



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS-CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGEL

Rosângela Andrade Lima

Das ruas à sala de aula: a leitura e construção de sentido do grafite a serviço do letramento multimodal.

Teresina

2016

Rosângela Andrade Lima

Das ruas à sala de aula: a leitura e construção de sentido do grafite a serviço do letramento multimodal.

Dissertação encaminhada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI) como requisito para a obtenção do título de mestre em Estudos de Linguagem.

Orientador: Dr. Francisco Wellington Borges Gomes

Teresina

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

L732d Lima, Rosângela Andrade.

Das ruas à sala de aula: a leitura e construção de
sentido do grafite a serviço do letramento multimodal /
Rosângela Andrade Lima. – 2016.
166 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade
Federal do Piauí, 2016.

Orientação: Dr. Francisco Wellington Borges Gomes.

1. Letramento Multimodal. 2. Grafite - Construção de
Sentido. 3. Design Visual – Gramática. I. Título.

CDD 372

ROSÂNGELA ANDRADE LIMA

Das ruas à sala de aula: a leitura e construção de sentido do grafite a serviço do letramento multimodal.

Dissertação encaminhada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI) como requisito para a obtenção do título de mestre em Estudos de Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes

Orientador – LETRAS – UFPI

1ª Avaliadora - Prof^ª. Dr^ª. Maria Eldelita Franco Holanda

LETRAS - UESPI

2ª Avaliador - Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto

LETRAS - UESPI

Teresina - PI

2016

DEDICATÓRIA

À minha família, Aeron Charles (esposo), Antônio Gabriel (filho), Rosiana, Rosana e Antônio Francisco (irmãos), Antônio Francisco (pai) e Maria do Rosário (*in memoriam*) (mãe), dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha fortaleza e permitir a realização de mais um projeto de vida.

A minha família, pelo incentivo e ajuda nos momentos mais tenebrosos.

Ao meu querido esposo, Aeron Charles, por todo apoio e compreensão e por estar sempre ao meu lado contribuindo para a concretização dos meus sonhos.

Ao meu filho, Antônio Gabriel, razão do meu viver e motivação para seguir em frente sempre.

Aos meus irmãos, Rosiania, Rosana e Antônio Francisco, companheiros e amigos.

Ao meu querido pai, Antônio Francisco, por inculcar na minha vida o valor do trabalho.

A minha querida mãezinha, Maria do Rosário (*in memoriam*), pelo amor incondicional e por me mostrar através da própria vida o verdadeiro sentido da palavra força.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI), pelas preciosas contribuições, muito obrigada.

Ao amigo, prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto, por ser o primeiro a me incentivar e acreditar no meu potencial, sua sabedoria e exemplo de vida serão sempre o modelo para a minha caminhada acadêmica. Obrigada por tudo.

Ao meu orientador, prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes, por dividir comigo um pouco do seu conhecimento, pela sua orientação segura e objetiva, por me ajudar a solucionar as dificuldades surgidas durante a elaboração do trabalho com sabedoria e serenidade, meu agradecimento e gratidão.

Aos amigos alunos do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí, companheiros de jornada, em especial às amigas Ana Maria e Francisca das Chagas, por dividirem comigo, em meio a choros e sorrisos, seus conhecimentos acadêmicos que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e intelectual.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para a concretização deste trabalho. Obrigada.

“Quem sabe concentrar-se numa coisa e insistir nela como único objetivo obtém, ao cabo, a capacidade de fazer qualquer coisa.”

(Mahatma Gandhi)

Das ruas à sala de aula: a leitura e construção de sentido do grafite a serviço do letramento multimodal.

RESUMO

A visão multimodal de letramento pode ser inserida na perspectiva da Semiótica Social e refere-se ao processo de significação como parte da construção social da linguagem, considerando a circulação de significados com origens, funções sociais, contextos e efeitos culturalmente, historicamente e ideologicamente definidos (KRESS; van LEEUWEN, 1996; 2001; 2006). Neste sentido, o objetivo geral da presente dissertação foi apresentar os resultados de uma investigação sobre a contribuição da leitura do grafite para o desenvolvimento do letramento multimodal em turma do 9º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos do trabalho foram promover práticas de letramento multimodal em ambiente escolar; verificar a relevância do uso do grafite como procedimento de análise de texto por meio da metafunção interacional da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) e constatar a influência das práticas de letramento multimodal na leitura dos alunos. Os pressupostos teóricos que orientam o trabalho são a Semiótica Social (HODGE E KRESS, 1998), os Multiletramentos (COPE; KALANTZIZ, 2008), a Multimodalidade (KRESS e Van LEEUWEN 2006; JEWITT, 2011) a Gramática do Design Visual (KRESS e Van LEEUWEN, 2006) e o Grafite como prática de letramento (SOUZA, 2011). A pesquisa realizou-se através de um olhar qualitativo exploratório de caráter etnográfico, adotando a metodologia de observação participante. O *corpus* está constituído de transcrições de entrevistas de grupos focais, gravações audiovisuais, fotografias e diários de campo oriundos das observações e sua análise foi realizada por meio de triangulação. Constatou-se uma contribuição da leitura do grafite para o desenvolvimento do letramento multimodal. A potencialidade de um texto multimodal como o grafite contribuiu, não apenas para fazer com que os alunos sentissem sua realidade mais presente em sala de aula, mas, sobretudo, possibilitou que os mesmos apreendessem os textos pelo viés das diferentes formas de representação do significado, evidenciando com isso, a necessidade da inclusão de leitura multimodal em contexto escolar.

Palavras-chave: Letramento Multimodal, construção de sentido, Grafite, Gramática do Design Visual.

From the streets to the classroom: The read and building sense of graphite in service of the multimodal literacy.

ABSTRACT

The multimodal vision of literacy can be inserted in the perspective of Social Semiotics and refers to the process of signification as part of the social construction of language, considering the circulation of meanings with origins, social functions, settings and effects culturally, historically and ideologically defined (KRESS; van LEEUWEN, 1996; 2001; 2006). In this sense, the general objective of this thesis was to present the results of an investigation into the graphite reading contribution to the development of multimodal literacy in class of 9th grade of elementary school. The specific objectives were to promote multimodal literacy practices in the school environment; check the relevance of the use of graphite as text analysis procedure through interactional metafunction of Kress and van Leeuwen Visual Design Grammar (2006) and observe the influence of multimodal literacy practices in students' reading. The theoretical assumptions that guide the work are the Social Semiotics (HODGE AND KRESS, 1998), the Multiliteracies (COPE; KALANTZIZ, 2008), the Multimodality (Kress and van Leeuwen 2006; Jewitt, 2011) the Visual Design Grammar (KRESS and Van Leeuwen, 2006) and the graphite as a practice of literacy (SOUZA, 2011). The research was carried out through a qualitative exploratory look of ethnographic nature, adopting the participant observation methodology. The *corpus* is made up by transcripts interviews of focus groups, audio recordings, photographs and field's diaries originating from observations and their analysis was carry out by data triangulation. Evidenced a graffiti reading contribution to the development of multimodal literacy. The potentiality of a multimodal text as graphite contributed not only to make that students feel their reality more present in the classroom, but, above all made it possible for them to learn texts from the bias of the different forms of representation of meaning, evidencing with this, the need to include multimodal reading in school context.

Key-Words: Multimodal Literacy, Construction of Meaning, Graffiti, Visual Design Grammar.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GDV -	Gramática do Design Visual
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NEL/NLS -	Novos estudos do letramento
OCDE -	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN/PCNEM-	Parâmetros Curriculares Nacionais/Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI -	Participante Interativo
PISA -	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PR -	Participante Representado
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TICs -	Tecnologias da Informação e da Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Metafunções da Gramática do Design Visual e Categorias de análise.....	41
Quadro 2	Cronograma de ações realizadas em campo.....	45
Quadro 3	Plano de Curso do minicurso sobre Gramática do Design Visual.....	47
Quadro 4	Análise de grafite a partir da Metafunção Interacional da Gramática do Design Visual.....	48
Quadro 5	Categorias de análise dos dados.....	54
Quadro 6	Atividade 1 usada durante o minicurso.....	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Tirinha Matriz de Referência de Língua Portuguesa.....	13
Figura 2	Grafite de caráter político.....	30
Figura 3	Grafite de caráter satírico.....	30
Figura 4	Tênis All Star grafitado.....	32
Figura 5	Havaianas grafitadas.....	31
Figura 6	Latas de Sprite grafitadas.....	31
Figura 7	Triangulação do <i>corpus</i>	55
Figura 8	Palestra sobre grafite	59
Figura 9	Oficina de grafite.....	68
Figura 10	Oficina de grafite.....	68
Figura 11	Oficina de grafite.....	68
Figura 12	Oficina de grafite.....	68
Figura 13	Leitura Multimodal.....	69
Figura 14	Olhar de Demanda.....	70
Figura 15	Olhar de Oferta.....	71
Figura 16	Enquadramento/Distância social- plano fechado.....	72
Figura 17	Perspectiva/Atitude- ângulo oblíquo.....	72
Figura 18	Alta modalidade naturalística.....	73
Figura 19	Baixa modalidade naturalística.....	73
Figura 20	Atividade 1	74
Figura 21	Atividade 1.....	74
Figura 22	Minicurso GDV.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Resultados brasileiros nas edições do PISA.....	22
-----------	-------------------------------------------------	----

LISTAS DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

Apêndice A	Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido.....	96
Apêndice B	Slides minicurso sobre Gramática do Design Visual.....	100
Apêndice C	Planos de aula minicurso sobre Gramática do Design Visual.....	122
Apêndice D	Atividades em grupo minicurso sobre Gramática do Design Visual...	127
Apêndice E	Convenções das entrevistas de Grupos focais.....	138
Apêndice F	Transcrições das entrevistas de Grupos focais.....	139
Apêndice G	Fotos pesquisa de campo.....	156
Apêndice H	Diários de campo.....	158

ANEXOS

Anexo A	Normas para transcrição de entrevistas gravadas.....	166
---------	------------------------------------------------------	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 O Letramento Multimodal	16
2.2 O Processamento da Leitura no texto Multimodal	24
2.3 Grafite: um texto multimodal	28
2.4 A Gramática do Design Visual	34
2.4.1 Metafunção Representacional	35
2.4.1.1 Representações narrativas	36
2.4.1.2 Representações conceituais	37
2.4.2 Metafunção Interacional	38
2.4.2.1 Olhar/Contato	38
2.4.2.2 Enquadramento/Distância social	38
2.4.2.3 Perspectiva/Atitude	39
2.4.3 Metafunção Composicional	40
2.4.3.1 Saliência	40
2.4.3.2 Enquadramento	40
2.4.3.3 Valor da informação	40
3 METODOLOGIA	43
3.1 Tipo de pesquisa	43
3.2 Contexto e Sujeitos e da pesquisa	44
3.3 Procedimentos de coleta de dados	45

3.3.1	Atividades de intervenção - Palestra e oficina de grafite.....	46
3.3.2	Atividades de intervenção – minicurso sobre Gramática do Design Visual..	47
3.3.3	Grupos focais.....	50
3.3.4	Filmagens e fotos.....	51
3.3.5	Diários de campo.....	52
3.4	Instrumentos de análise de dados.....	52
3.4.1	Trechos retirados das filmagens e fotos de pesquisa.....	53
3.4.2	Diários de campo.....	53
3.4.3	Transcrições das entrevistas dos grupos focais.....	53
3.5	Categorias de análise dos dados.....	54
3.6	<i>Corpus</i> da pesquisa: triangulação dos dados.....	55
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	57
4.1	Introdução.....	57
4.2	Práticas de Letramentos.....	58
4.3	Leitura multimodal do grafite.....	69
4.4	Apropriação da leitura multimodal.....	77
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS.....	89

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

“Nós estamos caminhando em direção a uma visão de multimodalidade na qual princípios semióticos em comum operam dentro e por entre os diferentes modos, e na qual seja, portanto, bem possível para a música codificar a ação ou para a imagem codificar a emoção”.

Kress e van Leeuwen, 2001

Com o advento da multimodalidade, a sociedade atual está envolta em uma grande quantidade de imagens que exigem do leitor uma maior competência em face à compreensão e produção de sentido dos mais diversos tipos de textos construídos por diferentes modalidades de linguagem.¹ De acordo com Kress e van Leeuwen (2001, p.20), a multimodalidade diz respeito ao “uso de vários modos semióticos no design de um produto semiótico ou evento, junto a formas particulares em que esses modos são combinados”².

As atuais demandas de leitura têm requerido do sujeito habilidades cada vez mais avançadas de letramento. Devido à facilidade de acesso aos meios de comunicação e informação, proporcionados, sobretudo pela globalização, emerge a relevância de refletir sobre a complexidade inerente ao uso social da leitura e da escrita, bem como sobre as facetas diversas envolvidas nesse processo, contemplando, assim, as múltiplas semioses que compõem os textos.

¹ Modalidade de linguagem diz respeito aos diversos modos que os indivíduos utilizam para se comunicarem como, por exemplo, as linguagens escrita, oral e visual.

² “Use of various semiotic modes in the design of a semiotic product or event, along with particular forms in which these modes are combined”.

Segundo Rojo (2009, p.107), ao pensar nos textos contemporâneos, percebe-se que é necessário ampliar a noção de letramento de modo a incluir “o campo da imagem, da música, das outras semioses” e não somente o da escrita. Portanto, é necessário um trabalho mais aprofundado quanto à leitura de textos multimodais no contexto escolar, de modo a promover a prática efetiva do letramento multimodal.

No que pertence à multimodalidade e ao letramento, pretende-se discutir as novas perspectivas para os textos multimodais presentes nos eventos e nas práticas sociais de letramento devido ao entendimento de que a composição de tais textos tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados inclui desde imagens, cores, movimento, som e escrita, linguagens preponderantes do discurso contemporâneo. Nesse sentido, exigem-se do sujeito leitor habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária.

O presente trabalho considera importante a inserção da leitura multimodal em contexto escolar justificada pela emergência de reconhecimento das potencialidades das múltiplas linguagens na composição de um texto e dos usos da multimodalidade que os alunos trazem do seu cotidiano para a aula de línguas, no caso deste estudo, Língua Portuguesa. Essa necessidade é evidenciada nos resultados dos testes de leitura aplicados no país como, por exemplo, a Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizada a cada dois anos visando avaliar os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e os alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas da rede pública nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa.

Dentre os descritores existentes na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º ano da referida avaliação, o de número 5 (D5) visa avaliar a habilidade do aluno em “interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinho, foto, etc.)” (BRASIL, 2008, p.67). É importante salientar que a aludida matriz refere-se à proficiência que o aluno deve ter na leitura de textos multimodais, mas apesar de citar três variedades de textos: *propaganda, quadrinhos, fotos*, os exemplos dados na avaliação dos três anos (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) parece restringir-se ao uso das tirinhas. Como pode ser visto no exemplo da Figura 1 a seguir:

Figura 1-Tirinha Matriz de Referência de Língua Portuguesa

GARFIELD - Jim Davis



Fonte: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Portanto, entende-se que é exigida do aluno uma proficiência comunicativa que o próprio exame não trabalha de forma a valorizar o seu conhecimento cultural e de mundo, já que aparenta limitar-se à variedade de textos abordados nas provas³. Os PCNs, afirmam que “O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural” (BRASIL, 1998, p.18). Assim, se a linguagem possui uma natureza social e interativa, então é necessário que escola e professores elaborem estratégias de ensino/aprendizagem que envolva o aluno em uma situação comunicativa real, isto é, quando o texto é pensado em função de um interlocutor, dentro de um contexto específico, levando-se em conta a realidade do aluno leitor.

Cruz (2014, p.25) afirma que “o grafite, como conhecemos hoje, surge a partir da escrita e ainda é fortemente conhecido por expressar crítica e insatisfação social”, sendo veículo de exercício de expressão do pensamento de um grupo desde o início das civilizações. Tal afirmação revela o grafite como uma arte, mas, sobretudo, como um local de expressão social, cultural e histórica de seus autores/grafiteiros. Acredita-se, portanto, que esse texto está inserido nos postulados dos novos letramentos, em especial o letramento multimodal, cuja premissa resulta da perspectiva sociocultural das práticas e do uso da linguagem.

³ Esta afirmação é baseada nos exemplos de provas disponibilizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em sua página na Internet. As provas do referido exame só estão disponíveis para consulta a usuários com senha.

Com isso, acredita-se que o trabalho com textos multimodais como o grafite em sala de aula permite a inserção da multimodalidade em meio escolar. Para tanto, foi conduzida uma pesquisa qualitativa exploratória de caráter etnográfico, adotando a metodologia de observação participante. Após a realização das atividades de intervenção foram desempenhadas entrevistas de grupos focais que por sua vez foram transcritas. As análises procederam-se por meio de triangulação dos dados obtidos através das transcrições das entrevistas, das análises das gravações audiovisuais, das fotografias e dos diários de campo oriundos das observações.

As perguntas de pesquisa que nortearam a presente investigação correspondem aos fatores que remeteram à proposta da análise do *corpus*:

- 1) Como práticas de letramento influenciam a leitura multimodal dos alunos?
- 2) É possível ler textos imagéticos como o grafite utilizando as teorias da Gramática do Design Visual em ambiente escolar?

Com base nestas perguntas, os objetivos da pesquisa foram sistematizados da seguinte forma:

Objetivo Geral:

- Investigar as contribuições da leitura do grafite para o desenvolvimento do letramento multimodal em turmas do 9º ano do ensino fundamental.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

- Promover práticas de letramento multimodal em ambiente escolar.
- Verificar a relevância do uso do grafite como procedimento de análise de textos multimodais por meio da metafunção interacional da Gramática do Design Visual.
- Constatar a influência do letramento multimodal nas práticas de leitura dos alunos.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No capítulo 1 apresenta-se a introdução com a contextualização e justificativa do tema; os objetivos e as perguntas de pesquisa.

No capítulo 2 é abordada a fundamentação teórica que serviu de base para a presente dissertação, ocasião em que se discute o letramento multimodal, iniciando a contenda com os estudos sobre letramentos e seus principais teóricos; O processamento da leitura no texto multimodal, ocasião em que são apontadas as teorias sobre leitura até a leitura

multimodal; O grafite como texto multimodal resultante de práticas sociais e por fim A Gramática do Design visual com suas categorias de análise.

O capítulo 3 aborda a metodologia usada para a execução da pesquisa. Descreve-se o tipo de pesquisa; contexto e sujeitos da pesquisa, onde se indicam o campo de investigação; os procedimentos de coleta de dados; os instrumentos de análise de dados e suas categorias de análise; e por último o *corpus* da pesquisa.

O capítulo 4 é dedicado à análise e discussão dos dados oriundos da pesquisa à luz dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 2. Por fim, conclui-se o trabalho com as considerações finais.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“agente vai conseguir agora ler e ver o escondido e o profundo porque as coisas que agente não conseguia ver agente vai conseguir ver agora no olhar do curso”.

Colaborador 03

2.1 O LETRAMENTO MULTIMODAL

Conforme Soares (2009, p. 33), o termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Refletindo sobre o surgimento de tal termo, Kleiman (2008, p.15) afirma que o mesmo começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização.

No final da década de 1970 e início da década de 1980 estudiosos do letramento como Street (1984), descreveram as práticas de leitura e escrita como intrinsecamente ligadas às práticas sociais em uso de grupos sociais específicos. Como afirma Gee (2008, p.67), os estudos sobre os Novos Letramentos “começaram a substituir a noção tradicional de letramento como um conjunto de habilidades cognitivas que as pessoas possuem por uma abordagem sociocultural”⁴. Street (1984) identificou dois modelos que ajudam a compreender o conceito de letramento, são eles: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo postula que letramento é um conjunto de habilidades técnicas neutras e independentes do contexto social em que são usadas. São essas habilidades que permitem que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social. Num contexto educacional, as

⁴ “Began to replace the traditional notion of literacy as a set of cognitive skills that people have for a sociocultural approach”.

habilidades percebidas como “corretas” são definidas e a aprendizagem torna-se focada na reprodução mecânica dessas habilidades.

O modelo ideológico, também chamado de ‘modelo de práticas sociais’, proposto como alternativa para o modelo autônomo reconhece a natureza sociocultural do letramento (STREET, 1984). Trabalhando dentro do modelo ideológico, Hamilton (2000, p. 1) ressalta que letramento é um conceito relacional definido pelas práticas sociais e comunicativas em que os indivíduos engajam-se nos vários domínios de suas vidas e do mundo, ou seja, definir as chamadas “habilidades corretas” depende das relações sociais e individuais de cada pessoa envolvida no processo. Dessa maneira, qualquer definição de letramento depende necessariamente das práticas sociais e comunicativas dos indivíduos e grupos sociais envolvidos. Portanto, nas teorias dos Novos Letramentos, este passou a ser visto como um conjunto de práticas sociais, por esse motivo os pesquisadores passaram a se referir a letramentos no plural.

Alguns anos depois, em 1994, pesquisadores oriundos dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália formaram o chamado New London Group⁵, e essa união resultou em um documento denominado de “manifesto programático” (COPE; KALANTZIZ, 2000, p.164). Tal manifesto teve como principais questões a crescente diversidade linguística e cultural presente nesses países e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação resultante das novas tecnologias dando origem à denominação Multiletramentos.

A partir das investigações realizadas pelos estudiosos participantes do New London Group houve um direcionamento às pesquisas semióticas dos textos, que envolvem diversas formas de produzir, difundir e consumir os mesmos. A leitura e a escrita sofrem, então, uma abordagem que ultrapassa a linguagem verbal, pois, usam outros recursos semióticos, tais como imagem, som, movimento, animação, etc. Neste sentido, Cope e Kalantziz (2000, p.29), afirmam que “em um profundo sentido, toda construção de significado é multimodal”⁶. Com a ênfase dada ao estudo da imagem e sua utilização nos veículos de comunicação e nas práticas de leitura e escrita, a linguagem visual ficou em evidência nos

⁵ Este grupo de estudiosos apresenta uma visão teórica entre o ambiente social em mudança frente a estudantes e professores e uma nova abordagem para a pedagogia do letramento que eles chamam de “multiliteracies” em português multiletramentos.

⁶ “In a profound sense, all meaning construction is multimodal”.

últimos anos. A sociedade passou a necessitar principalmente no meio escolar, da inserção de multiletramentos que auxiliem os usuários da língua a construir conscientemente significados em face aos mais diversos textos apresentados com as mais diversas modalidades semióticas.

Neste sentido, Magalhães Neto (2013, p.32) afirma que:

No mundo contemporâneo, é difícil encontrar as atividades em que não haja algum componente de atividade de letramento integrada de modo essencial à vida do cidadão. Partindo-se do ponto de vista de que o homem vive em contínuo contato com outros homens, desde as relações mais simples do dia a dia como as práticas esportivas, aos aspectos econômicos, no âmbito familiar ou profissional, todos têm consigo uma forma de interação, tais como manuais de instrução, dados estatísticos, matérias de jornais ou revistas, dentre outras.

