Outra possibilidade é comentar com os alunos as consequências do uso excessivo de vídeo games. Em todas as turmas, havia estudantes que já foram punidos (em casa ou na escola) por jogar em momentos que não

deveriam. Assim, as seguintes perguntas podem ser feitas: os jogos realmente oferecem liberdade? É saudável jogar algo que promete matança (“ao quadrado”) e ainda mais noites sem dormir? O jogo favorece mesmo que cada um descubra e aceite sua própria identidade? Dessa forma, a discussão vai ganhando rumos os quais contribuem para que a pedagogia dos multiletramentos atinja seu principal objetivo: possibilitar o desenvolvimento de habilidades ligadas ao pensamento crítico e ao posicionamento reflexivo diante dos diversos textos a que os estudantes estão expostos.

#### **4 Considerações finais**

Ficou claro que os anúncios poderiam ter sido explorados de várias formas, e que a atividade proposta foi apenas um pequeno recorte do vasto conjunto de possibilidades de exercícios abordando a análise de imagens a partir da GDV. Outra questão importante é reforçar a ideia de que a GDV é uma das teorias que abrange a análise de textos não verbais. Assim, o interesse aqui não é o de apresentá-la como sendo melhor que as outras. O principal é que haja, cada vez mais, a conscientização acerca da importância de objetivar os multiletramentos nas aulas, seja a partir desta ou de outras teorias.

Cabe ao docente buscar sua formação de maneira contínua; à escola, cabe o estímulo e o apoio para que o professor permaneça se aprimorando. Dessa forma, ele será capaz de decidir as teorias que irão amparar a reflexão permanente sobre sua prática pedagógica. Por conseguinte, todo esse processo chegará ao aluno, o qual contará com um ambiente favorável à construção do conhecimento, ao debate, ao levantamento de hipóteses e inferências sobre vários tipos de textos. É isso, portanto, que se pode considerar propício para a formação de alunos com habilidades relacionadas aos multiletramentos.

## Referências

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Dossiê: Letramento. Educação & Sociedade. Revista da Ciência da Educação**, p. 91-113, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. D. O. A gramática do design visual. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. **Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

CARVALHO, F. F. **Os significados composicionais e a formação de subjetividades na primeira página de jornais mineiros: um estudo de caso à luz da gramática do design visual**. 2007. 124 p. Dissertação (Pós-graduação em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DESCARDECI, M. A. A. D. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **ETD – Educação Temática Digital v.3, n.2.**, p.19-26, 2002.

DUARTE, V. **Textos multimodais e letramentohabilidades na leitura de gráficos da folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio**. 2008. 219 p. Dissertação (Pós-graduação em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FONSECA, L. M. **Salas de leitura: concepções e práticas**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2004.

GRIBL, H. **Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. London : Hodder Education, 2004.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

JEWITT, C.; KRESS, G. R. **Multimodal Literacie**. New York: Peter Lang, 2003.

KRESS, G. . L.G. R. . V. L. T. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. R. E. V. L. T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Oxford University Press, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: The grammar of visual design. London: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reading images**: The grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LEMKE, J. Critical Analysis across Media: Games, Franchises, and the New Cultural Order. In: LABARTA, M. P. (Ed.) **Approaches to Critical Discourse Analysis**. Valencia: University of Valencia. (CDROM edition). 2005.

NATIVIDADE; PIMENTA. A semiótica social e a multimodalidade. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. **Incursões semióticas**: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

PETERMANN, J. Textos Publicitários Multimodais: Revisando a gramática do design visual. In: XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 2005, UERJ. **Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Rio de Janeiro, Intercom, 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0413-1.pdf>. Acesso em: fev. 2012.

ROJO, R. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. UFCE, 15 out. 2013. Entrevista concedida ao sítio eletrônico do GRIM – Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia. Disponível em: [http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com\\_content&view=category&id=8&Itemid=19](http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=category&id=8&Itemid=19) Acesso em: nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramentos possíveis. In: COSTA VAL, M. G. & ROJO, R. **Alfabetização e letramento**: o que ensinam os livros didáticos?. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007.

TBWA / PARIS ADVERTISING AGENCY. **Freedom**. França, 2001. Disponível em: <http://www.coloribus.com/focus/playstation-print-ad-history/2929755/> Acesso em: nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Identity**. França, 2001. Disponível em: <http://www.coloribus.com/focus/playstation-print-ad-history/2929655/> Acesso em: nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Slaughter**. França, 2001. Disponível em: <http://www.coloribus.com/focus/playstation-print-ad-history/2929405/> Acesso em: nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Sleepless nights**. França, 2001. Disponível em: <http://www.coloribus.com/adsarchive/prints/sony-playstation-2-sleepless-nights-2855905/> Acesso em: nov. 2013.

## **Anexo**

### *Conteúdo do exercício impresso distribuído aos alunos*

A partir da análise dos quatro textos, responda às perguntas a seguir.

- a) Cite os elementos verbais e não verbais de cada texto.
- b) Descreva os elementos de cada texto que se aproximam da realidade e os que se distanciam dela.
- c) Explique a relação dos títulos (“identidade”, “noites sem dormir”, “matança/ massacre” e “liberdade”) com o restante da imagem a que cada um pertence.
- d) Faça um teste: folheie uma revista qualquer. Para quais páginas o olhar tende a prestar mais atenção? As da esquerda ou da direita? Na parte superior ou inferior? Agora, cite os elementos que ocupam a parte superior, inferior, direita e esquerda de cada anúncio.
- e) A partir da sua experiência na questão anterior, responda: qual espaço da imagem as pessoas tendem a olhar mais? Qual elemento está nesta localização dos quatro anúncios?
- f) Agora, escolha dois anúncios e faça uma ilustração (desenho ou colagem) diferente para cada título. E, com os outros dois que sobraram, faça o inverso: dê um título diferente para cada imagem.