Remetendo essa visão ao contexto escolar, Kleiman (2007) afirma que a escola, “a mais importante agência de letramento”⁷, tem o papel de proporcionar aos alunos o contato com diferentes modos semióticos de texto, resultando-lhe na real condição de leitor produtor de sentido. Entende-se, portanto, que toda atividade de letramento pode ser apreendida como uma prática social, e os textos provenientes de tais práticas podem orientar a ação pedagógica sobre a língua materna, promovendo o contato real do estudante com a multiplicidade de textos que circulam socialmente.

Quanto às práticas de letramento na escola, Lankasher (1987, p.131) afirma que “a transmissão e a prática de letramento na escola contribuem para a manutenção de padrões desiguais de distribuição de poder e de vantagens dentro da estrutura social”⁸. Segundo esse autor, isso acontece porque o estado usa a escola para obter o controle e manipular o comportamento cívico e econômico dos indivíduos. Neste sentido, Lemke (1998) esclarece que a inserção de um letramento crítico e o uso dos multiletramentos na escola contribui para mudar essa situação, através da conscientização dos educandos, da reflexão crítica e do questionamento das práticas dominantes de leitura e escrita no ambiente escolar, afirmando, por exemplo, que, se a educação for considerada como uma forma de iniciação às práticas de uma comunidade, principalmente as suas práticas gerais e especializadas de letramento, pode-se perceber que:

⁷ Existem outras agências de letramento como igreja, família, clubes.

⁸ “Transmission and practice of literacy in school contribute to the upkeep of unequal patterns of distribution of power and advantages within the social structure”.

Novas tecnologias de informação, novas práticas de comunicação, e novas redes sociais tornam possíveis novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e desafiam as pressuposições em que se baseiam os velhos paradigmas⁹(LEMKE 1998, p.07).

Entende-se que tal proposta só é possível com a inclusão de pedagogias que envolvam a diversidade de textos que circulam na sociedade e, principalmente, façam do aluno agente do processo de leitura crítica e participativa. O letramento multimodal é uma das propostas da pedagogia dos multiletramentos e está relacionado à manipulação de diferentes modos semióticos. Se a comunicação é uma habilidade que está em constante mutação, a era digital juntamente com a ascensão da imagem vem conseqüentemente tornando a leitura cada vez mais multimodal, isto é, os textos produzidos lançam mão de uma variedade de modos, como texto escrito, imagem estática ou animada, som, vídeo, etc., e essas mudanças sociais demandam transformações, também, no âmbito escolar, especialmente no que se refere aos letramentos dos alunos.

Neste sentido, Kress e van Leeuwen (2006) reconhecem a multiplicidade de significados que os textos multimodais podem fornecer aos leitores. Esses estudiosos defendem uma leitura que tenha como pedagogia reconhecer a natureza dinâmica da comunicação, a importância de entender e questionar, interpretar e criticar o que é visto e experimentado, formando com isso, leitores multimodais. É necessária, portanto, a inclusão de multiletramentos que proporcionem ao aluno uma maior interação com diferentes práticas sociais para ampliar novas habilidades de leitura dos mais diversos textos que forem apresentados a ele.

O texto, impresso ou não, tem a função de comunicar, por isso a sociedade e, principalmente a escola, necessitam criar as condições culturais objetivas que possibilitem ao aluno atingir o estado ou condição de letrado, valorizando cada forma de letramento de maneira que possam interagir conscientemente em todo contexto social existente. Para haver comunicação o leitor precisa estar apto a atribuir sentido a essas linguagens e utilizá-las nas mais variadas situações de interação. Com isso, ao tratar de práticas de letramento do cotidiano, Barton e Hamilton (1998) afirmam que:

⁹ New information technologies, new communication practices, and new social networks make possible new paradigms for education and learning, and challenge the assumptions on which they are based on old paradigms.

O estudo de práticas de letramento do cotidiano pontua a atenção para os textos da vida cotidiana, os textos da vida pessoal, há distinção de outros textos que são mais usualmente estudados tais como textos educacionais, textos de mídia de massa e outros textos publicados. O trabalho no campo dos estudos do letramento adiciona a perspectiva de práticas para estudos de textos, abrangendo o que as pessoas fazem com os textos e o que essas atividades significam para elas (BARTON; HAMILTON, 1998, p.9).¹⁰

A multimodalidade está vinculada à leitura do dia a dia, quando o indivíduo se depara com letreiros luminosos, outdoors, panfletos, jornais, fotos, grafites, hipertextos, mangás, emoticons, emojis e outros elementos imagéticos e sonoros que evidenciam os diversos modos de apresentação da linguagem para a comunicação entre seus usuários. É nesse despertar de múltiplos conhecimentos e a necessidade de novas habilidades de leitura que os textos multimodais despontam como imprescindíveis no auxílio à compreensão leitora.

Diante do tradicional costume, ainda vigente em algumas entidades educacionais, de instruir o aluno a ler usando linguagem escrita e a oral, sem incluir, de forma sistemática, outros códigos como a imagem, por exemplo, a escola, na maioria das vezes, encontra-se estagnada em uma metodologia contrária ao uso de novos modos de comunicação mesmo com o advento da multimodalidade como forma de interação comunicacional.

Documentos oficiais referentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio (PCN/PCNEM), enfatizam a necessidade de se desenvolver um trabalho que seja voltado para multiletramentos que levem em conta as modalidades verbal e não verbal da linguagem. Uma das áreas dos citados documentos é a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da qual faz parte a disciplina Língua Portuguesa, tendo como objeto de estudo “as várias linguagens e os códigos por elas estruturados nas manifestações particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação”. (BRASIL, 2002, p.26).

Como agente de letramento, a escola tem a função de letrar uma nova geração de aprendizes que vivenciam a cada dia os avanços advindos da comunicação multimodal, assim, é necessário ensinar a ler imagens, cores, tipos de letras integrando tais informações ao texto verbal, possibilitando a construção de uma coerência global da leitura.

¹⁰ The study everyday literacy practices points attention to the texts of everyday life, the texts of personal life; these are distinct from other text which are more usually studied, such as education texts, mass media texts and other published texts. Work in the field of literacy studies adds the perspective of practices to studies of texts encompassing what people do with texts and what these activities mean to them.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio também enfatizam a multimodalidade quando afirmam que “vivemos em um mundo culturalmente organizado por sistemas semióticos, linguagem verbal e não verbal resultado de trabalho humano, que foi sedimentado numa relação de convencionalidade” (BRASIL, 2006, p.25). Com isso, é possível perceber que nas orientações curriculares oficiais as práticas de linguagem no espaço escolar devem ser focadas em letramentos multimodais, afinal os alunos participam constantemente de práticas sociais que envolvem uma gama de modos semióticos. As práticas e eventos de letramento devem ser ampliados na escola por meio da democratização e inserção de textos que nela circulam, de forma a abarcar outros códigos para além do texto escrito.

De acordo com Cope e Kalantziz (2008, p.204), “a realidade da língua não depende simplesmente da reprodução de padrões e convenções regularizados¹¹”. Entende-se, portanto, que a linguagem verbal é de suma importância para a comunicação, mas deve-se compreender que a contemporaneidade exige apreciação e prática cada vez maiores de outras linguagens nas situações de comunicação. Não aceitar a relevância de outros modos semióticos nas práticas de leitura é desvincular o educando de seu contexto sócio-histórico e cultural e da leitura de textos multimodais. Em seu dia a dia o aluno interage com diferentes tipos de linguagens como reportagens, notícias, filmes, novelas e para que esses textos contemporâneos sejam bem aplicados em sala de aula, professores e alunos precisam saber fazer as escolhas certas quanto à apresentação e construção do conteúdo.

Existem evidências de uma deficiência nas escolas quanto ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita de textos verbais quanto à capacitação dos alunos para decodificar o código alfabético, para produzir sentido ao texto e compreender o que lê. A comprovação disso pode ser vista nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA aplicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE¹², o qual mede o nível de habilidades de estudantes de diferentes países em três áreas de conhecimento: matemática, leitura e ciências. O exame ocorre a cada três anos para alunos na faixa etária de 15 anos.

¹¹ “The reality of language does not simply depend on the breeding patterns and regulated conventions.”

¹² Apesar de não ser um país- membro dessa Organização, o Brasil participa do PISA desde 2000.

Para avaliar a capacidade dos alunos de usar seus conhecimentos e habilidades, tendo como base um modelo dinâmico de aprendizagem, o PISA estabeleceu uma matriz de referência a partir de conhecimentos associados a habilidades que contemplem os resultados apresentados pelos alunos no final do processo de escolarização básica. Os seis níveis de letramento em leitura que compõem essa matriz partem da definição de leitura “como um processo ativo, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de envolver-se e refletir sobre ele, a partir das ideias e experiências próprias” (INEP, 2001, p.1).

O letramento em leitura, de acordo com o Relatório Nacional do PISA, é “a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individual e participar plenamente na vida em sociedade.” (PISA 2000, p.20). Salla (2011) apresenta alguns aspectos referentes à forma de avaliação do PISA na área de leitura: a avaliação é feita por uma escala de níveis de proficiência (1b, 1a, 2, 3, 4,5 e 6 – sendo 1b o mais baixo e 6 o mais alto), podendo haver questões cuja resolução exija diversos níveis de proficiência. As competências avaliadas são a identificação e recuperação de informações (reconhecimento de informações, explícitas ou não no texto), integração e interpretação (capacidade de relacionar as diversas partes do texto e integrá-las como um todo, compreendendo o conteúdo abordado), reflexão e avaliação (capacidade de relacionar as informações do texto com seu conhecimento prévio).

A seguir a tabela que trata dos resultados brasileiros e o número de participantes entre os anos 2000 a 2012.

Tabela 1- Resultados brasileiros nas edições do PISA

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012
Participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405
Média das áreas	368	383	384	401	402
Média OCDE	500	497	497	500	498

Fonte: Relatório Nacional PISA 2012: Resultados brasileiros.

Como se pode perceber na tabela 1, o desempenho do Brasil evoluiu nas últimas edições, mas os alunos brasileiros ainda ocupam as últimas posições do ranking do PISA. De acordo com dados obtidos da avaliação de 2012 na prova de leitura a média do país foi de 410 pontos. O desempenho dos estudantes nesse mesmo ano em que a referida prova foi aplicada piorou em relação a 2009, o que levou o país à 55ª posição. Segundo a OCDE parte do mau desempenho do país pode ser explicado pela expansão do número de alunos de 15 anos nas escolas em séries defasadas. Quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcançam o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do mesmo e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Isso leva a uma reflexão de que o mau desempenho dos estudantes está ligado a uma deficiência do ensino-aprendizagem anterior às séries em que a avaliação é aplicada. No âmbito do ensino, Dondis (2007) faz uma crítica ao atual sistema educacional por ainda priorizar a alfabetização verbal na formação infantil, esquecendo a importância de se ensinar estratégias de compreensão de informações que abrangem outros aspectos da percepção humana.

A mudança desse quadro se faz necessária na vida escolar do aluno, e a importância da inserção de uma nova perspectiva de letramento como habilidades de leitura e escrita na esfera escolar, resultam na afirmação de que saber ler, escrever, contar e memorizar em instâncias descontextualizadas, e geralmente em meio impresso, não são mais habilidades suficientes para a formação de um sujeito letrado. É válido que escola e comunidade acadêmica reflitam acerca do trabalho com o letramento multimodal nas aulas de leitura e sua inclusão na grade de estudo das disciplinas, em especial, a de Língua portuguesa. Neste sentido, Arantes (2006, p.40) afirma que:

A partir do momento em que conhecemos e criamos algo a partir de imagens, estamos fazendo relações e então, precisamos compreender (relacionar), ordenar, configurar, significar. Não tendo uma vivência adequada da linguagem gráfica, educadores e alunos necessitam de práticas capazes de preencher as lacunas deixadas pelo sistema escolar.

O letramento multimodal leva o leitor a unir o seu conhecimento sobre os princípios que regem a comunicação visual aos que regem a comunicação escrita com o objetivo de promover uma leitura crítica do texto. O professor, mesmo aquele que não foi preparado para trabalhar com multimodalidade, necessita de um aprofundamento nos estudos

dos elementos que compõem os textos das revistas, dos livros, da televisão, das ruas. Precisa ainda saber o papel de cada linguagem e o sentido que essas linguagens interligadas produzem para, com isso estimular os alunos a ler e produzir textos em que a multimodalidade se faça presente. Trabalhar textos contemporâneos como os publicitários, os de linguagem corporal, os jornalísticos, as charges, os textos gráficos, o grafite, dentre outros, em aulas de leitura, pode servir para incentivar e aperfeiçoar as formas de questionar, de ver e entender o mundo, bem como de expressar seu posicionamento crítico quanto às questões vivenciadas.

A história dos alunos no século XXI está, portanto, marcada cada vez mais pela leitura de imagens presentes em textos multimodais, o que provoca novas maneiras de ser leitor e escritor. Nesse contexto, este trabalho apresenta de forma sucinta na seção a seguir os caminhos da leitura e seu processamento no texto multimodal.

2.2 O PROCESSAMENTO DA LEITURA NO TEXTO MULTIMODAL

Nesta seção se faz necessário primeiramente conhecer as concepções de leitura e seus principais teóricos para em seguida adentrar na leitura específica do texto multimodal. Segundo Leffa (1999), as concepções de leitura (focalizações, maneiras de ver essa habilidade) podem ser apresentadas a partir de três abordagens, classificadas como: concepções de leitura na perspectiva do texto, na perspectiva do leitor e na perspectiva Interativa.

A concepção de leitura na perspectiva do texto é aquela em que a ênfase está na obtenção do conteúdo do texto. “O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto” (LEFFA, 1999, p. 18). Nessa abordagem, o leitor faz a leitura *bottom up* ou ascendente, na qual a compreensão se dá através da decodificação, da habilidade do conhecimento de palavras, sendo o vocabulário essencial nesse processo.

Cafiero (2010, p.86), ao tratar do leitor como sujeito ativo do processo de leitura, contrapõe esse pensamento afirmando que “na leitura, o leitor não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras e frases, porque ler é muito mais que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos”. A concepção de leitura na perspectiva do leitor prioriza a abordagem *top down* ou descendente e faz oposição ao modelo ascendente de leitura. Esse modelo é defendido por psicolinguistas como Goodman (1976) que concebe a leitura como um processo não-linear, analítico e dedutivo, fazendo uso intensivo das informações não

visuais e cuja direção vai do semântico para o formal. A principal contribuição do referido pesquisador foi a de chamar a atenção para fenômenos de “adivinhação”, comuns na leitura de aprendizes, que até então eram considerados apenas erros de decodificação.

Goodman (1976) propõe refutar a ideia da leitura como um processo preciso, que envolva percepção e identificação exata de letras, palavras, padrões de escrita e unidades linguísticas maiores. Ele sugere, em substituição a isso, a leitura como um processo seletivo, ou seja, que a leitura é um processo que envolve o uso parcial de pistas linguísticas selecionadas a partir das expectativas do leitor.

Portanto, nesse modelo o centro do processo é o leitor, pois é ele quem detém a chave para a construção do sentido do texto que é entendido como um todo cheio de lacunas, cujo preenchimento, a partir do conhecimento de mundo de quem o lê, é condição essencial para sua compreensão. Nessa concepção ler é prever, é conhecer as convenções da escrita e o leitor se apresenta como soberano na construção do significado.

Apoiando-se nas constatações e na ampliação sobre esquemas, surge a visão interativa de leitura. Nessa perspectiva, os processamentos de informação, ascendentes e descendentes, coexistem de forma integrada e se complementam na leitura, a qual passa a ser vista como um processo dinâmico e interativo, um diálogo estabelecido entre o leitor e o autor através do texto. Dessa forma, Carrell (1995) conclui que tal concepção parte do pressuposto de que a leitura não é uma simples atividade de decodificação de itens linguísticos, mas um processo dinâmico de construção de sentidos fundamentado na integração do conhecimento prévio que o leitor possui e as formas linguísticas presentes no texto.

Compreende-se que a leitura do ponto de vista interativo é como um processo cujo ensino só tem significado se for considerado que as estratégias utilizadas são constitutivas de acepção para o leitor no ato de ler. Não existe uma fórmula pronta para ensinar alguém a ler, o que se ensina são estratégias que possibilitem formar leitores autônomos, pois, a leitura não pode ser vista apenas como algo mecânico, sem propósitos, usada como processo de decodificação. Portanto, essa concepção de leitura do texto se aproxima do conceito de letramento abordado neste trabalho, em que o leitor é um sujeito atuante na sociedade, que compreende e atribui significado ao texto, seja ele verbal ou visual, a partir das relações que estabelece entre as informações textuais e seu conhecimento de mundo.

O presente estudo adota a abordagem de leitura multimodal que, por sua vez, está intimamente ligada à perspectiva da Semiótica social. Hodge e Kress (1988), em seu trabalho intitulado *Social Semiotics*, foram os primeiros a estudar a Semiótica social aplicada a textos multimodais, fundamentando-se nas concepções de linguagem como Semiótica social proposta por Halliday (1978). A abordagem dos referidos autores considera não somente o verbal, mas todos os modos semióticos que o acompanham. Portanto, a leitura multimodal está presente nas mais variadas situações comunicativas. Na comunicação oral, além da fala, são usados gestos, movimentos corporais, entonações. Já na comunicação visual, o leitor interage com traços, saturação de cores, enquadramentos. Esses e outros exemplos encontrados nesses tipos de comunicação possibilitam uma produção de significado do texto.

As modalidades de representação do texto são entendidas, então, como um processo que integra várias linguagens, emergindo no ato da leitura o processamento dos elementos multimodais e de todas as linguagens envolvidas nessa prática de comunicação, sendo reinventados e redefinidos junto às mudanças sociais e conseqüentemente às modificações realizadas na língua por seus usuários. Neste sentido, Jewitt (2011) diz que:

[...] multimodalidade descreve abordagens que entendem a comunicação e representação como sendo mais que a linguagem verbal, e que atende a toda gama de formas comunicacionais que as pessoas usam – imagem, gestos, olhar, postura, e assim por diante - e as relações entre elas¹³ (JEWITT 2011, p.14).

Todos os modos semióticos presentes no texto evidenciam a sua pretensão comunicativa, contribuindo de forma significativa para a elaboração de significado por parte do leitor na medida em que a construção de efeito de sentido do texto transcende a palavra. O trabalho com a competência comunicativa multimodal passa a abranger não só a linguagem escrita, mas, sobretudo a visual. Isso traz para o contexto pedagógico, novas práticas de leitura pautadas na construção de sentido realizada pela articulação entre a linguagem verbal e a visual. Neste sentido, Holanda (2013, p.73) afirma que “o grande desafio que se impõe numa pedagogia multimodal será de ensejar o letramento crítico visual e desenvolver habilidades e competências multimodais nos alunos para a leitura proficiente de textos imagéticos.”

¹³ [...] multimodality describes approaches that understand the communication and representation as being more than verbal language, which serves the entire gamut of communication forms that people use - image, gestures, gaze, posture, and so on - and the relationships between them.

Tal pensamento remete a uma visão de aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem da leitura e tem relevância ainda maior quando considerada a necessidade de capacitá-lo a uma postura ativa e crítica diante das mudanças ocorridas na sociedade. Os textos multimodais requerem tanto do autor quanto do leitor uma competência comunicativa multimodal de manejar os diferentes modos envolvidos na construção de um texto, além de habilidades de interpretar e construir sentido para o mesmo. O autor do texto se utiliza dos modos semióticos mais adequados à situação para que o leitor compreenda e atribua um sentido ao que foi lido. Por exemplo, a organização do texto imagético é feita principalmente através de imagens com o objetivo de proporcionar ao leitor uma reflexão sobre o tema proposto pelo autor e sua consequente produção de significado de acordo com o contexto em que estão inseridos.

No contexto atual existem pesquisas que observam o aprendizado da leitura de textos que aliam os mais diversos modos semióticos. Dentre as investigações existentes, Vieira (2013) discute questões relacionadas à leitura de textos que integram vários recursos multimodais e questiona a contribuição dos livros didáticos de Língua Portuguesa para a formação de um leitor proficiente e as competências e habilidades que exploram ao aliar recursos visuais como desenhos, fotografias, tabelas, *links*, etc. a textos verbais curtos. Já Oliveira (2011) tem como proposta explorar o viés dos novos letramentos, os quais incluem o desenvolvimento de habilidades para a compreensão e geração de textos visuais, abordando em sua pesquisa análise de fotografia jornalística.

Tais pesquisas empreendem as novas características textuais multimodais acentuando a vertente de estudos que empreendem as atuais maneiras de ler os textos que circulam socialmente. Os padrões de textos multimodais requerem uma forma de leitura na escola que valorize a representação do mundo que o aluno traz para a sala de aula e não imponha a forma de representação feita através do código escrito como única ou mais eficiente. Para tanto, professores e alunos podem valer-se de uma leitura multimodal de textos que mesclam imagens, sons, gestos, escrita e outros modos semióticos.

Os textos multimodais possibilitam o desenvolvimento da capacidade crítica do leitor invocando o reconhecimento da questão ideológica transportada ao texto, a relação entre os modos semióticos empregados e o que levou o produtor a eleger essa forma de representação da linguagem, considerando os contextos cultural, histórico, social e linguístico. Esses textos requerem uma maior atenção do ponto de vista do educador, já que a

multimodalidade exige também multiletramentos que, por sua vez, requerem a utilização de certo princípio de organização, pois não basta trabalhar em sala de aula uma “mistura” de modos semióticos, tentando apenas relacioná-los aleatoriamente sem nenhuma base teórica. O leitor se depara com diferentes formas de representação da comunicação humana, com vários graus de informação visual exigindo assim um letramento plural tanto do professor quanto do aluno.

Incorporar o trabalho com multimodalidade às práticas de leitura através do grafite de rua, instrumento de pesquisa deste estudo, pode auxiliar o letramento multimodal dos alunos por esse texto ser apresentado através de diversos modos semióticos, formando uma totalidade, imagem (incluindo aí expressões gestuais), palavras (incluindo nelas fontes tipográficas variadas) e cores, propiciando o desenvolvimento de análises que ressaltem a sua natureza dinâmica e heterogênea, conduzindo o aluno a uma real leitura multimodal. Como comprovação desta proposta, a seção a seguir trata do grafite como um texto multimodal e ferramenta comunicacional resultante de práticas sociais.

2.3 GRAFITE: UM TEXTO MULTIMODAL

O ser humano é, por natureza, criador de mensagens responsáveis por sua comunicação e interação com o mundo. Viver em sociedade requer do indivíduo a transformação do ambiente ao seu redor e a criação de códigos necessários à sua sobrevivência. As imagens foram os primeiros códigos e se consolidaram como poderosas formas de comunicação presentes na origem dos atos comunicativos, firmando-se até hoje na maioria dos meios de comunicação.

A humanidade pode comunicar-se de inúmeras maneiras, a fala é uma delas e a escrita tem, dentre outros usos, o de transmitir a fala humana. Fischer (2009, p.14) dá sua definição geral de escrita como sendo uma “sequência de símbolos padronizados (caracteres, sinais ou componentes de sinais) destinados a reproduzir a fala, o pensamento humano e outras coisas em parte ou integralmente”.

De acordo com a história da escrita (FISCHER, 2009), as primeiras tentativas de se criar sistemas de escrita aconteceram por volta de 4000 a.C. e seu surgimento é atribuído a mais de uma sociedade existente em épocas bastante próximas que desenvolveram seus sistemas de representação gráfica, como mesopotâmicos, egípcios e chinesas. Neste sentido, as primeiras inscrições eram feitas por meio de desenhos que visavam reproduzir de forma

simplificada os conceitos ou coisas a ser representadas. Esse tipo de escrita é usualmente conhecido como escrita pictórica ou hieroglífica. O mais antigo registro escrito de que se tem notícia foi encontrado na cidade de Uruk, atual região sul do Iraque, quando os sumérios buscaram um método melhor de lidar com contabilidade complexa. Ainda segundo (FISCHER, 2009), com o passar do tempo, os sistemas de escrita foram ganhando maior complexidade quando os símbolos passaram a representar sons.

Na sociedade atual, podem-se encontrar diversas formas que o ser humano utiliza para se comunicar, dentre elas se encontram cartazes, placas de trânsito, placas de pedestre, painéis luminosos, outdoors, bus-doors e o grafite de rua,¹⁴ que está inevitavelmente em diálogo com todos esses signos e com o seu entorno. O presente trabalho considera a multimodalidade do grafite, por ser ele dotado de uma linguagem que representa, em seus modos, as intenções artísticas, culturais e sociais de um determinado grupo da sociedade que a transparece para os demais indivíduos sociais e que, por sua vez, se valem de sua consciência multimodal para atribuir o devido sentido a esse texto. Segundo o dicionário Aurélio, a primeira definição do que pode ser considerado grafite, vem da raiz etimológica: *graffiti*, de que deriva a tradução *grafito* (inscrição ou desenho de épocas antigas, toscamente riscadas a ponta de carvão em rochas, paredes, vasos, etc.).

Beltrão (1980) diz que grafites são mensagens das culturas marginalizadas, inscrições, pinturas e desenhos, traçados em paredes, árvores, muros, monumentos, banheiros públicos e outras superfícies por pessoas geralmente não identificadas, utilizando lápis, caneta, carvão, tinta, spray, estiletes ou objetos pontiagudos, com a finalidade de transmitir mensagem de caráter satírico, caricatural, pornográfico, poético, político ou publicitário aos que transitam nos locais em que se encontram gravados. Como os exemplos das Figuras abaixo:

¹⁴ Essa especificação se dá por hoje existirem várias outras vertentes artísticas que levaram o grafite para fora do seu local de origem como as galerias e a publicidade.

Figura 2: Grafite de Caráter Político



Fonte: <https://ludotecaberimbau.files.wordpress.com/2013/01/os-gemeos-politica.jpg>

Figura 3: Grafite de Caráter Satírico



Fonte: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/turismo/2013/10/30/interna_turismo,396136/cidade-britanica-de-bristol-e-a-casa-do-genio-do-grafite-banksy.shtml

As duas definições citadas, tanto o grafite, entendido assim pelos antigos arqueólogos, quanto o grafite de compreensão advinda da modernidade revelam peculiaridades de um determinado grupo social, sob a ótica da subjetividade do seu autor, ou seja, é o registro da representação do grafiteiro/autor para o mundo que o cerca, de forma que sua sensibilidade, o seu indizível fique marcado em local visível ao público.

Para Honorato (2009), “o grafite é uma das formas de manifestação visual dos seguimentos da cultura Hip Hop”. Neste sentido, a leitura do grafite pode suscitar olhares voltados aos contextos social, histórico e cultural de uma comunidade e, sem dúvida, revelar-se um instrumento de formação cidadã pelo viés de construções identitárias instauradas por essa linguagem.

O grafite é dotado de expressões comunicativas que se relacionam com muitas dimensões sociais em instâncias culturais bastante ecléticas, o que marca uma heterogeneidade interpretativa por parte do seu leitor. Cruz (2004, p.198) o considera como uma forma de comunicação. Segundo a autora, grafite “é uma forma de comunicação porque mediante uma gíria e símbolos linguísticos específicos permite interagir socialmente com: 1) o espaço urbano; 2) a comunidade de grafiteiros; 3) a comunidade em geral”.

Portanto, esse tipo de texto deve ser compreendido como instrumento de protesto e expressão artística e como uma forma de comunicação, pois existe um processo conversacional entre os grafismos em uma rede de sentidos que convivem no meio urbano.

Aguiar (2004) define texto como “todo e qualquer objeto cultural, verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos por intermédio

de alguma substância física”. Nestes termos, o grafite pode ser considerado um texto multimodal, um recurso da linguagem no sentido do sujeito/autor gravar sinais de referência em uma cidade, deixando marcas provindas da sua identidade cultural e social, uma forma de um grupo social expressar seus pensamentos e visão de mundo por meio de signos, verbal e visual, expressando os anseios, a opinião e a percepção da realidade dos moradores da cidade.

O grafite é explorado por várias áreas da comunicação, dentre elas a publicidade. Castro (2008) esclarece que, devido à saturação das mídias de massa, o mercado vê a necessidade de usar elementos não convencionais para se aproximar do seu público. O citado autor refere que a utilização de “elementos táticos alternativos”, relacionados a estruturas da sociedade como, por exemplo, o espaço urbano, é nomeado “marketing de guerrilha” (CASTRO, 2008, p.3). Um dos elementos usados no marketing de guerrilha é a manifestação artística do grafite exemplificado neste trabalho pelas campanhas publicitárias abaixo:

Figura 04: Tênis All Star grafitado



Fonte:<http://www.marinamara.com.br/2009/12/21/grafite-de-brasil-vence-concurso-da-all-star/>

Figura 05: Havaianas grafitadas



Fonte:http://blogs.estadao.com.br/revista/files/2011/02/graffiti_C_001-bx.jpg

Figura06: Latas de Sprite grafitadas



Fonte:<http://misturaurbana.com/2010/08/sprite-latas-grafitadas>

Assim, esse tipo de texto, une seus elementos multimodais para transmitir a mensagem instantaneamente a seu leitor. Seguindo essa linha de pensamento, Gitahy (1999) afirma que o grafite é arte que exercita a comunicação e faz propostas ao meio de forma interativa instigando a produção de sentido e pensamento crítico quanto à sua leitura.

Esse texto contrapõe-se a alguns textos multimodais que também estão dispostos em locais públicos como os outdoors, que transmitem a mensagem colocando o leitor em uma posição passiva de mero consumidor. O grafite é ferramenta para expor um pensamento, atitude ou expressão, em sua leitura pode-se identificar o autor, através da (*tag*¹⁵), e a própria imagem revela a temática com sua provável finalidade para a sociedade. Hoje, o grafite não

¹⁵ Assinatura do grafiteiro, sua logomarca.

tem somente os muros como suporte, mas também a própria cidade, dividindo espaço com diversos outros ícones da cultura contemporânea, como a publicidade e outras construções visuais.

Portanto, esse texto tem uma essência puramente multimodal que o faz ir além da mera função de informar e formar opinião. O grafite envolve um complexo jogo de elementos gráficos, como escrita, cor, imagem, diagramação, espaço entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais com predominância para um ou outro modo semiótico, de acordo com a finalidade da comunicação. Além disso, sua leitura é interativa no sentido de ser o próprio reflexo da sociedade, ou seja, suas características e funções advêm da sociedade ao mesmo tempo em que são transmitidas a ela como forma de expressão.

Em seu estudo, Kessler (2008) diz que o grafite está contido na “*street art*” ou arte de rua “e um de seus significados é ser uma prática social”. O grafite de rua envolve, além dos propósitos estéticos, significados sociais, tratando de temas, na maioria das vezes, culturais e políticos, além de revelar os comportamentos, as gírias, as reivindicações, a troca de opiniões e de experiências individuais com a sociedade.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os recursos semióticos não são predefinidos e nem têm significação fixa. Como exemplo tem-se as cores e as escolhas tipográficas usadas no grafite que podem representar o grupo social (*crew*¹⁶) ao qual o grafiteiro pertence, ou seja, são modos semióticos que constroem sentido por meio do uso social, mediante interação entre as pessoas que representam o mundo nas diversas práticas sociais.

Com isso, um trabalho com o grafite nos preceitos da teoria da multimodalidade visa investigar os principais modos de sua representação em função dos quais é produzido e realizado, bem como compreender o potencial de origem histórica e cultural utilizado para produzir o significado desse modo semiótico.

Neste sentido, ao ler o grafite, o leitor faz mais do que decodificar, ele desvenda sentidos no traçado do desenho para construir seus significados. No entanto, esse leitor necessita compreender como e para que público o grafite é direcionado, identificar seu tema, seu estilo de linguagem e seus objetivos. Reconhecendo o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do grafite, o leitor apreende suas especificidades particulares e individuais e absorve as diversificações culturais, apropriando-se delas.

¹⁶ Denominação dada a um determinado grupo de grafiteiros.

Compreende-se que o grafite não se resume em armazenar imagens retiradas do cotidiano, viabiliza também análises, comparações e conclusões, pois ao ser trabalhado em sala de aula pode possibilitar que o aluno adquira uma competência multimodal. Segundo Royce (2002, p.192), essa competência está relacionada à capacidade de interpretação de imagens, onde a aptidão de um aprendiz envolve a habilidade de entender textos com combinações de possibilidade de significados entre vários modos de linguagem e é uma parte integrada na aprendizagem escolar. O referido autor afirma ainda que a modalidade visual e verbal se completam, realizando um texto multimodal caracterizado por uma coerência intersemiótica.

O professor de Língua Portuguesa necessita, portanto, conhecer melhor o potencial pedagógico dos textos advindos de fora dos “muros” da escola, experimentar e promover possibilidades de uso desses textos e envolver o aluno na construção de um conhecimento pessoal e subjetivo, estabelecendo assim, uma cumplicidade de criação de situações fecundas de aprendizagem, pois como afirma Freire (1996, p.35): “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”.

As relações entre o já sabido e o novo permitem a construção de conhecimentos efetivos por parte dos sujeitos. Por isso, o que promove essa construção e faz dela algo significativo para esses sujeitos são os recursos e as informações que servem como elo entre o que já se sabe e o que se construirá de forma significativa e contextualizada. Como o grafite faz parte das realidades social, cultural, discursiva e também territorial dos alunos, afinal, muitos grafites são encontrados nos muros das escolas e bairros, eles poderiam ser esse elo ou assumir os seus propósitos nos processos de ensino e de aprendizagem.

O trabalho mais significativo com o grafite requer o reconhecimento do saber prévio do indivíduo. Freire (1992, p.59) declara que “[...] não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiências com que os alunos chegam à escola”. É importante considerar a visão de mundo dos estudantes e sua percepção na leitura do grafite, já que a leitura de mundo que os alunos possuem pode contribuir para o trabalho pedagógico dos docentes.

Ao fazer leituras multimodais e interpretações de mensagens de grafites encontrados nas ruas e muros da cidade, o aluno poderá além de compreender os significados potenciais dos recursos e estruturas visuais, criticar os discursos dos diversos textos urbanos, percebendo sua riqueza discursiva, sócio-histórica, cultural e educativa. Portanto, é válido investir no grafite como auxílio no desenvolvimento do hábito de leitura com novas formas de realizá-la, não somente com a leitura linguística, mas também com outros modos semióticos

como utilizar a Gramática do Design Visual para explorar, por exemplo, expressividade, o enquadramento detalhado, o contraste de luz e sombra, os ângulos escolhidos pelo autor/grafiteiro e a análise dos elementos figurativos e seus significados em relação ao texto escrito. Neste trabalho, o grafite foi utilizado como o instrumento de pesquisa nas atividades de leitura de imagem a partir dos pressupostos da Gramática do Design Visual com a intenção de verificar de que forma as atividades de leitura visual contribuem para o desenvolvimento de habilidades letradas nos alunos. A seguir será apresentada a teoria da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) e suas categorias de análise.

2.4 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Além da palavra escrita, um enorme aparato semiótico tem desempenhado importante papel constitutivo nos textos pós-modernos. Essa mudança na forma de ler e produzir os textos resultou em teorias que defendem que, assim como se aprende a ler e a produzir os textos verbais, seguindo uma gramática específica para tais processos, também é preciso aprender a ler os textos não verbais, conforme algumas regras e estruturas formais para formulá-los e interpretá-los. Nesse contexto, o surgimento da teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), ligada ao significado produzido nos diferentes contextos sociais, permitiu o desenvolvimento de uma gramática funcional e semântica para o estudo da linguagem verbal denominada Gramática Sistêmico-Funcional. Essa gramática é entendida como uma metodologia de análise da linguagem verbal (escrita e falada) que visa investigar as funções realizadas pela linguagem na sociedade nos diferentes contextos de situação.

A Gramática Sistêmico-Funcional não abrange diretamente outros modos comunicacionais que não seja o verbal, no entanto serviu de suporte para o desenvolvimento da Gramática do Design Visual, doravante GDV, como metodologia de análise de imagens proposta por Kress e van Leeuwen (2006). Tanto a Gramática Sistêmico-Funcional quanto a GDV são métodos analíticos instituídos nos pilares da Semiótica social.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p.41-44), “para que a imagem tenha a capacidade de significar, ela tem que servir a propósitos de comunicação e propósitos representacionais”¹⁷. A expressão do significado na linguagem é feita através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas. A comunicação visual pode

¹⁷ “...for that the image have the capacity of signify, she has to serve to communication purposes and representational purposes” Kress e van Leeuwen (2006, p.41-44)

expressar significado, por exemplo, “através do uso de cores ou diferentes estruturas de composição”¹⁸ (Kress e van Leeuwen, 2006, p.2). A seguir serão apresentadas as metafunções propostas por esses teóricos, e suas respectivas categorias de análise de textos visuais.

2.4.1 Metafunção Representacional

Da mesma forma que Halliday (1994) considera a oração como representação na metafunção ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional, a GDV apresentará análises de imagens sob esse mesmo aspecto na metafunção representacional. Assim, Kress e van Leeuwen (2006) dividem as estruturas de representação em dois processos: os narrativos e os conceituais.

2.4.1.1 Representações Narrativas

Nas representações narrativas, os participantes estão sempre envolvidos em eventos e ações (PIMENTA e AZEVEDO, 2009, p.89). Os participantes representados PR são atrelados por um vetor cuja direção determina aquele que faz a ação e aquele a quem a mesma é dirigida. “A ponta da flecha define a direção da ação, sendo o “Meta” (seta que indica a direção do vetor) o participante a quem o vetor está direcionado, a quem a ação é feita e para quem a ação está direcionada¹⁹”. (Kress e van Leeuwen, 2006, p.62).

De acordo com Gomes (2014) têm-se as seguintes subdivisões dos processos narrativos:

- De ação- Descreve ou apresenta acontecimentos e ações;
- Reacional- Envolve uma ação e uma reação;
- Verbal e Mental- Apresenta balões cujo conteúdo é a representação de um processo mental ou de uma fala do participante;
- De conversão- Descreve um processo, um ciclo ou uma transformação;
- De simbolismo geométrico- não tem participantes, apenas vetores (espirais ou setas que indicam movimento, geralmente para fora da imagem).

¹⁸ “... Through the choice between different uses of colour, or different compositional structures.” (Kress e van Leeuwen, 2006, p.3).

¹⁹ “... the goal is the participant at whom the vector is directed, hence it is also the participant to whom the action is done, or at whom the action is aimed.” (Kress e van Leeuwen, 2006:62)

A) Representações Narrativas de Ação - Os processos de ação são classificados em: de ação transacional, não-transacional e bidirecional. Na ação não-transacional há apenas um participante envolvido, e nesse caso a ação não é dirigida a outro participante.

No processo de ação transacional há mais de um participante PR representado na imagem e o Ator é o participante mais proeminente, de quem parte o vetor, um traço que indique direcionalidade como um gesto, um olhar, ou em certos casos ele próprio é o vetor. Já no processo de ação bidirecional os dois participantes representados são, ao mesmo tempo, Ator e Meta, pois ao mesmo tempo em que um participante é Ator e executa a ação, ele pode ser Meta, recebendo a ação executada por outro participante.

B) Representações Narrativas Reacionais - A representação narrativa reacional se realiza através do vetor formado por uma linha de olhar, pela direção do olhar fixo de um ou mais participantes. O participante é percebido como que reagindo ao que olha mais do que executando uma ação. Esse processo é classificado em transacional e não-transacional.

No processo reacional transacional o olhar do participante se dirige a alguém, a alguma coisa ou a um fenômeno presente na imagem. O processo se realiza através do vetor que forma uma linha de olhar, pela direção do olhar fixo dos participantes. No processo reacional não-transacional o olhar do participante se dirige para fora da imagem. Não se sabe ao certo para onde se dirige o vetor.

C) Representações Narrativas Verbais e mentais - O participante, humano ou não, se liga a um balão cujo conteúdo expressa uma fala ou um pensamento. Em alguns casos esse tipo de representação não apresenta balões.

D) Representações Narrativas de conversão - Descreve um processo, um ciclo ou uma transformação. Também descreve o processo em que um participante é ator em relação a um participante e meta em relação a outro.

E) De simbolismo geométrico - Não possui participantes, apenas vetores (espirais ou setas que indicam movimento, geralmente para fora da imagem).

2.4.1.2 Representações Conceituais

Nessas representações, tem-se uma imagem não como uma narrativa, mas apresentando uma relação de taxonomia entre seus participantes. As representações conceituais, segundo Kress e van Leeuwen (2006), ocorrem de forma classificacional e analítica.

A) Processo classificacional - Não há vetores, não indicam ações. Os participantes são relacionados por pertencimento a um tema ou a uma categoria em comum.

B) Processos analíticos - A relação entre participantes é representada segundo uma estrutura de parte e todo. Nesse tipo de processo apresentam-se somente os traços essenciais dos atributos possessivos, que geralmente são nomeados. Nele as imagens contrastam com as do processo narrativo pela ausência de vetor que sinalize uma ação sendo executada. Também contrastam com imagens cujo método é classificacional por não apresentarem uma “simetria em sua composição e/ou estrutura de árvore”²⁰ (Kress e van Leeuwen, 2006, p.90).

2.4.2 Metafunção Interacional

Na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, a metafunção interpessoal/interacional lida com a relação entre falantes em um evento comunicativo (PIMENTA e AZEVEDO, 2009, p.95). Já na GDV essa metafunção descreve as relações entre imagem (texto) e seu leitor. As imagens, além de realizarem a interação entre os elementos que a compõem, também estabelecem uma interação entre quem as vê e quem as produz. É classificada por Kress e Van Leeuwen (2006) em quatro dimensões: Olhar/Contato; Enquadramento/Distância social; Perspectiva/atitude e Modalidade.

2.4.2.1 Olhar/Contato

Marca uma maior ou menor interação com o leitor. As imagens podem apresentar participantes representados PR, que olham diretamente para o participante interativo PI, ou que olham para outro participante representado na imagem, sem estabelecer um vínculo direto com o observador PI. Kress e van Leeuwen sugerem que o participante representado PR seja obrigatoriamente humano, e caso seja um objeto, deve ter características quase humanas. Pode ocorrer através da demanda e a da oferta.

A) Demanda - O PR olha diretamente para o observador, convidando-o à interação. Nessa configuração ele é o sujeito do ato de olhar. Percebe-se a existência de vetores formados pelas linhas de olhares, conectando os participantes PR e PI a estabelecer uma relação imaginária.

B) Oferta - O PR não olha diretamente para o observador. Nesse modelo ele deixa de ser o sujeito do ato de olhar para se tornar objeto. O participante da imagem é oferecido ao

²⁰ “... symmetry and/or a tree structure.” (Kress e van Leeuwen, 2006, p.90)

observador como elemento de informação ou objeto de contemplação, de forma impessoal. O observador passa a ser o sujeito deste olhar.

2.4.2.2 Enquadramento/Distância social

É realizado pelos tipos de enquadramento, pode codificar uma relação imaginária de maior ou menor distância social. O PR da imagem pode ser mostrado mais próximo ou mais afastado do observador. Nas interações do dia a dia, Kress e van Leeuwen (2006, p.130) afirmam que “relações sociais são determinadas pela distância que as pessoas mantêm entre si”²¹.

Segundo esses autores, pode-se perceber essa dimensão através da escolha que se faz entre o plano fechado (close-up); plano médio (médium shot) e plano aberto (long shot). Assim, as escolhas entre mostrar o participante representado de perto ou de longe sugerem diferentes relações entre o Participante representado e o Participante interativo.

A) Plano fechado - A imagem apresenta o PR bem de perto, seu rosto e ombro estão aparentes, podendo ser possível ver detalhadamente sua expressão facial, contorno do rosto e maquiagem devido ao close up utilizado. Para ver os detalhes apresentados na imagem, é necessário que se esteja muito próximo do PR, numa distância em que seria possível tocá-lo.

B) Plano médio - A imagem representa exposição do participante até a cintura ou joelho. A distância social estabelecida é intermediária, configurando os PR como sendo conhecidos do PI, com quem não mantém grau de intimidade. É, portanto, uma relação de menos proximidade pois, quanto maior a distância, menor a relação de intimidade entre os participantes.

C) Plano aberto - A imagem mostra o PR de corpo inteiro de forma que se veja a cena de fora dela. O Participante interativo não tem intimidade suficiente com a cena e o Participante representado e por esse motivo a imagem mostra o PR distante, de maneira que se possa ver não somente o corpo na sua integridade como também o chão que a distância do PI.

2.4.2.3 Perspectiva/Atitude

É a dimensão que revela a perspectiva da imagem, o ângulo ou o ponto de vista a partir do qual os participantes representados são retratados, indica uma atitude mais ou menos

²¹ “... Social relations determine the distance we keep from one another”. (Kress e van Leeuwen, 2006, p.130)

subjetiva por parte do produtor da imagem. Classifica-se em: Frontal/objetiva, oblíquo/subjetiva, Vertical/elevada, Ângulo baixo, Olhar/horizontal e Modalidade.

A) Frontal/Objetiva - Há grande envolvimento do leitor com a imagem. Imprime ao PI uma identificação com a imagem como se ela fizesse parte do seu mundo.

B) Oblíqua/Subjetiva - O participante PR se apresenta em perfil, provocando no leitor um sentimento de desprendimento da cena observada; envolvimento imparcial. Transmite a ideia de distanciamento do PR em relação aos leitores PI.

C) Vertical/elevada - Uma atribuição de poder é dada ao PR em relação ao leitor, nela o PR é mostrado em ângulo superior ao PI.

D) Ângulo baixo - O PR está embaixo da imagem. Este tipo de imagem causa sensação de poder ao leitor, colocando o PR em uma posição inferior. A perspectiva oferecida confere maior poder ao participante interativo e menor ao participante representado na imagem.

E) Olhar/horizontal - Igualdade social, aproximação em relação ao leitor. O Participante interativo se alinha com os Participantes representados na imagem, dando ideia de uma maior igualdade entre ambos.

F) Modalidade - Referência a aproximação ou distanciamento do real e a quantidade e qualidade de informações necessárias ao leitor. Pode ser modalidade (alta ou baixa), e entram em jogo critérios como representação (detalhamento), contextualização, saturação da cor, modulação de cores, diferenciação de cores, profundidade, iluminação e brilho.

2.4.3 Metafunção Composicional

A metafunção composicional é fundamental para que o textual e o visual se relacionem entre si formando um todo significativo, sendo ela responsável pela ocorrência da integração entre elementos representacionais e interacionais. Kress e van Leeuwen (2006, p.181) argumentam que a posição que os elementos ocupam no visual lhes confere “valores informativos específicos²²” fazendo esses elementos se relacionarem entre si. São eles:

2.4.3.1 Saliência - Quando um elemento tem maior destaque que outros apresentados dentro de uma imagem, ele será, de alguma forma, diferenciado através do uso de cores, tamanhos e contrastes, independentemente de onde ele esteja colocado na imagem (PIMENTA e AZEVEDO, 2009, p.112). Sua importância é adquirida através do uso de cores

²² “... specific information value.” (Kress e van Leeuwen, 2001:181)

mais intensas ou mais suaves, do tamanho maior ou menor de um elemento em relação a outros no visual ao uso de contraste entre cores, nitidez, brilho, perspectiva, e elementos que se sobrepõem, salientando os que se sobrepõem em relação aos que são sobrepostos. (ASSUNÇÃO, 2012 apud GOMES, 2014).

2.4.3.2 Enquadramento- Refere-se à presença ou não de enquadre, realizado por linhas divisórias que “conectam ou desconectam partes da imagem²³” (Kress e van Leeuwen, 2006, p.182) e que refletem o ponto de vista através do qual a imagem foi criada.

2.4.3.3 Valor da informação- Refere-se ao valor dado a cada um dos elementos (uns em relação aos outros) contidos em uma imagem, de acordo com a posição que ocupem (PIMENTA e AZEVEDO, 2009, p.108). Kress e van Leeuwen (2006) propõem que se observe a posição desses elementos da imagem, como por exemplo, se estão do lado direito ou esquerdo, na parte de cima ou de baixo, centralizados ou próximos das margens, para que se perceba então como se dá a integração entre eles e que valores esses elementos acabam por internalizar nas posições que ocupam. São eles:

A) Dado/Novo - Os elementos posicionados do lado esquerdo contêm informações já fornecidas e compartilhadas, com as quais os leitores estão familiarizados (informação dada). Já os elementos posicionados do lado direito apresentam informação nova, desconhecida ou não completamente aceita pelos leitores (informação nova) e para os quais se deseja chamar a atenção.

B) Ideal/ Real - Os elementos posicionados na parte superior da imagem assumem o status de elementos idealizados, imaginários, ideologizados, distantes do real. Os elementos representados na parte inferior da imagem apresentam a informação mais concreta, mais próxima do real e mais verdadeira.










C) Centro/ Margem - Os elementos posicionados no centro da imagem constituem o núcleo da informação, enquanto os elementos nas margens relacionam-se e subordinam-se ao elemento central.

²³ “... devices which connect or disconnect parts of the picture.” (Kress e van Leeuwen, 2000:182)

A partir da Gramática do Design Visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006), é possível verificar os diferentes modos de representação de um texto não verbal, cada um com uma maneira diferente de representar o mundo, referente à metafunção da linguagem definida.

No quadro 01 abaixo elaborado pela autora está representado o resumo das metafunções da GDV e suas categorias de análise.

QUADRO METAFUNÇÕES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E CATEGORIAS DE ANÁLISE

METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL: Relação entre os participantes representados	ESTRUTURA NARRATIVA 
	ESTRUTURA CONCEITUAL 
METAFUNÇÃO INTERACIONAL: Relação entre imagem e observador	OLHAR/CONTATO 
	ENQUADRAMENTO/ DISTANCIA SOCIAL 
	PERSPECTIVA/ ATITUDE 
	MODALIDADE 
METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL: Relação entre os elementos da imagem	VALOR DA INFORMAÇÃO 
	SALIÊNCIA 
	ENQUADRAMENTO 

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo será apresentada a metodologia adotada nesta dissertação, com a descrição das etapas percorridas para a realização deste estudo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

“[...] o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências”.

Bortoni-Ricardo, 2008

3.1 TIPO DE PESQUISA

A metodologia adotada para esta pesquisa é de orientação qualitativa exploratória de caráter etnográfico, realizada por observação participante. Optou-se pela realização dessa metodologia por a mesma proporcionar ao pesquisador envolvimento com a comunidade alvo, assim como, possibilitar que a rotina dos alunos seja observada, analisada e compreendida.

Gil (1999, p.94) afirma que “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreender pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”. Com relação à pesquisa exploratória, Gil (1999, p. 43) explica que tem como finalidade proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar, facilitar a delimitação do tema, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Seu objetivo principal é o aprimoramento das ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Com relação à observação participante, o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo, participando nas relações sociais e procurando entender as ações no contexto da situação observada. Angrosino (2009, p.34) dá a seguinte definição para a observação participante:

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida.

Para este autor, a observação participante é um contexto comportamental. Nela o pesquisador (etnógrafo) tem contato direto com o ambiente estudado e a possibilidade de registrar as informações assim que elas ocorrem, além de, eventualmente, poder verificar dados não usuais que poderiam passar despercebidos se fosse usada uma técnica qualquer. A observação participante nesta pesquisa tornou-se necessária por partir do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com o universo estudado. Para Yin (2005), na observação o pesquisador não é apenas um observador passivo, mas alguém que pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados.

Levando em consideração a proposta desta dissertação de investigar uma turma específica de alunos, tendo como alvo o desenvolvimento do letramento multimodal dos mesmos, julgou-se conveniente a realização de uma observação participante de caráter etnográfico, por a mesma estar ligada à pesquisa do tipo etnográfico, mas com a ressalva de que aquela alude a uma unidade com limites bem definidos.

3.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada nos meses de setembro e outubro do ano de 2015 em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino, localizada no bairro Parque Brasil, na zona norte da cidade de Teresina, no estado do Piauí. A escola funciona nos turnos manhã e tarde com turmas do 6º ao 9º anos do ensino fundamental. Possui uma biblioteca de porte médio e um laboratório de informática.

Escolheu-se a turma 19BM, turno manhã, do 9º ano do ensino fundamental, composta por 32(trinta e dois) alunos, sendo 19(dezenove) do sexo feminino e 13(treze) do

sexo masculino. Os alunos estão na faixa etária entre quinze dezesseis anos e todos são moradores da comunidade onde a escola está inserida. A pesquisa foi realizada nas aulas de Língua Portuguesa e, de acordo com a professora da disciplina, nem todos os alunos têm domínio da leitura e escrita.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A investigação durou quatro semanas, divididas da seguinte forma: Na primeira semana foi feito o primeiro contato com os alunos, com o esclarecimento dos objetivos da pesquisa, sobre os procedimentos a ser utilizados e a distribuição dos termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido APÊNDICE (A). Foi explicado que tais termos deveriam ser assinados respectivamente por eles e pelos pais ou responsáveis e devolvidos à pesquisadora. Todos os procedimentos exigidos pelo comitê de ética foram cumpridos, os nomes dos colaboradores foram substituídos por códigos (letras e números) e os mesmos tiveram suas identidades preservadas.

Ainda no primeiro contato, pesquisadora mostrou um vídeo educativo sobre grafite retirado do youtube, intitulado “Todas as Artes- Grafite”²⁴ para com isso fazer uma ambientação sobre o tema.

Na segunda semana, depois de previamente agendadas e autorizadas pela direção da escola, pela professora da disciplina de Língua Portuguesa e pelos outros professores que cederam seus horários, ocorreram a palestra e a oficina sobre grafite, totalizando 2h40min (duas horas e quarenta minutos) de duração. Ocorreu na terceira semana o minicurso sobre GDV, com duração de 8h/aula (oito horas/aula), realizado em quatro encontros nos horários das aulas de Língua Portuguesa, porque na escola as aulas têm uma hora de duração. E por fim, na quarta semana ocorreram as duas entrevistas de grupos focais, cada uma com duração de meia hora. A seguir, o quadro 2 detalha o cronograma de ações realizadas em campo.

²⁴ Vídeo disponível em: <HTTPS://www.youtube.com/user/tvuniversidade>

Quadro 2- Cronograma de ações realizadas em campo

Semana	Data	Ações
1ª semana	22/set	Primeiro contato; Esclarecimento dos objetivos e procedimentos da pesquisa; Distribuição dos termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido; Apresentação de vídeo educativo sobre grafite.
2ª semana	29/set	Palestra e oficina sobre grafite.
3ª semana	5,6,7e 8/out	Minicurso sobre Gramática do Design Visual
4ª semana	15/out	Entrevistas dos Grupos focais

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o levantamento das informações, foi necessário selecionar procedimentos adequados ao objetivo da pesquisa. Dentre os procedimentos utilizados, podem ser citadas:

- Atividades de intervenção realizadas através de palestra e da oficina sobre grafite e minicurso sobre a Gramática do Design Visual;
- Entrevista de Grupos focais;
- Filmagens e fotos.
- Diário de campo.

A seguir tem-se uma melhor apresentação e justificativa de cada um dos procedimentos utilizados:

3.3.1 Atividade de intervenção – Palestra e oficina sobre grafite

A escolha desse procedimento se deve ao fato dessa intervenção permitir que o pesquisador suscite conhecimentos sobre o nível de letramento multimodal dos colaboradores desde o início da prática da pesquisa e desenvolva propostas para a mudança desse quadro. Afinal é uma forma de inculir uma maior interação com o texto proposto, possibilitando a percepção do nível de letramento dos sujeitos pesquisados. Para Besset (2008, p.12), “[...] a partir do momento em que o pesquisador entra no contexto em que se dá a pesquisa, suas perguntas e propostas já constituem uma intervenção”. Portanto, ao adentrar na escola onde se realizou a pesquisa, a presente pesquisadora já iniciou a intervenção. Primeiramente ocorreu a palestra e a oficina sobre grafite com o objetivo de proporcionar aos colaboradores um primeiro contato com o texto a ser trabalhado na pesquisa e com seu produtor/autor.

As atividades de palestra e oficina sobre grafite foram ministradas por um profissional autodidata que, além de ser grafiteiro há mais de vinte anos, também trabalha como artista plástico e músico nas cidades de Teresina-PI e Timon-MA. A pesquisadora entrou em contato com esse profissional através de uma ONG localizada na cidade de Teresina, que trabalha, dentre outras atividades, com grupos de grafiteiros ligados a movimentos Hip-Hop em práticas de incentivo à arte, cultura e educação profissional na vida de jovens em situação de risco, do bairro no qual está localizada. É importante salientar que o grafiteiro colaborador da pesquisa não faz parte da ONG em questão e nem de uma *crew*, por opção pessoal, apenas faz parte do ciclo de amizade dos coordenadores e participa como convidado de alguns projetos da ONG. O grafiteiro realiza palestras e trabalhos artísticos em escolas e empresas públicas e privadas quando solicitado e já fez trabalhos parecidos com o que a pesquisadora lhe propôs realizar.

A palestra foi realizada na biblioteca da escola e teve duração de 30min; contou com a presença dos alunos colaboradores da pesquisa, da pesquisadora, da funcionária responsável pela biblioteca e de uma pessoa responsável pelas filmagens e fotos. A direção da escola sugeriu que se esperasse até o fim do intervalo para que a oficina fosse realizada.

Após o intervalo, a pesquisadora reuniu os alunos na área de entrada da escola em que funciona o bicicletário. Essa área foi sugerida pela direção da escola por existir um projeto de transformá-la em um espaço de convivência. Foram usadas as duas paredes laterais da área. A primeira proposta era que uma das paredes fosse grafitada pelos alunos interessados, com o auxílio do profissional, e a segunda parede seria reservada para a arte do grafiteiro. Mas, ao fim de tudo, os alunos acabaram produzindo nas duas paredes. Antes de começar as tarefas, os alunos foram informados sobre as medidas de segurança a ser tomadas e como utilizar o material de trabalho, pois em vez de spray, o grafiteiro usou como material de pintura uma pistola elétrica, que conforme ele assegurou, permite que se façam traços mais delicados e precisos do desenho. Os trabalhos tiveram seu término no final da última aula.

3.3.2 Atividade de intervenção - minicurso sobre a Gramática do Design Visual

Para a realização do minicurso sobre a Gramática do Design Visual, a pesquisadora, elaborou um plano de curso e selecionou grafites a ser trabalhados em sala de aula por meio da metafunção interacional da GDV. A seguir, o quadro com o Plano de curso do minicurso e o quadro com alguns dos grafites usados em sala de aula.





Quadro 03- Plano de Curso do minicurso sobre Gramática do Design Visual

Plano de Curso
Objeto do minicurso
Este minicurso pretende introduzir de forma panorâmica os princípios da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), sob o olhar da perspectiva da Semiótica Social em turma do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de promover a leitura multimodal dos alunos.
Justificativa
A presença de textos multimodais na sociedade tem provocado mudanças nas formas de interagir e aprender. Em contextos educacionais, esses textos podem contribuir para a aprendizagem, auxiliando na maneira de ler, escrever, refletir e adquirir conhecimentos. Neste sentido, a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) pode auxiliar a prática docente no que se refere à leitura sistemática de imagens na disciplina de Língua Portuguesa.
Objetivos do minicurso
Geral: Promover o letramento multimodal por meio da leitura sistemática de imagens em turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Introduzir os pressupostos de uma abordagem multimodal de ensino de leitura. • Apresentar as possibilidades da leitura de imagens nas práticas sociais. • Demonstrar a aplicabilidade da GDV como ferramenta para investigação sistemática de textos visuais.
Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à leitura de imagens, exemplos de imagens, resumo histórico da GDV. • Leitura de grafites por meio da metafunção interacional da Gramática do Design Visual.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 04 Análise do grafite a partir da Metafunção interacional da Gramática do Design Visual.

QUADRO ANÁLISE DO GRAFITE A PARTIR DA METAFUNÇÃO INTERACIONAL

METAFUNÇÃO INTERACIONAL: Relação entre imagem e observador	OLHAR/CONTATO	
	ENQUADRAMENTO/ DISTANCIA SOCIAL	
	PERSPECTIVA/ ATTITUDE	
	MODALIDADE	

Fonte: Elaborado pela autora.

As aulas foram realizadas por meio de slides em data show, APÊNDICE (B). A pesquisadora preparou planos de aula para cada dia, APÊNDICE (C). Nas aulas foram trabalhadas introdução sobre leitura de imagem, a comunicação realizada através da imagem nas práticas diárias, multimodalidade, introdução sobre a GDV e a metafunção interacional, ocasião em que foram trabalhados, além de imagens variadas, grafites retirados de vários pontos da cidade. Ao final do curso, foram realizadas atividades em grupo de leitura e análise sob a perspectiva da metafunção interacional, APÊNDICE (D).

A escolha do grafite como instrumento de pesquisa de análise de textos multimodais se deu a partir do entendimento de que o mesmo faz parte da paisagem urbana da cidade na qual a investigação foi realizada. Os alunos, em algum momento,

podem ter se deparado com um desses grafites nas ruas e até mesmo em muros de escolas, e isso pode propiciar um interesse em participar da pesquisa em si.

O uso desse texto no ensino-aprendizagem da GDV, com enfoque na metafunção interacional, torna-se relevante para a pesquisa pelo fato do grafite ser concebido como interessante fonte documental, assim como outras escritas urbanas dos sentidos da cidade, do seu contexto histórico, social e cultural e do imaginário de seus sujeitos. Permite também que os alunos tenham contato com o contexto social em que o texto é produzido, iniciando a proposta de letramento multimodal e até mesmo a possibilidade de explorar o grafite em outras áreas do conhecimento.

Neste sentido, Kleiman (2008, p.18) esclarece que o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar e sim com a leitura de mundo, visto que o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social.

Portanto, essa etapa pode ser considerada uma prática de letramento, sendo importante para um maior contato dos alunos com o contexto social em que o texto é produzido. Seu objetivo principal é fazer com que os alunos entendam o que é o grafite, em que contexto social ele é produzido e com que propósitos comunicativos.

Ao tratar de habilidades de interpretação, produção e leitura crítica de textos multimodais em sala de aula, Costa (2004, p.103) afirma que:

Professores e alunos têm a seu dispor modos, gramáticas e ferramentas que vão sendo usados, moldados, adaptados e aglutinados de acordo com o contexto, de forma crítica, criando enunciados únicos e variados. Quanto mais “matéria-prima” estes atores tiverem, melhor é o processo comunicativo, isto é, quanto mais conhecimento e experiência acerca dos modos e formas de produção mais textos multimodais criativos e adequados teremos.

Portanto, essa proposta é valorosa no trabalho com textos multimodais em sala de aula, assim como propulsora de letramento multimodal, por proporcionar um maior contato dos alunos com esse texto e conhecer o trabalho dos seus autores, sua cultura e visão de mundo, além do seu comportamento dentro do contexto social.

3.3.3 Grupos Focais

Segundo Barbour (2009), Grupo focal é qualquer discussão em grupo, desde que o pesquisador motive e estimule as interações. Este autor acrescenta que, para conduzir um grupo focal, é preciso: 1) elaborar um roteiro previamente; 2) selecionar materiais que incentivem a interação; 3) definir a composição do grupo; 4) garantir que os participantes discutam entre si e não apenas com o pesquisador ou moderador.

No Grupo focal não se busca o consenso, mas a pluralidade de ideias. Nesse grupo, os entrevistados discutem um determinado tópico de maneira informal e são conduzidos por um entrevistador (moderador) bem treinado. Esse moderador garante a discussão sobre os principais aspectos do problema observado registrando as reações dos participantes. O referido autor também afirma que o grupo focal ocupa uma posição intermediária entre a técnica de observação participante e a entrevista aberta, e sua utilização apresenta, como qualquer outro instrumento, vantagens e desvantagens. Afirma ainda que a principal vantagem do grupo focal em relação à observação participante consiste na oportunidade de observar uma quantidade muito maior de interação entre os participantes a respeito de um tópico em um limitado intervalo de tempo, podendo o pesquisador direcionar e focalizar o tema da pesquisa.

Na realização das sessões, dos 32 alunos da turma pesquisada somente 28 participaram das entrevistas por motivo de falta às aulas. A turma foi dividida em dois grupos focais de 14 alunos. Como já foi dito anteriormente a identidades dos alunos foi preservada, os mesmos foram identificados por crachás enumerados e adotou-se durante a pesquisa convenções APÊNDICE (E) referentes aos alunos, pesquisadora e grafiteiro usadas prioritariamente nas transcrições das entrevistas, APÊNDICE (F).

As sessões foram realizadas em um único dia, uma semana depois das intervenções, em uma sala de aula disponibilizada pela direção da escola e tiveram duração de 30min(trinta minutos) cada uma. Para a gravação das entrevistas, foi utilizada uma câmera digital manipulada por uma pessoa convidada pela pesquisadora, para que a mesma pudesse ter liberdade de realizar a pesquisa sem se preocupar com a questão das filmagens.

Um dos objetivos inicialmente acordados do trabalho realizado do grupo focal seria fazer a entrevista ter o aspecto de uma conversa, desde a criação das perguntas até a

metodologia utilizada para sua aplicação. Por conta disso, nem sempre foram acontecendo em sequência, mas à medida que alguma resposta ou discussão fosse pedindo outra pergunta.

3.3.4 Filmagens e Fotos

Outros procedimentos realizados durante a coleta foram as filmagens e as fotos. Ao todo foram produzidas 6h45min (seis horas e quarenta e cinco minutos) de filmagens e 33(trinta e três) fotos, produzidas em todas as fases da pesquisa.

Para Yin (2005, p.119), as gravações “fornecem uma expressão mais acurada de qualquer outro método”. Já Loizos (2015, p.149) afirma que o registro em vídeo torna-se necessário “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola”. Esse autor aponta como exemplos, cerimônias religiosas, atividades artísticas, uma hora de ensino em sala de aula, brincadeiras de crianças no pátio da escola, entre outros. Mesmo que o lugar social da imagem seja indiscutível, a fotografia é uma imagem que pode assumir papéis diferentes na pesquisa, seja o papel da ilustração, ou de ser o próprio objeto da investigação, ou seja, as fotografias podem ser utilizadas para referendar certa informação ou descrição apresentada na pesquisa, cujos dados foram obtidos através de outra fonte/forma de investigação da realidade ou pode ela mesma, a própria imagem, ser a fonte principal da investigação, posição assumida pelos vídeos e fotos da presente pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, a contextualização das imagens possibilita adentrar na subjetividade do pesquisador e produtor da imagem e na objetividade do produto final, que é reveladora da intencionalidade de quem produziu o objeto visual. Contudo, é importante lembrar que a decodificação dos múltiplos significados que a imagem oferece coloca-se para o investigador como uma tarefa complexa que exige distanciamento e objetividade para melhor compreensão do fenômeno.

Em seus estudos, Bauer e Gaskell (2015) ampliam o olhar sobre o modo de vencer as dificuldades de interpretação das imagens em uma pesquisa qualitativa, considerando a multiplicidade de signos implícitos nos objetos visuais.

As imagens diferem da linguagem de outra maneira importante para o semiólogo: tanto na linguagem escrita, como na falada, os signos aparecem sequencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente (BAUER, GASKELL, 2015, p.322).

As múltiplas perspectivas de leitura poderão trazer nova luz à compreensão da imagem, cujos dados descritivos, podem gerar narrativas sobre as mesmas e materiais para uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

Neste sentido, Honorato (et al., 2006) sugere que o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de ser captados com outros recursos, tais como reações de diferentes sujeitos em face de uma atividade ou questão proposta pelo pesquisador, como visualização e interpretação de filme e ou/imagem fixa (fotografia, gravura, símbolo, ícone etc.); participação em grupo focal; realização de tarefas e/ou atividades em grupos operativos ou individualmente. Portanto, no tocante a presente pesquisa, as filmagens e fotos são importante recurso metodológico usado nas atividades de intervenção que capta as reações dos colaboradores nas práticas da palestra, na oficina sobre grafite e nas entrevistas de grupos focais.

3.3.5 Diários de campo

Víctora (2000) apresenta diário de campo como: “o instrumento mais básico de registro de dados do pesquisador”. É inspirado nos trabalhos dos primeiros antropólogos, que, ao estudar sociedades longínquas, carregavam consigo um caderno no qual escreviam todas as observações, experiências, sentimentos, etc.

Neste trabalho, os diários serviram para anotação das observações como auxílio no momento da interpretação dos dados, somando-se aos dados visuais.

3.4 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Como instrumentos de análise de dados coletados têm-se os trechos retirados das filmagens e fotos realizadas durante a pesquisa, as transcrições das entrevistas dos grupos focais e diários de campo. A seguir uma melhor apresentação desses instrumentos.

3.4.1 Trechos retirados das filmagens e fotos realizadas durante a pesquisa

Para analisar as filmagens, a pesquisadora teve como base as pesquisas de Honorato (et al., 2006). Não foram feitas transcrições dos trechos como nas entrevistas dos grupos focais, pois, diferente daquelas, a análise de filmagens não exige que as falas sejam transcritas através de um modelo específico. A pesquisadora visualizou cada uma das cenas,

retirando os trechos associados às categorias de análise propostas para a pesquisa que mais indicaram ocorrência de letramentos, levando-se em conta as perguntas norteadoras. As fotos APÊNDICE (G), por sua vez, além do registro concreto das atividades realizadas, aliaram-se às filmagens para mostrar as reações dos alunos durante a pesquisa.

3.4.2 Diários de campo

Os diários de campo APÊNDICE (H) foram registros breves de curiosidades ocorridas durante a pesquisa que, por ventura não puderam ser documentados através dos outros instrumentos de análise, como conversas informais com alunos antes ou depois de cada atividade que foram relevantes para a triangulação dos dados.

3.4.3 Transcrição das entrevistas dos grupos focais

Uma vez coletados os dados, a pesquisadora fez pessoalmente as transcrições das entrevistas de grupos focais, transformando as informações orais em informações escritas. Para a análise das entrevistas foi utilizado o modelo de transcrição proposto por Preti (1999) ANEXO (A). Cada gravação foi ouvida várias vezes e depois transcrita, incluíram-se as pausas e as mudanças de voz, risos, além de sinalizadores de interrogação, silabação e outras variações ocorridas na entrevista. As transcrições das entrevistas acabaram por se revelarem bastantes árduas pelo tempo consumido e também pela concentração exigida na anotação fidedigna das declarações dos alunos.

O objetivo principal das transcrições foi analisar as respostas das seguintes perguntas norteadoras das entrevistas de grupos focais: 1) Houve mudança de pensamento sobre o grafite e sobre o grafiteiro?; 2) Você se tornou mais capaz de ler grafites e outros textos visuais depois do minicurso sobre a GDV?

Durante as entrevistas, muitas vezes a pesquisadora teve que incentivar os alunos a falar e teve que responder a algumas questões a respeito de curiosidades que surgiram após a oficina feita com o grafiteiro, como: onde ele mora e o que ele faz quando não encontra uma fonte de energia acessível para ligar sua pistola de pintura. Do material transcrito, optou-se por analisar somente os relatos que mais contribuiriam para os objetivos da pesquisa.

O próximo item trata das categorias analíticas adotadas, direcionando a análise pretendida à luz dos estudos teóricos que orientam a pesquisa.

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

As categorias de análise foram desenvolvidas pela pesquisadora a partir de uma categorização *a priori* (BARDIN, 1995), sugeridas pelo referencial teórico e pelos objetivos da pesquisa. A seguir o quadro síntese dos objetivos específicos da pesquisa e suas respectivas categorias de análise.

Quadro 05 - Categorias de análise dos dados.

Objetivos Específicos	Categorias de análise
Promover atividades de letramento multimodal em ambiente escolar.	Práticas de letramento
Verificar a relevância do uso do grafite como procedimento de análise de textos multimodais na leitura dos alunos, baseando-se nos princípios da Gramática do Design Visual.	Leitura multimodal do grafite
Analisar a influência das práticas de letramento multimodal na leitura dos alunos.	Apropriação da leitura multimodal

Fonte: Elaborado pela autora

3.6 CORPUS DA PESQUISA: TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

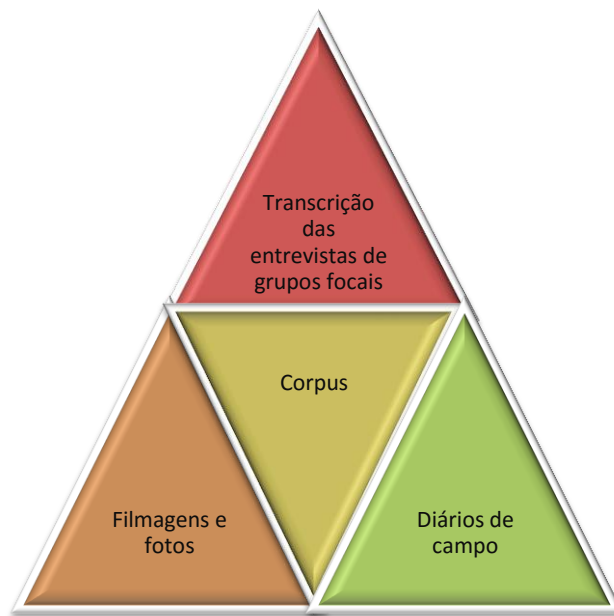
Neste trabalho, a opção pela análise por triangulação de dados significou adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilitou complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, aumentando a consistência das conclusões.

Segundo Vergara (2006), a análise por triangulação dos dados pode ser vista a partir de duas óticas: como a estratégia que contribui para a validade de uma pesquisa, e como uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos, através de novos pontos de vista. Entendendo que nem sempre é possível analisar dados apenas com uso de entrevistas, foram produzidos durante as fases da pesquisa, filmagens, fotos e diário de campo para auxiliar na

visualização acurada dos dados e facilitar o olhar da pesquisadora para a obtenção dos resultados. Portanto, as transcrições das respostas analisadas, as fotos, as filmagens e os trechos do que foi captado nas mesmas, juntamente com os diários de campo resultaram no *corpus* da pesquisa, tornando-se uma amostra que garante grande representatividade no que concerne à verificação do letramento multimodal na turma pesquisada.

Assim, o *corpus* desta pesquisa é formado pela triangulação dos seguintes instrumentos da figura 07.

Figura 07- Triangulação do *corpus*



Fonte: Elaborado pela autora.

- 1) Transcrição das entrevistas de grupos focais;
- 2) Filmagens e fotos;
- 3) Diários de campo

O próximo capítulo corresponde à análise e à discussão dos dados obtidos na pesquisa.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Os letramentos não podem ser analisados adequadamente se considerarmos apenas o que as pessoas fazem. Devemos compreendê-los como parte de sistemas mais amplos de práticas que dão coesão à sociedade, que fazem dela uma unidade de organização própria e dinâmica muito mais ampla do que o indivíduo”.

Lemke, 2010

4.1 INTRODUÇÃO

O enfoque abrangente com que se encaminhou o letramento multimodal neste trabalho levou a pesquisadora a criar diferentes situações para investigar se a leitura de textos seguindo a metodologia da Semiótica social e da multimodalidade propicia uma leitura visual proficiente aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal. As situações aplicadas na pesquisa referem-se às intervenções como palestra, oficina sobre grafite e o minicurso sobre Gramática do Design visual, que tiveram importante papel na obtenção dos objetivos propostos.

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados desta pesquisa obtida através dos seguintes instrumentos: trechos retirados das filmagens e fotos realizadas durante a pesquisa; transcrição das entrevistas dos grupos focais e diários de campo.

A análise dos dados pautou-se nas considerações levantadas nos capítulos anteriores, que buscaram discorrer acerca das teorias relacionadas às concepções de letramento, em particular o letramento multimodal, das concepções de leitura multimodal, do grafite como um texto multimodal e da Gramática do Design Visual.

Este capítulo é composto de categorias de análise, das descrições de trechos de diálogos das gravações e das fotos da intervenção (palestra e oficina sobre grafite); das observações feitas em diário de campo e das transcrições de grupos focais, que foram imprescindíveis para a obtenção dos objetivos.

Doravante serão analisados os episódios de letramento multimodal captados durante a intervenção da palestra e da oficina sobre grafite de acordo com sua categoria de análise.

4.2. PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

O primeiro momento da intervenção realizado através da palestra e oficina de grafite pretendeu fornecer dados sobre o modo como se encontrava o nível de letramento multimodal dos alunos antes da pesquisa para, a partir daí, estabelecerem-se parâmetros para avaliar o resultado dessa intervenção. Além disso, ela também objetivou promover o contato com ações letradas multimodais dentro do contexto escolar pesquisado. A análise e a discussão dessa categoria referem-se ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, conforme foi mostrado no capítulo 1, a saber, “promover atividades de letramento multimodal em ambiente escolar”.

O grafite é entendido neste trabalho como uma prática de leitura e escrita socialmente ambientada, portanto, incluída nos postulados dos Novos Letramentos (GEE, 2008), cuja premissa ressalta a perspectiva sociocultural das práticas de usos da linguagem. Neste sentido, foi importante a participação de um grafiteiro profissional, para que os alunos obtivessem o máximo de conhecimento sobre esse tipo de texto e seu autor e adquirissem um real letramento multimodal.

A palestra teve início às 08h, (oito horas) durante o primeiro horário da aula e teve duração de 30min (trinta minutos), ocorreu na biblioteca da escola, com a presença de 28 (vinte e oito) alunos da turma pesquisada, da funcionária da escola responsável pela biblioteca, da pesquisadora e do responsável por registrar as filmagens e fotos. A princípio a pesquisadora apresentou o convidado e expôs algumas informações pessoais sobre ele. Os alunos mostraram-se atentos e dispostos a participar da experiência.

Um dos fatores que puderam ser observados foi a forma como o palestrante se aproximou do público, com um discurso informal permeado de brincadeiras e estórias de vida.

Durante a observação, portanto, notou-se que o falante mantinha uma postura descontraída com o propósito de atenuar a tensão do público-alvo. Parecia importante para ele que aquele ambiente fosse propício à descontração.

Ao fazer sua introdução sobre o tema propriamente dito, o grafiteiro pegou o caderno de um dos colaboradores e comparou a imagem da capa (uma mulher de cabelos longos) ao quadro “Mona Lisa” de Leonardo da Vinci, afirmando aos alunos que tal quadro é um grafite, pois segundo o grafiteiro a conhecida obra de arte foi produzida com técnicas de grafitagem, ou seja, usando o material grafite. Esse episódio evidenciou que os alunos tinham ciência do que era a Mona Lisa e quem era seu autor, e ainda adquiriram um conhecimento novo sobre a técnica usada na produção do tal quadro e que a mesma está diretamente ligada à produção de um grafite.

Os trechos a seguir tratam do poder comunicativo do grafite e para que ele serve.

G. (*Dirigindo-se a todos os colaboradores*) – Por que o grafite foi criado, quem sabe me responder?

C.12 – Para transmitir uma mensagem através do grafite. Para transmitir uma mensagem.

G. – O grafite foi criado para uma expressão social ou para uma melhoria da sociedade....

G. – Mas tem um bocado de desenho aí que é só a cara do Bob Esponja. É um grafite?

G. – Não, não. No grafite, pra ser um grafite, ele tem que trazer um recado social, ele tem que mandar uma mensagem. Ele não tem que se expressar só no desenho, ele pode simplesmente se expressar só com as cores.

A definição do grafiteiro, real produtor desse texto, vai de encontro ao pensamento de Cruz (2004, p.198), que considera o grafite como uma forma de comunicação que interage com vários espaços e vertentes da sociedade, e com o pensamento de Kessler (2008) que diz que um de seus significados é ser uma prática social. A definição de grafite dada pelo palestrante foi posta em prática durante a oficina, quando os colaboradores, usando desse aprendizado, escolheram o tema (bullying) na intenção de passar uma mensagem significativa para os leitores do contexto escolar.

Um fato interessante ocorrido na palestra foi a demonstração de conhecimento de mundo que o grafiteiro deu ao tratar da questão do respeito ao ponto de vista do outro.

Empregando meios didáticos para abordar o assunto, o grafiteiro se utilizou de uma caixa para perguntar aos colaboradores o que eles estavam vendo, e alguns deram sua opinião dizendo que era um retângulo, uma caixa com desenhos e figuras e letras. Nesse momento o palestrante reflete sobre uma frase conhecida do filósofo Leonardo Boff: “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”²⁵ na intenção de abordar uma questão social muito atual, que é a pluralidade do mundo e a compreensão e respeito à realidade do outro. Tudo isso relacionado ao grafite, pois este é um texto em que o autor escolhe diversos modos semióticos, como estilo, cores e temática com um propósito, um ponto de vista a expor e, portanto deve ser respeitado, pois segundo o palestrante, todo grafiteiro tem seu estilo, seu ponto de vista, sua forma de produzir.

Os colaboradores fizeram várias perguntas ao grafiteiro como as citadas a seguir.

C.03 – Pra você que pratica o grafite, por que você acha que ele sofre tanta discriminação? Apesar de ter mudado um pouco, mas ainda hoje....

C.12 – Quando foi que você começou a se interessar por grafite?

Houve nesse episódio a interação dos colaboradores com o grafite através do interesse pelo texto, e pela história de vida do seu autor através de uma prática de letramento. Quanto a isso, Kleiman (2007) afirma que “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas” (KLEIMAN, 2007, p.04). Com isso, é imprescindível que a escola considere práticas de letramentos que contemplem a linguagem em uso e seus reais contextos de produção.

Figura 08-Palestra sobre grafite



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

²⁵ Frase que faz parte do livro A Águia e a Galinha de Leonardo Boff.

No episódio da oficina sobre grafite, os colaboradores demonstraram euforia e ansiedade quanto ao acontecimento, somente 4 (quatro) alunos se prontificaram a praticar a arte no muro. Percebeu-se que, aqueles que tinham mais habilidades com desenhos, tiveram maior interesse em grafitar, mas todos ficaram atentos e muitos usaram seus celulares para filmar a oficina. Alguns alunos de outras turmas que haviam sido liberados das aulas ficaram do lado de fora observando a atividade até seu término. A seguir os trechos retirados das gravações pertinentes para essa análise.

O grafiteiro prepara o material e explica como manusear a pistola, logo após faz uma comparação desse material de trabalho elementos vitais do corpo humano.

G.(*Mostra o compressor*) – O coração.

G.(*Mostra a mangueira da pistola*) – Veias.

G. (*Mostra a tinta de cor vermelha*) – Sangue.

Nesse episódio percebe-se a facilidade do profissional em abordar de forma didática e diversificada a oficina. Compreende-se uma pedagogia voltada para os multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996) em que o enfoque não está nas regras da língua padrão e formas canônicas do texto, houve uma maneira multimodal de produzir significado em que as atividades de letramento levam em consideração as diferenças culturais, sociais e de contexto. É, portanto, importante que a escola trabalhe, também com essas possibilidades de multiletramentos, pois a aprendizagem se dá na exploração de vários caminhos, que nada mais é do que deixar que o discente tenha a sua própria experiência.

A seguir o trecho que trata da escolha do tema e da relação que os colaboradores fazem desse tema com suas próprias vivências.

G. – Me dá um tema.

C.29 – Bullying.

G. – Bullying, boa. Bullying lembra o quê?

C.14 – Falta de respeito.

CS – É maldade, ódio.

G. – O Bullying existe por causa da maldade, não é? Uma maldade contínua no coração da gente. Então por que não usar essa maldade e transformar ela em energia, na benevolência?

Esse fato mostra que os colaboradores escolheram o tema de acordo com a sua realidade, pois a prática de bullying se faz presente principalmente no ambiente escolar independente de classe social. O grafiteiro, por sua vez usou esse tema para incutir uma mensagem educativa e reflexiva sobre o mesmo. Verifica-se que os colaboradores identificaram o grafite como uma forma de expressar seus pensamentos e visão de mundo aliada às questões educacionais e à realidade de sua escola, pois já haviam compreendido anteriormente na palestra que o grafite, por meio de seus signos visuais, expressa os anseios, a opinião e a percepção da realidade, podendo ser caracterizados como uma expressão cultural e social.

Os trechos a seguir mostram o início das atividades e como o grafiteiro usou o potencial da linguagem visual para alcançar o seu objetivo comunicativo, articulando o texto grafite, dispondo-o em uma sequência de forma a produzir sentido.

G. - Levanta a mão quem sabe o que é adaptação?

C.03 – É adaptar.

CS – Adaptar.

G. – Adaptação é você usar o que você tem para o seu próprio bem. Esse muro tem uma imperfeição, no grafite ela não é uma imperfeição, ele é um estilo, se chama traço de estilo. Você tem que usar o que tá imperfeito pra transformar numa beleza.

G. – (*Mostrando o desenho feito em cima do reboco caído*) Bullying, o que é bullying? É uma ferida na sociedade, isso aqui é uma ferida no rosto, não parece ferida?

G. – Quem sofre bullying, sofre violência sofre?

CS – Sofre.

G. – Agressão física?

CS – Sofre.

G. (*Terminando os traços que formaram o desenho*) – O que é isso?

C.01 – Uma espécie de rosto deformado.

G. – É o rosto de um agressor. Mas tá agredido, já viram um agressor ser agredido?

CS – Não.

G. – Qual é a agressão que o agressor sofre?

(*Colaboradores em silêncio*)

G. – O próprio mal que agride a ele.

O curioso nesse episódio é que antes de começarem as atividades, foi registrado em diário de campo que um dos colaboradores reclamou do estado do muro, afirmando que o mesmo estava muito feio e quebrado para receber algum desenho, mas no desenvolver da arte ele e os outros perceberam que aquele defeito acabou fazendo parte da imagem desenhada e que serviu na composição do tema proposto. O artista, usando de uma técnica, transformou o buraco em uma ferida, um hematoma no rosto do personagem do grafite e que teve pertinente significação dentro do contexto do desenho, instigando a produção de sentido dos colaboradores.

Neste sentido, Gee (2008) relata que a escola se apresenta como um lugar estranho para muitos alunos. Esse estranhamento se deve à ausência de traços da linguagem escolar nos seus modelos culturais. Com isso, percebe-se que o grafite introduziu dentro da escola um exemplo da cultura e experiência social dos colaboradores que construíram significados sobre as coisas do mundo, criando um ambiente de criticidade e transformação não somente aos que participaram da oficina, mas também, aos que por ali passam todos os dias e se depararem com a mensagem grafitada nos muros da escola.

Com isso, Hamilton (2000) sugere que a escola perceba que as exigências colocadas pelo mundo contemporâneo lhe impõem novos desafios, determinando uma articulação entre letramentos dominantes e vernaculares, incluindo os textos multimodais que estão presentes em todas as atividades diárias dos alunos.

A seguir alguns trechos da participação de um dos colaboradores na grafitagem e a relevância de se explorar a produção de sentidos que os modos semióticos possibilitam dentro do texto.

C.29 – Pintar e coisar, né?

G. – É, faça uma decoração nesse lenço (*O lenço da cabeça do personagem do desenho*), se você vê que tá sumindo a tinta, aperte um pouco.

G. – O que você quiser que ele seja decorado. Olhe, tem que ter nexo.

C.29 – Não sei o que é nexo.

G. – Nexo é sentido.

C.29 – Há tá certo. (*Colaborador começa a pintar*)

G. (*Enquanto o aluno faz a pintura no muro*) – Ó, o grafite...é por isso que eu... vocês viram eu riscando alguma coisa com lápis?

CS. – Não.

G. – Porque grafite é liberdade, se eu risco com lápis eu ia ficar retido ao risco, grafite é liberdade, você não pode se prender a nada.

G. (*Observando o trabalho do colaborador*) – Isso, sem sair do tema e sem ficar feio. Lembra o que eu falei dentro da classe, todo grafite tem que ter um sentido, todo risco tem que fazer sentido, lembra disso, foi por isso que teve a palestra antes, vamos lá. (*Ao fim da produção do colaborador todos batem palmas*).

Observa-se nesses trechos que a atividade desenvolvida ampliou a leitura e produção de textos imagéticos. O colaborador 29 desenhou apenas alguns detalhes no lenço do personagem, mas sua participação e os ensinamentos do grafiteiro permitiram aos colaboradores entender que toda imagem tem um significado, ou seja, algum campo a cumprir, e entenderam também que produzir um sentido a um texto é se posicionar criticamente na esfera da comunicação. E que a construção do texto visual, assim como outras modalidades textuais, seguem regras organizacionais que garantem a produção e manutenção do significado, tais como a coerência temática.

Nos trechos seguintes ocorre uma demonstração da construção de sentido do grafite através do uso de vários modos semióticos a que esse texto pertence, como por exemplo, a exploração das cores.

G. (*Trocando a tinta da pistola da cor vermelha para a cor verde*)– Levanta a mão quem sabe o que é alquimia?

C.08 – É o quê?

G. - Alquimia?

G. – Vocês nunca ouviram falar de alquimia?

CS – Não.

G. – Alquimia era a ciência de antigamente que transformava qualquer tipo de metal em ouro, existiam os alquimistas, eles pegavam metais e transformavam em ouro. O grafite é parecido com isso, pega tudo que é ruim e não tem valor e transforma em tudo que pode ser reaproveitado.

G. – Ferida é coisa feia né?

G. – E árvore é bonito?

C.12 – Árvore?

G. (*Contornando o reboco caído do muro com a cor verde dando início a folhas e galhos de uma árvore e a pequenas flores*) – Vamos para a árvore.

G. – Quem sabe o que é esperança?

G. (*Sem resposta continua a desenhar*) – Ninguém?

C.11 – Ele vai desenhar uma esperança.

C.05 – Ah, quem tem fé tem esperança.

CS – Ah... uma esperança. (*risos*)

Nesses trechos o grafiteiro desenha com a cor verde árvores, flores. Ao ser indagados sobre o que é esperança os colaboradores não souberam responder, mas, após identificarem o desenho de um inseto que é comumente conhecido pelo nome de esperança, passam a relacionar as imagens ao sentido do texto. “a esperança de que o bullying acabe e que haja paz”.

A escolha das cores foi um componente importante na produção do sentido da imagem. Segundo Dondis (2007, p.64), “a cor está, de fato, impregnada de informação, e é uma das mais pertinentes experiências visuais que temos em comum”. Na imagem grafitada, a cor vermelha representou a violência causada pela prática do bullying e a cor verde representou a esperança de um mundo melhor sem bullying.

Essas duas cores estão cultural e socialmente ligadas aos significados simbólicos que representaram nas imagens. O grafiteiro criou a partir do tema bullying, uma mensagem que envolve toda uma significação passando pelo agressor (pintado com a predominância da cor vermelha), a consequência do ato de agredir (seus ferimentos) e a esperança de que existam somente coisas boas no meio escolar (a árvore o inseto que foram pintados de verde). Na abordagem da Semiótica social (HODGE E KRESS 1988) o significado da mensagem foi construído a partir do interesse do produtor, o grafiteiro, que selecionou o modo semiótico que julgou ser mais apto e plausível para aquele contexto social.

Percebeu-se por meio de diário de campo, que os colaboradores que fizeram as pinturas no muro da escola têm ou já tiveram contato direto com grafites em seu cotidiano, não só contemplando, mas também praticando, ou por intermédio de amigos ou irmãos que exercem essa arte. Esse conhecimento de mundo pode ter uma finalidade pedagógica dentro do contexto escolar, pois como afirma Freire (1988), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, a bagagem de conhecimentos de mundo que os estudantes carregam sobre o grafite é essencial e indispensável para a sua própria formação. É necessário, portanto, não desconsiderar a visão de mundo dos estudantes, pois a sua leitura de mundo pode contribuir

para o trabalho pedagógico dos docentes quanto ao trabalho com textos advindos de fora do meio escolar na obtenção do letramento multimodal.

Alguns colaboradores demonstraram ter certo contato com expressões artísticas fora da escola e também conhecimento de técnicas de desenho artístico sem terem participado de nenhum curso teórico-prático sobre arte no meio escolar ou fora dele, pois os alunos do 9º ano da rede municipal de Teresina - PI não possuem em sua grade curricular a área disciplinar de Artes. Um exemplo desses conhecimentos são as técnicas de sombreamento que foram citadas por eles e postas em prática durante a produção do grafite.

Durante as atividades de promoção de letramento multimodal na escola, os professores podem, portanto, se apoderar desses conhecimentos para trabalhar leitura de diversas formas, pois, para uma aprendizagem mais significativa, é preciso o reconhecimento do saber prévio do aluno. Mais uma vez, Freire (1992) declara sobre isso que “[...] não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiências com que os educandos chegam à escola.”

No início da atividade foi acordado que o grafiteiro produziria na primeira parede e a segunda seria reservada para os colaboradores criarem, mas o que ocorreu foi que a produção das duas paredes acabou sendo feita pelo grafiteiro e pelos colaboradores mais familiarizados com desenho e grafiteagem como em um trabalho de grafiteagem que ocorre fora da escola, onde os artistas dividem o espaço escolhido na intenção de mostrar suas práticas cada um com sua técnica e estilo, a diferença foi que não houve a escolha de um tema na segunda parede, os alunos iam criando alternadamente com o grafiteiro aquilo que queriam mostrar.

Na segunda parede foram feitas produções variadas. O colaborador 01, perguntou se poderia escrever uma mensagem, o grafiteiro disse que ele poderia fazer o que quisesse. Então aquele colaborador retirou a mensagem que estava gravada em seu celular e começou a grafitá-la em um espaço do muro sob a atenção dos outros que estavam observando. A mensagem tinha os seguintes dizeres:

“Vá firme na direção da sua meta

Porque o pensamento cria

O desejo atrai e a fé realiza”.

Para comentar este episódio, a pesquisadora alude ao pensamento de Street (1984) sobre letramento, quando o teórico o define como práticas sociais e concepções de leitura e escrita e observa que práticas dependem da sociedade e incorporam não apenas eventos, mas ideologias, crenças e valores que lhe são subjacentes. Com isso, percebe-se que o colaborador 01 procurou por em prática o que aprendeu com a palestra, utilizando-se da linguagem do grafite para expressar na mensagem, que provavelmente lhe era especial, um sentimento, um desejo daquela comunidade, algo que ele difunde e acredita. É muito comum que adolescentes na faixa etária dos colaboradores desta pesquisa procurem expressar seu pensamento fazendo inscrições nas paredes da escola e o colaborador em questão fez isso pondo em prática a função social do grafite, que pode ocorrer em qualquer contexto em que o indivíduo possa interagir, inclusive na instituição escolar.

Percebe-se que houve um trabalho com a linguagem em uso, aprendeu-se na escola o que o grafite significa fora dela. Houve um engajamento do colaborador com o texto a partir do momento em que aqueles reconheceram o que o grafite significa para eles.

O colaborador 12, ao ver o grafiteiro desenhando a figura de tigre aproveitando o formato do reboco caído no muro, procurou dar sua contribuição na grafiteagem com uma tentativa de por em prática a técnica de se utilizar do defeito do muro para produzir um desenho sobre ele. Esse momento acabou sendo motivo de graça para os colaboradores que estavam somente observando, pois o colaborador 12 desenhou uma nuvem ao redor de um buraco na parede e para os outros pareceu muito estranho, com alguns gritando que aquilo parecia mais uma “pipoca” e não uma nuvem, gerando brincadeiras.

A oficina de grafite se tornou um espaço rico de trocas e compartilhamento de informações, constituindo assim, um evento de letramento. Como afirma Kleiman (2005):

Um evento de letramento inclui as atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento colaborativo (KLEIMAN, 2005, p.23).

Portanto, nesse episódio os colaboradores que estavam observando também deram sua contribuição, demonstrando que compreenderam o que foi indicado pelo grafiteiro sobre a técnica de aproveitamento dos defeitos do muro para criar um desenho e que o colaborador 12

quis praticar essa técnica. Com isso, as críticas não tiveram um teor negativo, mas evidenciaram que houve uma aprendizagem por parte de todos os envolvidos no evento.

Por achar por bem não ultrapassar o final do último horário das aulas, a pesquisadora resolveu diminuir o tempo das produções na segunda parede, finalizando os trabalhos às 11 horas e 40 min. (onze horas e quarenta minutos). Então o colaborador 12 deu a ideia de todos assinarem no canto na segunda parede, como um registro de autoria da arte, nesse momento os colaboradores que participaram da grafiteagem assinaram seus nomes e o grafiteiro registrou o nome da turma como ela é identificada na escola (Turma 19BM). Ao final todos bateram palmas, tiraram fotos ao lado das paredes e se despediram do grafiteiro e da pesquisadora.

O evento e suas consequentes práticas de letramento realizadas na escola tiveram o poder de informar e instruir os colaboradores sobre o aprendizado, mostrando-lhes, por exemplo, tipos, formas e diferentes estilos de produção, estimulando o letramento multimodal dos mesmos, já que houve uma interação entre a linguagem do grafite, as práticas sociais e o contexto, estando, portanto, inseridos no modelo ideológico de letramento (STREET, 1984), pois estão em um contexto mais amplo de práticas culturais e sociais. Tais práticas podem servir como uma proposta de aperfeiçoamento do letramento dos alunos, já que não se limitam a transmitir saberes didáticos, há uma importância muito grande em fazer o indivíduo interagir e construir sua aprendizagem de acordo com seu tempo e cultura.

Dessa forma, é importante que atividades de letramento multimodal contribuam para o desenvolvimento de habilidades de leitura, mas também ampliem a capacidade do aluno de colocar em prática tais aptidões diante de contextos da vida real. Para isso, na escola, é pertinente a incorporação da diversidade textual, além de atividades que explorem a função social do texto. A seguir, fotografias que comprovam as práticas dos colaboradores na oficina de grafite e o produto final da oficina.

Figura 09- Oficina de grafite



Fonte: Arquivo da autora

Figura 10- Oficina de grafite



Fonte: Arquivo da autora

Figura 11- Oficina de grafite



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 12- Oficina de grafite



Fonte: Arquivo da autora.

A próxima seção consiste na proposta de leitura do grafite através da GDV apresentada por sua respectiva categoria de análise.

4.3 LEITURA MULTIMODAL DO GRAFITE

Esta categoria trata da análise do que foi captado durante o minicurso sobre a Gramática do Design Visual. A análise e discussão dessa categoria são referentes ao segundo

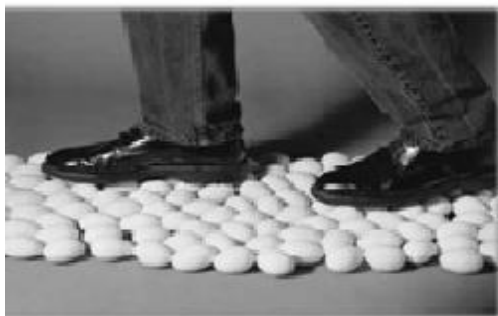
objetivo específico listado nesta pesquisa, a saber, “promover análise de grafites de rua por meio da metafunção interacional da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006)”.

Pôde-se perceber a princípio, durante a introdução do tema a ser trabalhado nas aulas, que os colaboradores tinham um conhecimento da diferença entre linguagem verbal e não verbal por esse assunto ter sido trabalhado pela professora de Língua Portuguesa em tema que tratava da linguagem do hip-hop, em que também foi visto o grafite como fazendo parte dessa linguagem, ou seja, uma das expressões do hip-hop.

A preocupação nesse momento era perceber o nível atual de letramento multimodal dos alunos e construir uma etapa de ensino-aprendizagem para que os mesmos conhecessem os textos multimodais e a GDV e fossem se apropriando das características dos mesmos até que entendessem que a leitura de um texto não se resume à leitura das palavras e que as imagens podem produzir sentido, pois tem potencialidade de significação.

Ao propor análise de algumas imagens a pesquisadora percebeu que os colaboradores procuraram alicerçar a construção do sentido dos textos imagéticos principalmente amparados em seu conhecimento de mundo, como por exemplo, na leitura de placas de trânsito, mas em alguns casos, se detiveram em descrever as imagens focalizando os seus elementos de maneira isolada, como pôde ser comprovado no exemplo a seguir:

Figura 13- leitura multimodal



Fonte: Arquivo da autora

Ao serem indagados sobre o que a imagem significa, não fizeram comentários que revelassem alguma relação da mesma com uma expressão popular chamada “pisando em

ovos”, sem transparecerem observá-la como texto que traz um conteúdo de significação. Quando lhes foi apresentada a questão da significação com a contemplação dos aspectos multimodais da composição textual, os colaboradores demonstraram total desconhecimento sobre multimodalidade, mas no decorrer das explicações perceberam que se tratava de textos conhecidos e comuns em suas práticas diárias. Isso leva a crer que os colaboradores começaram a perceber que a presença das várias modalidades de linguagem em um mesmo texto é constante e que dominar essa leitura multimodal proporciona ir além da leitura do signo verbal escrito no papel.

Durante as análises das categorias da metafunção interacional da Gramática do Design Visual, os colaboradores tiveram exemplos de imagens variadas e de imagens de grafites demonstrando facilidade na assimilação do assunto. A pesquisadora procurou dar uma contribuição, incentivando uma leitura persuasiva do grafite, enfatizando a importância dos recursos imagéticos a fim de fortalecer o letramento multimodal. Como segue o grafite representando a categoria Contato- olhar de demanda.

Figura 14- Olhar de demanda



Fonte: arquivo pessoal

Ao comentar sobre a imagem, a pesquisadora sugeriu que o grafiteiro fez sua obra com um propósito comunicativo. A imagem mostra uma pessoa tentando explodir uma caixa de luz com seu olhar voltado para o leitor/transeunte como quem diz “olhe para mim e veja o que estou fazendo”. Portanto, está estabelecendo uma relação de contato/olhar de demanda com o leitor.

Essa aplicação da metafunção interacional da Gramática do Design Visual na sala de aula usando o grafite proporcionou aos colaboradores compreender relações de interação existentes entre produtor (grafiteiro), produto (grafite) e observador (leitor) através do olhar.

Nessa relação o leitor realiza possíveis sentidos permitidos pela imagem conforme o contexto social em que se encontram. O trabalho com essa categoria de análise da GDV é uma opção de se trabalhar, em Língua Portuguesa, a importância dos recursos imagéticos na força persuasiva desses textos.

O grafite a seguir foi apresentado como olhar de oferta e não representou dificuldade para a percepção dos colaboradores.

Figura 15- Olhar de oferta



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Como entendimento, os colaboradores fizeram uma comparação simplificada afirmando que “o olhar de demanda é quando a imagem está olhando para o leitor e o olhar de oferta é quando ela não está olhando.” Percebe-se com isso que, ao trabalhar a GDV, deve-se levar em consideração toda a complexidade presente na leitura do visual, mas em sala de aula, deve-se atender à forma como os mesmos compreendem o assunto para com isso alcançar o objetivo traçado.

A figura a seguir, por sua vez, representa o grafite na categoria Enquadramento/distância social plano fechado, contemplando aspectos multimodais como, por exemplo, tamanho e enquadramento da imagem.

Figura 16- enquadramento/distancia social-plano fechado



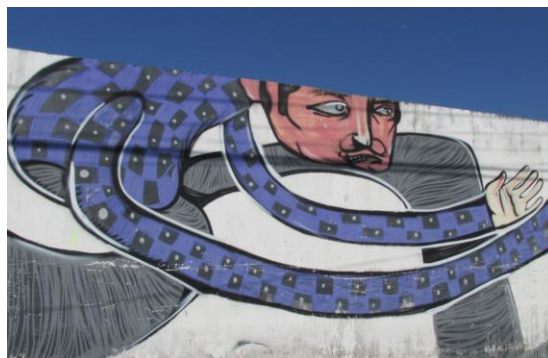
Fonte: Arquivo da autora

Ao verem o grafite, os colaboradores sentiram falta dos ombros que formam uma indicação dessa categoria (apresenta cabeça e ombros), mas a relacionaram ao exemplo dado pela pesquisadora sobre os santinhos de candidatos que se fazem presentes em época de eleição que aparecem em plano fechado com o propósito de estabelecer uma relação de intimidade com o eleitor.

Também fizeram comentários sobre o aspecto do participante representado, que se apresenta como uma figura deformada com cabeça grande e dentes desalinhados. Nesse caso, os colaboradores descobriram que as imagens são fruto de escolhas e essas são direcionadas pelo modo como o grafiteiro pensa e no que acredita, ou seja, sua ideologia (KRESS e van LEEUWEN, 2006). Faz parte, do seu traço específico e que a intencionalidade do autor não é mostrar algo belo aos olhos, e sim uma determinada mensagem através do seu estilo próprio de grafiteagem.

O grafite a seguir representa a categoria Perspectiva/atitude – oblíqua subjetiva contemplando aspectos multimodais como, por exemplo, a posição corporal.

Figura 17-Perspectiva/atitude- ângulo oblíquo.



Fonte: Arquivo da autora

Nesse caso, alguns colaboradores tiveram dúvidas quanto à imagem estar em perfil, então foi preciso uma análise mais detalhada até que houvesse um consenso. A pesquisadora explica a questão da subjetividade (KRESS e van LEEUWEN 2006) que afirma que as imagens subjetivas são retratadas a partir do ponto de vista escolhido pelo seu produtor imposto aos participantes representados e interativos, portanto socialmente determinadas, pois o produtor da imagem, o grafiteiro, seleciona um ângulo ou ponto de vista para retratar a imagem.

As figuras a seguir representam grafites na categoria modalidade, contemplando aspectos multimodais como cor luz e contraste.

Figura 18- Alta modalidade naturalística



Fonte: Arquivo da autora

Figura 19- Baixa modalidade naturalística



Fonte: Arquivo da autora

Percebeu-se que a escolha dos grafites foi imprescindível para o entendimento dessa categoria pelos colaboradores, afinal existem diversas técnicas e estilos que podem fazer do grafite mais ou menos próximo da realidade. Isso foi debatido com os alunos e os mesmos passaram a fazer uma comparação que determinava que o grafite com alta modalidade naturalística é o que possui mais cores e detalhes que o torna parecido com o real e o de baixa modalidade naturalística possui menos cores e menos detalhes, entendimento que vai ao encontro da teoria proposta por Kress e van Leeuwen (2006).

Tal proposta de leitura no referido minicurso visa a um enriquecimento da multiplicidade de Letramentos, principalmente no que se refere à inserção da análise imagética nas aulas de Língua Portuguesa, pois existem muitos eventos de letramento que apresentam não só linguagem escrita e falada, mas também diferentes sistemas semióticos que devem ser observados, pois dentro de um determinado domínio sociocultural, os mesmos

significados podem frequentemente ser expressos em diferentes modos semióticos, conforme enfatizam Kress e van Leeuwen (2006).

Ao final, a pesquisadora aplicou duas atividades referentes ao que foi trabalhado em sala de aula, para uma prévia averiguação de aprendizagem, que foram discutidas e respondidas em grupo. As atividades completas estão disponíveis no APÊNDICE (D). A seguir, será apresentado um recorte da primeira atividade escolhida aleatoriamente e será apresentada a título de ilustração. Os dois grafites apresentados fazem parte da primeira e segunda questão respectivamente.

ATIVIDADE 1

Figura 20- Atividade 1



Fonte: Arquivo da autoral

Figura 21- Atividade 1



Fonte: Arquivo da autora

Quadro 06- Atividade 1 usada durante o minicurso

<p>Atividade 1</p> <p>1)Faça uma análise do grafite apresentado de acordo com a categoria CONTATO da Gramática do Design Visual. Explique como ela se apresenta se é por olhar de Demanda ou Olhar de Oferta e o porquê da sua resposta.</p> <p><i>R- Um olhar de oferta, porque não estabelece contato direto com o leitor.</i></p> <p>2)Faça uma análise do grafite apresentado de acordo com a categoria ENQUADRAMENTO/DISTÂNCIA SOCIAL da Gramática do Design Visual. Explique como ela se apresenta se é por Plano aberto, Plano médio ou Plano Fechado e o porquê da sua resposta.</p> <p><i>R- Plano aberto. Porque se nota o fundo da imagem. O espaço e amplo é a distância social é máxima.</i></p>

Fonte: Arquivo da autora

Como resposta das questões, os colaboradores fizeram afirmações corretas sobre o entendimento das categorias contato de análise Contato e Enquadramento/Distância social da metafunção interacional da GDV (KRESS e van LEEUWEN 2006), mostrando que adquiriram conhecimento sobre a mesma de que as categorias, além de construírem representações, também estabelecem relações entre os participantes representados e o leitor por meio da imagem. De acordo com os objetivos deste trabalho, entende-se que esta atividade revela que a análise do grafite utilizando as categorias da GDV, contribui com o desenvolvimento de uma prática de leitura mais proficiente, uma vez que o trabalho de construção de sentido considera todas as formas de manifestação da linguagem, como também favorece novas estratégias de letramento multimodal. A figura a seguir representa cenas do minicurso sobre GDV.

Figura 22- Minicurso Gramática do Design Visual



Fonte: Arquivo da autora.

Nesse momento, os colaboradores pareciam desenvolver habilidades de leitura de textos multimodais, percebendo que seu contexto social está presente em sala de aula e que a multimodalidade lhes proporciona outro modo de olhar esses textos pelo viés das diferentes formas de representação do significado.

A próxima seção trata da análise e discussão das transcrições das entrevistas dos grupos focais e sua respectiva categoria de análise.

4.4 APROPRIAÇÃO DA LEITURA MULTIMODAL

A análise e a discussão dessa categoria referem-se ao terceiro objetivo específico listado dessa pesquisa, a saber, “constatar a influência das práticas de letramento multimodal na leitura dos alunos.” Como foi apresentado anteriormente no capítulo metodológico, as entrevistas de grupos focais tiveram duas perguntas principais que serão apresentadas a seguir juntamente com um recorte dos relatos transcritos que mais contribuíram para o alcance dos objetivos da pesquisa. Dessa fase da pesquisa, participaram 28 (vinte e oito) colaboradores, por motivo de falta às aulas dos outros quatro. A seguir, a primeira pergunta da entrevista e suas respectivas respostas.

1-Houve mudança de pensamento sobre o grafite e sobre o grafiteiro?

C03 -... Pra mim, antes grafite era uma espécie de vandalismo e agora eu percebi que é arte. E pra mim quem praticava o grafite era uma pessoa (anarquista) rebelde e agora a gente percebe que () diferente. É um artista que pratica sua arte. Muito diferente do... de pichar, né, que realmente é vandalismo.

C03 -... Pra mim, o grafiteiro ele é praticamente... igual um professor. O professor ele leva anos e anos estudando pra aquilo que ele aprende, ele repassar pra gente, então é praticamente igual o:::grafiteiro. Então ele estuda aquilo que ele vai::: grafitar, aquilo que ele vai desenhar e depois ele mostra pra gente tipo o sentimento que vem de dentro dele,ele repassa aquilo através da... do grafite. Então,da mesma forma,é o professor ele passa (...) ele passa tudo (...) estudando ele repassa aquilo pra gente. Então, da mesma forma, é o grafiteiro ele... aquilo que ele aprende ele repassa pra gente.

C012 - Deixa eu falar(). Tipo assim, pra mim, antes quando, eu não sabia de nada, o grafite era muito era uma desgraça (...) uma vez eu tava passando eu vi só uma () lá um () todo mal feito,eu disse que diabo é isso? só que eu tava cheio de coisa mesmo assim eu não gostei. Aí eu fui conhecendo mais, aí teve essas coisas aqui ().

C.22 - Eu aprendi a diferença de grafite e pichação.

C.21: - É, a gente geralmente vê é muita pichação.

P. - É isso aí, ok. Mais alguma coisa? Pode falar.

C.26 - É... que no grafite ele expressa assim a...

[

C.21 - As emoções.

[

C.26- É, as emoções no grafite, os sentimentos

C.19 - Agora pichação não, pichação é outra coisa errada (...)

C.21 - Isso.

C.19 - Os alunos dessa sala não têm noção de diferença entre grafite e pichação, picharam a sala inteira.

C.22 - Agora pichação não, pichação é simplesmente vandalismo, pichação.

De acordo com esses depoimentos, compreende-se que após participar da palestra e vivenciar a prática de produção do texto, os colaboradores 03 e 12 aprenderam que grafite não é vandalismo como pensavam e sim arte. Ocorreu, com isso, um novo ponto de vista que parece indicar uma nova prática de letramento adquirida através de um processo de aprendizagem informal e significativo.

O grafite, dentro dessa perspectiva, pode ser considerado manifestação artística, já que se apropria da matéria do muro para construir pinturas e inscrições que conduzem à produção de sentido. Os grafiteiros são produtores de cultura, ao passo que os grafites representam o contexto social urbano no qual estão inseridos, concretizando um objeto da

cultura. Indo ao encontro do pensamento de Souza (2011, p.76) que diz que “o grafiteiro ou a grafiteira pintam temáticas significativas do momento que se vive. Classicamente os trabalhos que se apropriam dos muros e fachadas são utilizados para mandar sua mensagem”.

Isso revela quão marcante foi a experiência da palestra e da oficina para os referidos colaboradores, que compreenderam a prática de grafiteagem como uma possibilidade didática que, como todo texto, expressa uma mensagem, um objetivo, um propósito, dentro de um contexto social passível de ser ensinado e aprendido na escola. Neste sentido, é louvável que a escola incentive os estudantes a ler os textos provenientes de práticas sociais que circulam no dia a dia dos alunos, pois isso implica capacitá-los a ler os contextos sociais e culturais em que estão inseridos.

Os colaboradores 19, 21,22 e 26, em uma discussão mútua, dividiram a mesma opinião sobre a diferença entre grafite e pichação. Chegaram a um consenso de que pichação é vandalismo e grafite, por sua vez, exige do autor a expressão das suas emoções, dos seus sentimentos, complementando o que absorveram da palestra, quando o grafiteiro fala que “o grafite é arte e a pichação é uma bagunça” e que o grafite tem a função de transmitir um recado, uma mensagem social.

Pode-se perceber mediante a afirmação do colaborador 19 que o mesmo, após a participação na palestra e na oficina, passou a compreender que diferente do grafite, a pichação é vandalismo, e se conscientizou na preservação do espaço escolar e que a grafiteagem no muro foi uma atividade artística e pedagógica e não o vandalismo que ele observou nas paredes da sala de aula.

Entender a diferença entre grafite e pichação autentica a importância social e cultural que aquele tem no contexto em que os colaboradores estão inseridos. Eles se conscientizaram de que a pichação é uma escrita que têm propósitos comunicativos diferentes do grafite, pois só servem para marcar o território de um grupo “*crew*” ou depredar os espaços públicos. Já o grafite, com sua linguagem visual apresenta ao leitor um propósito comunicativo mais abrangente que pode atingir qualquer público leitor em qualquer contexto em que ele esteja inserido. Com tais declarações, pode-se perceber que a palestra e a oficina realizadas como intervenções constituíram um evento de letramento frutífero na escola, um espaço rico de trocas e compartilhamento de informações, gerando práticas sociais que inferem “novos letramentos” em seus participantes.

É importante salientar que se algumas formas de letramentos são legitimadas por instituições educacionais, por outras são desvalorizadas. No entanto, para seguir a “Pedagogia dos Múltiplos letramentos” (NEW LONDON GROUP, 1996), escola e professores precisam se interessar mais pelas práticas não-escolares de letramento, pois os sujeitos estão constantemente expostos a diversas situações de uso da leitura e da escrita na sua interação social, em que precisam usar textos variados e entender os que circulam socialmente, nos contextos em que convivem.

A seguir, a segunda pergunta e suas respectivas respostas e análise:

2- Você se tornou mais capaz de ler grafites e outros textos visuais depois do minicurso sobre a GDV?

Nos trechos que seguem, os colaboradores relatam o minicurso como uma nova experiência de aprendizagem com a GDV.

C.03 - Sim, respondendo a pergunta aí. Tipo assim, a gente tá passando no meio da rua, aí vê o grafite ou então qualquer outra imagem. Através do curso, a gente vai aprender a ver...é a ler o profundo e o escondido que a gente não conseguia ver antes, como por exemplo, foi explicado da distância do leitor com a imagem, a gente vai conseguir agora ler e ver o escondido e o profundo, porque as coisas que a gente não conseguia ver, a gente vai conseguir ver agora no olhar do curso.

C.01 - Assim, não tem tipo assim. Quando a gente passa naquelas pontes, que eu vejo aquelas coisas que eles fazem tipo uma lista, aí depois quando chega lá, eles fazem um negócio vei assim (gesto com as mãos) eu fico () o que dá na cabeça da pessoa fazer uma coisa dessas? aí eu... quando eu passo agora, eu vejo há:: isso aqui tá me lembrando o que a gente viu lá na...no muro da escola (...)

Dentre os relatos selecionados, tem-se o do Colaborador 03, que diz que depois do curso aprendeu a ler “o escondido e o profundo” das imagens com as quais se depara em seu dia a dia. Isso mostra que o ensino de uma leitura visual sistematizada pode proporcionar aos indivíduos “aprender a olhar”, a ver aquilo que está ao seu redor, que comumente não se percebe, o que está por trás sem que haja uma reflexão crítica do que se está lendo, pois essa é uma atividade que envolve aprender a interpretar e produzir sentido. Para Kress e van Leeuwen (2001, p.4), “os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações”²⁶.

²⁶ “multimodal texts are seen as production of meanings in multiple joints”.

As análises de imagens realizadas por meio da GDV privilegiam aspectos multimodais para que o leitor/observador possa desenvolver sua capacidade de leitura, como afirma (SHNEIDERMAN, 1998 apud Oliveira, 2006, p.19) “com o propósito fundamental de construir interpretações socialmente significativas”. Com isso, entende-se que, descobrir a existência da multimodalidade textual através de um método de análise como esse, possibilita verificar como os recursos semióticos reproduzem e constroem estruturas de significados sociais.

Para o Colaborador 01, depois do curso é possível entender a significação do grafite presente em seu contexto social de uma forma que antes era impossível, quando diz que não entendia os grafites localizados no viaduto do metrô de Teresina e agora quando os vê, lembra-se do que aprendeu na intervenção. O letramento na sociedade atual não se refere apenas às habilidades de leitura e de escrita, mas às habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como determinadas pelas diferentes linguagens semióticas do mundo contemporâneo. O entendimento desse colaborador também vai de encontro ao depoimento do grafiteiro quando o mesmo tratou da percepção individual, quando o ponto de vista do outro é importante, pois todo grafiteiro tem seu estilo e forma de produzir.

Kress e van Leeuwen (2006, p.18) afirmam que “as mensagens produzidas pelos indivíduos refletem as diferenças, as incongruências e os embates que caracterizam a vida social”²⁷. Independentemente do modo semiótico como estão construídos, os grafites são textos sociais, ou seja, estão relacionados aos interesses de seus produtores e leitores.

O Colaborador 01 compreendeu a ideologia incutida nas imagens e conseqüentemente conseguiu produzir sentido ao texto. Desse modo, a GDV pode dar suporte a questões ligadas ao campo da linguagem visual e propiciar um maior desenvolvimento da leitura multimodal dos alunos, pois, como assinala Almeida (2009), a GDV visa, por exemplo, estender o conceito de linguagem, correlacionar a análise de textos verbais e imagem, disponibilizando subsídios para uma análise mais completa dos aspectos multimodais do texto.

Os Colaboradores 12, 04, 09, 21, 22 e 26 relataram que depois do curso, não só prestarão atenção à imagem, mas também a analisarão de acordo com a proposta da GDV,

²⁷ “the messages produced by individuals reflect the differences, incongruities and conflicts that characterize the social life”

procurando, por exemplo, descobrir se a imagem é de oferta ou de demanda, o seu enquadramento e sua modalidade. Como pode ser visto nos trechos seguintes.

C.12 - Eu olhava assim o grafite, eu só via o grafite, não pensava (...)

[

C.04 - O enquadramento dela.

C. 09: Pronto, a gente vai saber o enquadramento de cada imagem ou figura.

C.04 - Se ela é oblíqua ou não oblíqua, eu me esqueci o resto.

[

C.09 - Se é alta ou se é baixa

[

C.04 - Se é frontal

[

C.09 - Se é olhar de oferta ou de demanda. Tipo assim (...)

Entende-se com isso que, muitas vezes, o leitor não consegue produzir sentido a um texto por não entender que nele, os modos visuais estão presentes e passíveis de significação na mesma proporção que os modos verbais. Portanto, a GDV de Kress e van Leeuwen (2006) serviu como ferramenta para análise de textos visuais com utilidade tanto na prática, no processo de construção do grafite, quanto em uma análise crítica, em uma verificação dos significados amarrados aos elementos do texto. Neste sentido, Rojo (2009) afirma que o letramento multimodal faz parte da vida contemporânea e é função da escola trabalhar com essas múltiplas linguagens e com as capacidades de leitura e produção por elas exigidas.

Nessa direção, a escola precisa repensar a forma como ensina a língua. Relacionar o ensino da língua aos vários modos de sua representação intensifica a criatividade do autor e permite a concepção de textos multimodais, ampliando as possibilidades de construção de sentido e um maior engajamento entre textos e as experiências culturais e sociais dos alunos.

Os relatos a seguir revelam a potencialidade do grafite na aprendizagem de diferentes formas de representação do significado.

P: Eu quero saber (...) se, depois do curso, a forma com vocês vão passar a ler imagem mudou? Vocês acham que isso mudou em alguma coisa, vai mudar

hoje se vocês.... se vocês passarem por um grafite ou qualquer outra imagem na rua(...) vai mudar a forma de ler?

C.21 - Não só podendo ler, mas também...podendo ler imagem.

C.22 - Observar também. Observar bastante. Não que eu não observava muito imagem.

[

C.21 –Áh, eu também não.

C.22 - Só passava a vista, agora eu que vou observar, ver que tem muito detalhe interessante.

C.22 - Porque a gente vai observar bem ela assim, aí a gente vai entender os enquadramentos (...) vai ver os contatos assim, a modalidade, a gente vai lembrar de tudo, aí vê tudo só numa imagem assim ((gesto com as mãos)) entendeu?

P.- Então vocês vão ver que aquilo tudo ali tem um sentido?

CS. - Sim:::

C.26 - Antes eu não sabia o que era aquilo ali não.

Os relatos dos trechos citados vão ao encontro com o que Dondis (1991) esclarece sobre o poder que a imagem exerce sobre as experiências sensoriais do leitor:

Ao ver, fazemos um grande número de coisas: vivenciamos o que está acontecendo de maneira direta, descobrimos algo que nunca havíamos percebido, talvez nem visto, conscientizamos-nos, através de uma série de experiências visuais, de algo que acabamos por reconhecer e saber, e percebemos o desenvolvimento de transformações através de observação paciente (...) ver passou a significar compreender (DONDIS, 2007, p.13).

A linguagem visual, portanto, afeta os alunos de maneira positiva. A leitura de grafites, realizada de forma sistemática, através da GDV supre necessidades abstrativas que a leitura verbal não tem alcançado com tanta facilidade, formando assim, o que Dondis (2007) chama de “letrado visual”.

O colaborador 09 relata ainda que irá observar, a partir da perspectiva da GDV, não só os muros, mas, também estampas de blusas com rostos de mulheres olhando para o lado ou de frente, fazendo referência ao que aprendeu sobre a categoria olhar de contato como pode ser visto no trecho a seguir.

C.09 - Ei tia (...) sem falar também que a gente vai poder observar não é só os muros, mas também umas estampas de umas blusas tipo tem aqueles rostos daquelas mulher olhando pro lado, é...olhar de frente.

Esse colaborador compreendeu, portanto, que o produtor do texto visual escolhe determinados elementos com a intenção de lançar sua significação a um determinado leitor, e que cada elemento que constitui uma imagem possui um significado em si, produzindo juntos os significados que se pretende transmitir.

Por esse motivo é importante compreender que o olhar, o enquadramento, a distância, as saturações de cores, por exemplo, não são selecionados em vão. Conclui-se com isso que levar textos multimodais para sala de aula e trabalhá-los na perspectiva do visual, com a GDV, proporciona aos alunos uma interpretação mais consciente e crítica do texto em foco.

As análises permitiram reconhecer as especificidades de cada vertente e, a partir desse conhecimento, encontraram-se as informações necessárias para responder às perguntas de pesquisa a seguir alistadas.

- 1) Como práticas de letramento influenciam a leitura multimodal dos alunos?
- 2) É possível ler textos imagéticos como o grafite em sala de aula, utilizando como metodologia as teorias da Gramática do Design Visual?

A primeira pergunta de pesquisa teve como objetivo elencar as influências de práticas de letramento multimodal no aprimoramento da leitura dos alunos. O propósito de analisar essas práticas foi verificar se é possível letrar priorizando a leitura de textos decorrentes de práticas sociais que acionam o conhecimento de mundo dos alunos de forma a valorizar sua cultura e contexto social.

No que concerne ao desenvolvimento das práticas de letramento, Rojo (2004) faz uma crítica ao ensino ofertado pelas escolas brasileiras. Para a autora, “a escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la” (ROJO, 2004, p.01). Tal situação se explica pelo fato de a escola abster-se de sua função de preparar o sujeito para a realidade na qual está inserido, visto que, em determinados contextos, a concepção de letramento adotada na escola diverge das necessidades que surgem no dia a dia dos alunos.

As práticas realizadas durante a intervenção utilizando o grafite representam uma mudança desse quadro delineado pela referida autora, bem como da concepção de letramento presente no contexto escolar, pois houve uma ampliação das habilidades de leitura da diversidade textual e uma mudança no trabalho com linguagem no meio escolar, além de uma interação de suma importância para a construção de um sujeito crítico capaz de manifestar seu pensamento nas diversas situações de leitura.

Quanto à segunda pergunta, o seu objetivo foi verificar se uma leitura efetiva e sistemática de textos multimodais em sala de aula possibilita sua inclusão como um método de leitura e letramento. Conclui-se que, após o desenvolvimento do trabalho didático, no âmbito da pesquisa, os alunos conseguiram efetivamente mobilizar em suas leituras os aspectos multimodais levantados pela GDV na composição do texto. Isso reflete uma mudança na maneira de ler, diferentemente do início da pesquisa, quando os alunos não entendiam que um texto visual pode ser lido de forma sistemática. Agora, ao final da pesquisa, compreendem que existem no texto, além do linguístico, diferentes modos de significação como cores, olhar, ângulos, enquadramentos e modalidades. Por meio das duas perguntas de pesquisa, pôde-se reconhecer a leitura do grafite como uma forma de promover o letramento multimodal de alunos do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal investigar a contribuição da leitura do grafite, texto resultante de práticas sociais, para o desenvolvimento do letramento multimodal em turmas do 9º ano do ensino fundamental, por meio de atividades de intervenção que visavam promover práticas de letramento realizadas por meio de palestra e oficina sobre grafite, bem como minicurso sobre a Gramática do Design Visual, analisando para isso as transcrições de entrevistas de grupos focais com depoimentos dos colaboradores sobre o que foi inculcido na sua aprendizagem, para com isso buscar perceber se havia tendências para o desenvolvimento de um letramento multimodal dos mesmos.

Para tanto, os conceitos de letramento (STREET 1984; HEATH 1983), os Multiletramentos (COPE; KALANTZIZ, 2008), a Multimodalidade (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006; JEWITT, 2011) a Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN 2006) e o Grafite (SOUZA, 2011) nortearam o olhar para a realização da investigação.

O primeiro objetivo específico visou promover atividades de letramento multimodal em ambiente escolar. O que se percebeu foi uma total aceitação à proposta por parte dos alunos pesquisados, pois os diários, fotos e gravações provaram uma significativa aprendizagem sobre o texto grafite realizada através da teoria e da prática dentro do contexto escolar, indicando uma eficaz prática de letramento que possibilitou aos colaboradores conhecer a fundo o texto trabalhado na pesquisa, suas possibilidades de leitura e o rompimento das barreiras do preconceito sobre esse texto e seu autor.

Os letramentos são baseados em sistemas simbólicos usados para a comunicação e como tais existem em relação de troca com outros sistemas de informação. Com isso, houve desenvolvimento de letramento, pois, além de interiorizarem a prática, os alunos também se apropriaram de forma efetiva de seus usos sociais. Nessa perspectiva, para refletir sobre o valor simbólico e constitutivo da leitura em uma sociedade letrada, é preciso, conforme os novos estudos do letramento, considerar que a leitura só constitui sentido se está imersa nas práticas sociais do contexto social em geral e da cultura em particular.

Os textos multimodais, apesar de se fazerem presentes nas diferentes práticas sociais, ainda não recebem a devida atenção no contexto escolar. Os alunos não são alfabetizados para ler imagens, o que acaba criando, segundo Kress e van Leeuwen (2006)

“iletrados visuais”. Portanto, é necessária uma conscientização dos professores sobre a importância de se contextualizar o ensino e de se considerarem os saberes prévios dos alunos, dentre eles, a possibilidade de discutir em sala de aula os discursos emanados do grafite como escrita urbana provocadora de análises críticas.

O segundo objetivo específico da pesquisa propôs analisar grafites de rua por meio da metafunção interacional da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006). Embora existam diferentes estudos utilizando os postulados dessa gramática para fins pedagógicos (NASCIMENTO, 2012; NOVELLINO, M.O. 2007), a relevância da presente pesquisa consiste em sugerir um exemplo de prática pedagógica aliada à utilização de uma gramática visual que na investigação ofereceu uma proposta de sistematização da leitura do visual. Os dados demonstraram que sua aplicação no contexto de ensino-aprendizagem de língua materna para leitura de textos imagéticos como o grafite foi uma novidade, pois os alunos, em depoimento, afirmaram que antes do minicurso, não tinham uma preocupação com o que uma imagem que eles vêem no dia a dia pretende comunicar.

Com isso, entende-se que o desenvolvimento de estratégias e de atividades de letramento multimodal serve não apenas como alternativa ao tradicional ensino da leitura por meio de textos lineares em sala de aula, mas também como ponte para a reflexão sobre os textos multimodais que permeiam nossa sociedade.

Como último objetivo específico, buscou-se verificar a influência das práticas de letramento multimodal na leitura dos alunos. De acordo com os resultados da pesquisa, percebeu-se um maior interesse por práticas de leitura do visual não somente quanto à leitura do grafite, texto trabalhado em sala de aula, mas também quanto a outros textos do cotidiano, como foi referido nas análises “leitura de estampa de blusas” que mostra que o aluno levou sua leitura multimodal para outros campos que estão além da leitura do grafite. Isso remete a uma mudança na percepção dos vários textos multimodais que circulam no cotidiano desses alunos.

O sujeito leitor deve ter as ferramentas necessárias à produção e compreensão dos textos multimodais. Portanto, é importante que o contexto escolar desenvolva a autonomia dos alunos no que se refere aos procedimentos de leitura, tornando-os capazes de atribuir sentido a outros elementos do texto que não sejam os elementos verbais.

Compreende-se que houve na turma pesquisada uma contribuição da leitura do grafite para o desenvolvimento do letramento multimodal por meio de propostas que estejam de acordo com os contextos socioculturais dos alunos. O uso de novos textos e de novas formas de leitura requer da escola novas práticas letradas. As questões levantadas pelos estudantes durante a pesquisa de campo revelam conhecimentos prévios a ser aproveitados pela escola, como por exemplo, o fato de alguns alunos já terem contato com grafite, pois denotam visões de mundo que antecedem o trabalho pedagógico.

Assim, a bagagem de conhecimento de mundo que os estudantes carregam é essencial e indispensável para a sua formação. É necessário, portanto, não desconsiderar a percepção dos alunos quanto ao espaço escolar e à presença dos grafites no seu cotidiano e nos muros da escola, pois a leitura de mundo que possuem pode contribuir para o trabalho pedagógico dos docentes.

É fato que a temática dessa pesquisa foi de grande valia para a proposta de uma abordagem multimodal em contexto escolar, possibilitando estudos ainda mais aprofundados sobre o letramento multimodal em sala de aula, como por exemplo, saber como podem ser articulados os letramentos dominantes e os vernaculares (HAMILTON, 2000) em ambiente escolar, ampliando, assim, o campo de estudos referente ao tema.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.112p. il. (Coleção Paradidáticos; Série Poder).

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.

AMADO, J. (2000). **A Técnica da Análise de Conteúdo**. Referência 5, 53-63,.«Disponível em: <https://woc.uc.pt/fpce/person/ppinvestigador.do?idpessoa=10057> »Acesso em:10/06/2015.

ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009. 139p. (Coleção Pesquisa qualitativa/coordenada por Uwe Flick)

ARANTES, Vaneide Damasceno Cunha. **Literatura Imagística**: um mundo de imagens para ler. 2006.89p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR, Três Corações, MG. «Disponível em: http://www.unincor.br/images/arquivos_mestrado/dissertacoes/vaneide_damasceno_cunha_ar antes.pdf» Acesso em: 15/04/2015

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Atmed, 2009.176p. (Coleção Pesquisa qualitativa/coordenada por Uwe Flick)

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.216p. (Coleção pesquisa qualitativa/coordenada por Uwe Flick)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARTON, D.HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A.Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação**: A comunicação dos marginalizados. São Paulo: Cortez, 1980.

BESSET, V. L, COUTINHO, L. G e COHEN, R. H. P. Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Marins. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, PCNs, Língua Portuguesa. 5ª a 8ª séries. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Línguas, Códigos e suas Tecnologias. v. 1. Brasília, DF, 2006.

BRASIL/SEMTEC. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Línguas, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2002b.

CAFIERO, Delane. Letramento e Leitura: formando leitores críticos. In: **Língua portuguesa**: ensino fundamental Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.19).

CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (orgs.) Interactive approaches to second language reading. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CASTRO, Pablo Pamplona de. **Marketing de guerrilha**: incorporação das mídias radicais no mercado. 2008. <Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6696338/Marketing-de-guerrilha-Incorporacao-das-midias-radicaais-no-mercado>. > Acesso em 20/04/2015.

CAZDEN, C; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.P.; et al. (New London Group) (1996). **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge,

2000. p. 9-37. Disponível em: <http://wwwpersonal.umich.edu/~jaylemke/courses/HistLit/New-London-multiliteracies.htm> > Acesso em 22/01/2015

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). **Encyclopedia of language and education**, v.1. New York: Springer, 2008. p. 195-211. Disponível em: <http://newlearningonline.com/uploads/springerhandbook.pdf> Acesso em 25/01/2015

_____ (Ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COSTA, Valéria Machado da. **Letramento Multissemiótico por meio do infográfico: um estudo de caso com alunas do programa Mulheres mil**. 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/98583> Acesso em: 22/01/2015

CRUZ, Evanilton Gonçalves Gois da. **Grafite como Prática de letramento: O muro e seus Escritos**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17126/1/TCC%20-%20Evanilton%20Gon%C3%A7alves.pdf> Acesso em: 10/06/2015

CRUZ, Tania Salazar: 2004. "Grafiteiros: Arte Callejero en la Ciudad de México". In: **Desacatos Revista de Antropología Social**. n. 14, pp. 197-226. Disponível em: http://www.graffiti.org/faq/spinelli/grafite_e_comunicacao.html Acesso em: 10/06/2015

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FISCHER, Steven R. **História da escrita**. Tradução: Mirna Pinsky. – São Paulo: Editora UNESP, 2009. 295p.:il

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

_____ **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____ **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortês, 1988.80p.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: Ideologies in discourses. 3. ed. London: Routledge, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GOMES, Francisco Wellington Borges. **Gramática do Design Visual**. UFPI, 2014. 141 Slides. Color. Acompanha texto.

GOODMAN, Kenneth S. **Theoretical Models and Processes of Reading**. 2nd Ed., PP 497-508. Copyright 1976 by the International Reading Association. Originally published in Journal of the Reading Specialist, 1967,6, 126-135.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**: The Social Interpretation of Language and Meaning. Baltimore: University Park Press, 1978. 256 pp. \$22.50 (cloth). Disponível em https://www.sas.upenn.edu/~gurban/pdfs/reviews/Urban-Language_as_Social_Semiotic.pdf Acesso em: 26/04/2015.

HALLIDAY, M.A.K. 1994. **Introduction to Functional Grammar**, 2nd edition, London: Edward Arnold.

HAMILTON, M. **Literacy practices**. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds) *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

HODGE, R., KRESS, G. (1988). **Social Semiotics**. London: Polity Press.

HOLANDA, Maria Eldelita Franco. **A Multimodalidade no CD-ROM interchange third edition**: uma investigação à luz da gramática do design visual. 2013. 218f. Tese (Doutorado em Letras), UFPE/IFPI/UESPI, Recife, 2013.

HONORATO, Geraldo; MARINHO, Flávio. **Grafite**: da marginalidade às galerias de arte. Programa de Desenvolvimento Educacional – 2008/2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1390-8.pdf>. Acesso em 29/01/2015

HONORATO, A. et al. A vídeo-gravação com registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: **REUNIÃO ANUAL**

DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. Anais..., Caxambu: ANPEd, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA 2000: **Relatório Nacional**. Apresentação. Brasília, 2001. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em 20/09/2015 Acesso em: 20/06/2015

JEWITT, Carey. An introduction to multimodality. In: JEWITT, Carey (Org.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. Londres e Nova York: Routledge, 2011. p. 191-200

JEWITT, Carey and Rumiko Oyama. “Visual Meaning: a Soacial Semiotic Approach”. In: van Leeuwen, Theo and Carey Jewitt (eds.). **Handbook of Visual Analysis**. London: SAGE Publications, 2001.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KESSLER, Lucenira. **Diálogos de traços**: etnografia dos praticantes de apropriações visuais do espaço urbano em Porto Alegre. Dissertação (mestrado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/15323> acesso em 30/07/2015 Acesso em: 20/06/2015

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n.53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_e_implicacoes_Kleiman.pdf Acesso em 15/03/2015.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel-Unicamp/MEC, 2005, 60 p.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading Imagens**: the Grammar of visual design. Simultaneously published in the USA and Canadá, 2006. Tradução de Georgiane de Brito Sousa.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.

LANKSHEAR, C. **Literacy, schooling and revolution**. New York: the Falmer Press, 1987.

LEFFA, V.J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V.J; PEREIRA, A.E. (Org). **O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

LEMKE, J. L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: REINKING, D. et al (Eds.) **Literacy for the 21st Century: technological transformation in a post-typographic world**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. p.238-301. Disponível em: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>. Acesso em 23/10/2015

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.49, p.311-524, 2010.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G.(Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.p.137-155.

MAGALHÃES NETO, Pedro Rodrigues. **Eventos de Letramento em situações carcerárias**. Tese (Doutorado em Letras) Doutorado *interinstitucional*, UFPE/IFPI/UESPI, Recife, 2013.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v.20, n.35, p. 201-208, 2014.

MATRIZ DE REFERÊNCIA SAEB 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor> Acesso em 29/01/2015.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HERBELE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, v.14, n.2, p.529-552, 2012.

NOVELLINO, M. O. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: Análise de suas funções e significados**. 2007. 203 f. Tese (Doutorado). Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Sara. Explorando o texto visual em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.46, n2, 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a04v46n2.pdf. Acesso em 20/06/2015.

_____. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Revista Linguagem & Ensino**. v, 9,n.1,p.15-39,jan/jun2006.

PISA 2000. **Relatório Nacional**, Brasília, 2011. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em 10/10/2015.

PIMENTA, S. M. d. O.; AZEVEDO, A. M. T. de. LIMA, C. H. P.; **Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso**, v. 1. Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2009.

PRETI.D. (org.) **O discurso oral culto**. 2ªed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFCH/USPI, 1999-(Projetos Paralelos. V2) 224p.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROYCE, T. “**Multimodality in the TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy**”. TESOL Quarterly, 36, 2: 191-205. 2002.

SALLA, Fernanda. O PISA além do ranking. **Nova escola**. Edição 240, março 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/pisa-alem-ranking-621959.shtml>. Acesso em 10/10/2015.

SOARES, Magda. L. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editora, 2011. 170p. (Estratégias de ensino)

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harrow: Pearson, 1995.

VERGARA S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006

VÍCTORA, C G.et al. Pesquisa Qualitativa em saúde: introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editora, 200. **Seminário sobre Documentação e Diário de Campo**, 2010. UFRJ.

VIEIRA, Mauricélia Silva de Paula. **A leitura de textos multissemióticos**: novos desafios para velhos problemas. Anais do SIELP. Volume 2, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. ISSN 2237-8758. Disponível em:
www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/805.pdf. Acesso em: 12/07/2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. PortoAlegre:Bookman,2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Termos de Assentimento e Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

(Adolescentes com 12 anos completos, maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

Título do Projeto: Das ruas à sala de aula: a leitura e construção de sentido do grafite a serviço do letramento multissemiótico.

Investigador: Rosângela Andrade Lima

Local da Pesquisa: Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos

Endereço: Rua 6, Parque Brasil III s/n

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de Investigar a contribuição da leitura do grafite para o desenvolvimento do letramento multissemiótico em turmas do 9º ano do ensino fundamental.

A pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Letras – MEL da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E será desenvolvida em virtude da verificação da resistência às práticas de leitura dos alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental. Os procedimentos para a realização da pesquisa serão intervenção em sala de aula com oficinas e palestras sobre grafites realizadas por grafiteiros; mini curso com instruções sobre a Gramática do Design Visual ministrado pela pesquisadora; coleta de dados por meio dos Grupos Focais; por fim, a análise dos dados obtidos.

As filmagens e gravações em áudio realizadas preservarão a identidade de todos os participantes, será uma técnica de documentação sendo inclusive utilizado tarjas no rosto quando da edição dos vídeos e sendo as mesmas descartadas após a análise dos dados. Para tanto, sua participação na pesquisa deve se dar de forma voluntária, a não participação não trará nenhum tipo de prejuízo ou represálias.

Se você ou os responsáveis por você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contratar o (a) Investigador (a) do estudo ou membro de sua equipe: Rosângela Andrade Lima, telefone celular: (86) 98825-9129. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um paciente de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Piauí - UFPI. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

Nome do adolescente

Data: ___/___/___

Nome do investigador

Data: ___/___/___

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Teresina - PI, Telefone: (86) 3237-2332 e e-mail: cep.ufpi@ufpi.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O presente termo diz respeito à pesquisa “**Das ruas à sala de aula: a leitura e construção de sentido do grafite a serviço do letramento multissemiótico**” a ser desenvolvida pela mestrandia Rosângela Andrade Lima no Programa de Pós-Graduação em Letras – MEL para a obtenção do grau de mestre e na qual o convidamos a participar consentindo que o menor de sua responsabilidade possa contribuir com o desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas no decorrer da pesquisa, tendo o direito de desistir a qualquer tempo independentemente da justificativa que o levar a tomar tal atitude.

Serão responsáveis pela pesquisa a mestrandia Rosângela Andrade Lima, fone (86) 98825-9129 e seu orientador Francisco Wellington Borges Gomes, fone (86) 98115-9517 que estarão a sua disposição para esclarecer qualquer dúvida sobre o andamento da pesquisa em questão. A pesquisa surgiu após a verificação do pouco ou nenhum uso de textos que contém a linguagem verbal e visual em sua composição e advindo das práticas sociais fora da escola em aulas de leitura. O objetivo da pesquisa é investigar a contribuição da leitura do grafite para o desenvolvimento do letramento multissemiótico em turmas do 9º ano A da Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos em Teresina.

Os participantes da pesquisa participarão de atividades como palestras sobre o grafite; oficinas de grafite e serão entrevistados em atividades de grupos focais que serão previamente gravadas em áudio e vídeo em sala de aula.

A identidade dos participantes será preservada, sendo assim, não serão divulgados os seus nomes verídicos, sendo para tanto, quando necessário fazer uso de nomes, a pesquisadora empregará nomes fictícios ou uma espécie de numeração, evitando assim que os nomes dos participantes sejam utilizados em alguma atividade que lhe afetem moralmente.

A pesquisa não acarretará nenhum custo aos participantes. Todos os gastos que a mesma exigir será de inteira responsabilidade da pesquisadora e não é pretensão da pesquisa gerar lucros aos seus responsáveis.

Todos os dados obtidos serão mantidos em sigilo e o participante poderá ter livre acesso ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI (CEP) que se localiza no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Teresina – PI, Telefone: (86) 3237-2332 e e-mail: cep.ufpi@ufpi.br

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador.

Teresina (PI), _____, de _____ de 2015

APÊNDICE B- Slides minicurso sobre Gramática do Design Visual

MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM ATRAVÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL- AULA 1



COMUNICAÇÃO VISUAL

AS LINGUAGENS VISUAIS SÃO SISTEMAS DE SIGNOS QUE COMUNICAM IDEIAS, EMOÇÕES E SENTIMENTOS.

PARA COMPREENDERMOS MELHOR A COMUNICAÇÃO VISUAL, TORNA-SE NECESSÁRIO A SUA APRENDIZAGEM



COMUNICAÇÃO VISUAL

O PROCESSO DA COMUNICAÇÃO

- Existem então códigos que necessitamos de aprender para podermos construir e decifrar imagens.
- O código é constituído por um conjunto de signos e pelas regras que os regem.
- Na linguagem verbal, os signos são as palavras e as regras são a gramática. Na linguagem visual os signos são as imagens.



Texto verbal e não verbal



Texto Multimodal

- É o texto que une todo e qualquer texto verbal e não verbal resultante de práticas sociais.



Símbolos tecnológicos



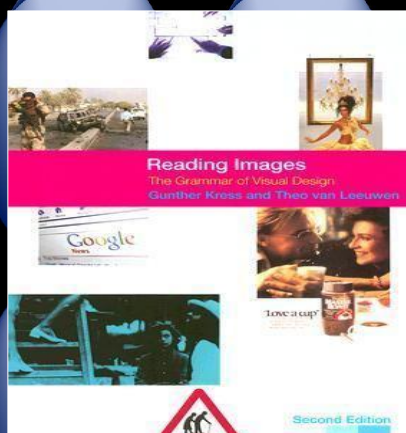
• EMOTICONS EXEMPLO DA INTERNET



Qual mensagem quer passar?



A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL



Gramática Visual Kress e van Leeuwen

- A gramática aqui não é vista como um conjunto de regras, mas sim um conjunto de recursos socialmente construída para a construção de significados
- É um trabalho para análise de imagens baseado na gramática sistêmica funcional proposta por Halliday (1994).

Gramática vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões da experiência. Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles. (HALLIDAY, 1994)

METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL: Relação
entre os participantes representados.



METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL: Relação entre os elementos da imagem.



METAFUNÇÃO INTERACIONAL: Relação entre imagem e observador.



MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM ATRAVÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL- AULA 2





Metafunção Interacional

Categorias de análise:

- **Contato**
- **Enquadramento/Distância social**
- **Perspectiva/Atitude**
- **Modalidade**



CONTATO

➤ Olhar de Demanda

➤ Olhar de Oferta

Olhar de Demanda:



Olhar de Oferta:

Contato impessoal > **não estabelece** contato direto com o olhar.





Enquadramento/ Distância Social

- Plano Aberto
- Plano Médio
- Plano Fechado

Plano aberto



Plano Médio



Plano Fechado





Perspectiva Frontal- Revela tudo que existe para ser visto. Envolvimento do participante representado na imagem e o leitor



Não revela tudo, uma vez que mostra apenas um ângulo específico do que está representado na imagem; Gera menor empatia com o leitor e maior distanciamento.





Perspectiva vertical elevada



Perspectiva em ângulo baixo: atribuição de poder ao leitor em relação ao participante.



Perspectiva no nível do olhar/horizontal: igualdade social, aproximação em relação ao leitor.





MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM
 ATRAVÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN
 VISUAL- AULA 4

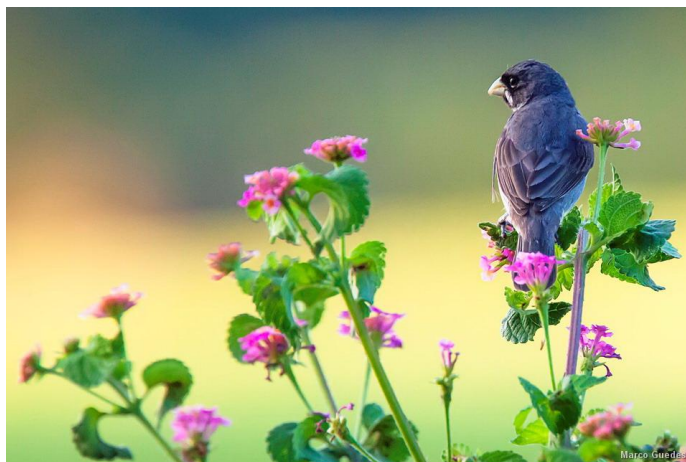


- **Modalidade:** Refere-se à aproximação ou distanciamento do real e a quantidade e qualidade de informações necessárias para o leitor.
- A modalidade atribui maior ou menor grau de verdade e credibilidade à imagem pelo leitor.

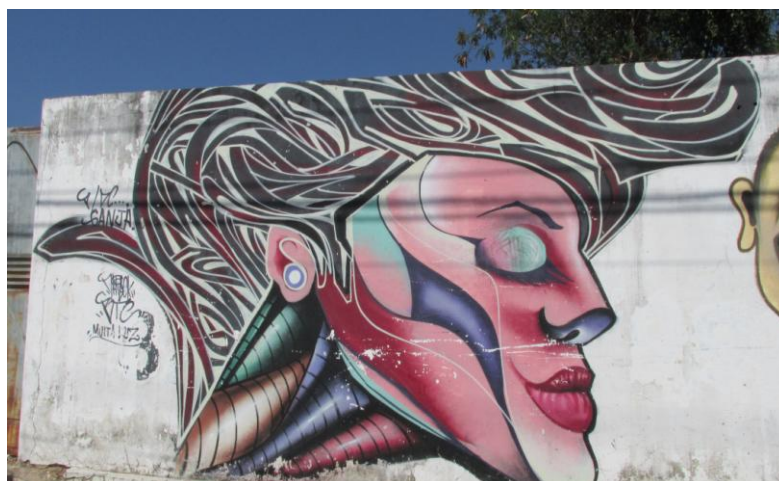
Modalidade: imagem com baixa modalidade naturalística, marcada pela modulação e saturação das cores, que a distanciam do real.



Modalidade: imagem com alta modalidade naturalística, marcada pela modulação e saturação das cores e pela riqueza de detalhes, que a aproximam do real.



ATIVIDADE 1



ATIVIDADE 2



ATIVIDADE 1



ATIVIDADE 2



APÊNDICE C- Planos de aula minicurso sobre Gramática do Design Visual

Plano de Aula 1

<p>I. Plano de Aula: 05/10/2015</p>
<p>II. Dados de Identificação:</p> <p>Escola:</p> <p>Professor (a): Rosângela Lima</p> <p>Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>Série: 9º ANO</p> <p>Turma: 19BM</p> <p>Período: 2015-2</p>
<p>III. Tema:</p> <p>- Leitura de imagens</p>
<p>IV. Objetivos: Mostrar que imagem é um texto passível de sentido;</p> <p>Apontar exemplos de imagens que comunicam e transmitem uma mensagem;</p> <p>Interagir com os alunos sobre o assunto.</p>
<p>V. Conteúdo: Introdução a leitura de imagens, exemplos de imagens, resumo histórico da GDV. Multimodalidade.</p>
<p>VI. Desenvolvimento do tema: Indagações a alunos sobre o tema; explanação do assunto</p>
<p>VII. Recursos didáticos: data show, imagens diversas.</p>
<p>VIII. Avaliação: Dar-se-á de forma processual através da participação dos alunos.</p>

XIX. Bibliografia: CONTESSA, Danielle Fraga. **Leitura:** imagem e texto na sala de aula. 2010.

HONORATO, Geraldo; MARINHO, Flávio. **Grafito:** da marginalidade às galerias de arte. Programa de Desenvolvimento Educacional – 2008/2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1390-8.pdf>. Acesso em 29/01/2015

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading Imagens:** the Grammar of visual design. Simultaneously published in the USA and Canadá, 2006. Tradução de Georgiane de Brito Sousa.

Plano de Aula 2

I. Plano de Aula: 06/10/2015

II. Dados de Identificação:

Escola:

Professor (a): Rosângela Lima

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA

Série: 9º ANO

Turma: 19BM

Período: 2015-2

III. Tema:

- Leitura de imagens, GDV.

IV. Objetivos: Explicar sobre a metafunção interacional da GDV e suas categorias de análise

V. Conteúdo: Olhar/contato, exemplos e funções

Enquadramento/ Distância social, exemplos e funções

VI. Desenvolvimento do tema: Indagações a alunos sobre o tema; explanação do assunto,
VII. Recursos didáticos: data show, imagens diversas.
VIII. Avaliação: dar-se-á de forma processual através da participação dos alunos.
XIX. Bibliografia: CONTESSA, Danielle Fraga. Leitura: imagem e texto na sala de aula. 2010. HONORATO, Geraldo; MARINHO, Flávio. Grafite: da marginalidade às galerias de arte. Programa de Desenvolvimento Educacional – 2008/2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1390-8.pdf . Acesso em 29/01/2015 KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. Reading Imagens: the Grammar of visual design. Simultaneously published in the USA and Canadá, 2006. Tradução de Georgiane de Brito Sousa.

Plano de Aula 3

I. Plano de Aula: 07/10/2015
II. Dados de Identificação: Escola: Professor (a): Rosângela Lima Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA Série: 9º ANO Turma: Período: 2015-2
III. Tema: - Leitura de imagens, GDV
IV. Objetivos: Explicar sobre a metafunção interacional da GDV e suas categorias de

análise
V. Conteúdo: <i>Perspectiva/Atitude</i> exemplos e funções
VI. Desenvolvimento do tema: Indagações a alunos sobre o tema; explanação do assunto,
VII. Recursos didáticos: data show, imagens diversas.
VIII. Avaliação: dar-se-á de forma processual através da participação dos alunos.
XIX. Bibliografia: CONTESSA, Danielle Fraga. Leitura: imagem e texto na sala de aula. 2010. HONORATO, Geraldo; MARINHO, Flávio. Grafite: da marginalidade às galerias de arte. Programa de Desenvolvimento Educacional – 2008/2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1390-8.pdf . Acesso em 29/01/2015 KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. Reading Imagens: the Grammar of visual design. Simultaneously published in the USA and Canadá, 2006. Tradução de Georgiane de Brito Sousa.

Plano de Aula 4

I. Plano de Aula: 08/10/2015
II. Dados de Identificação: Escola: Professor (a): Rosângela Lima Disciplina: LINGUA PORTUGUESA Série: 9º ANO Turma: 19BM Período: 2015-2

III. Tema: - Leitura de imagens, GDV
IV. Objetivos: Explicar sobre a metafunção interacional da GDV e suas categorias de análise
V. Conteúdo: Modalidade, exemplos e funções
VI. Desenvolvimento do tema: Indagações a alunos sobre o tema; explanação do assunto, aplicação e correção de atividade em grupo;
VII. Recursos didáticos: data show, imagens diversas.
VIII. Avaliação: dar-se-á de forma processual através da participação dos alunos; atividade e correção.
XIX. Bibliografia: CONTESSA, Danielle Fraga. Leitura: imagem e texto na sala de aula. 2010. HONORATO, Geraldo; MARINHO, Flávio. Grafite: da marginalidade às galerias de arte. Programa de Desenvolvimento Educacional – 2008/2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1390-8.pdf . Acesso em 29/01/2015 KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. Reading Imagens: the Grammar of visual design. Simultaneously published in the USA and Canadá, 2006. Tradução de Georgiane de Brito Sousa.

APÊNDICE D- Atividades em grupo minicurso sobre Gramática do Design Visual

MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM ATRAVÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL-

Professora: Rosângela.

ATIVIDADE

- 1) Faça uma análise do grafite apresentado de acordo com a categoria CONTATO da Gramática do Design Visual. Explique como ela se apresenta se é por olhar de Demanda ou Olhar de Oferta e o porquê da sua resposta.

Olhar de oferta; por que não está interagindo com nós, ou seja, não está olhando para o leitor.

- 2) Faça uma análise do grafite apresentado de acordo com a categoria ENQUADRAMENTO/DISTÂNCIA SOCIAL da Gramática do Design Visual. Explique como ela se apresenta se é por Plano aberto, Plano médio ou Plano Fechado e o porquê da sua resposta.

Plano aberto; por que o participante aparece com o corpo inteiro, aparece o fundo da imagem e a distância é máxima da sociedade.

MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM ATRAVÉS DA GRAMÁTICA
DO DESIGN VISUAL - ANA PAZ

Professora: Rosângela.

ATIVIDADE

- 1) Faça uma análise do grafite apresentado de acordo com a categoria CONTATO da Gramática do Design Visual. Explique como ela se apresenta se é por olhar de Demanda ou Olhar de Oferta e o porquê da sua resposta.

É um olhar de Oferta
e o quadrado fechado
distância mínima do leitor.

- 2) Faça uma análise do grafite apresentado de acordo com a categoria ENQUADRAMENTO/DISTÂNCIA SOCIAL da Gramática do Design Visual. Explique como ela se apresenta se é por Plano aberto, Plano médio ou Plano Fechado e o porquê da sua resposta.

Enquadramento aberto
e a máxima distância social

MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM ATRAVÉS DA GRAMÁTICA
DO DESIGN VISUAL-

Professora: Rosângela.

ATIVIDADE

- 1) Faça uma análise do grafite apresentado de acordo com a categoria CONTATO da Gramática do Design Visual. Explique como ela se apresenta se é por olhar de Demanda ou Olhar de Oferta e o porquê da sua resposta.

Olhar de oferta, porque a imagem não está tendo nenhuma interação com o leitor.

- 2) Faça uma análise do grafite apresentado de acordo com a categoria ENQUADRAMENTO/DISTÂNCIA SOCIAL da Gramática do Design Visual. Explique como ela se apresenta se é por Plano aberto, Plano médio ou Plano Fechado e o porquê da sua resposta.

Plano aberto, porque é possível visualizar todo o corpo do que foi grafitado e a distância é máxima

MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM ATRAVÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL-

Professora: Rosângela.

ATIVIDADE

- 1) Faça uma análise do grafite apresentado de acordo com a categoria CONTATO da Gramática do Design Visual. Explique como ela se apresenta se é por olhar de Demanda ou Olhar de Oferta e o porquê da sua resposta.

OLHAR DE OFERTA. porque está olhando em uma direção
em interação com o leitor

- 2) Faça uma análise do grafite apresentado de acordo com a categoria ENQUADRAMENTO/DISTÂNCIA SOCIAL da Gramática do Design Visual. Explique como ela se apresenta se é por Plano aberto, Plano médio ou Plano Fechado e o porquê da sua resposta.

PLANO ABERTO. PORQUE MOSTRA O CORPO TODO
É TUDO QUE ESTÁ ATRÁS DELE APARECE

MOSTRA O FUNDO, O CORPO TODO, E A DISTÂNCIA
MÁXIMA.

MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM ATRAVÉS DA GRAMÁTICA
DO DESIGN VISUAL-

Professora: Rosângela.

ATIVIDADE

- 1) Faça uma análise do grafite apresentado de acordo com a categoria CONTATO da Gramática do Design Visual. Explique como ela se apresenta se é por olhar de Demanda ou Olhar de Oferta e o porquê da sua resposta.

Um olhar de oferta. Porque, não estabelece contato direto com o leitor.

- 2) Faça uma análise do grafite apresentado de acordo com a categoria ENQUADRAMENTO/DISTÂNCIA SOCIAL da Gramática do Design Visual. Explique como ela se apresenta se é por Plano aberto, Plano médio ou Plano Fechado e o porquê da sua resposta.

Plano aberto. porque se nota o fundo da imagem. O espaço é amplo e a distância social é máxima.

MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM ATRAVÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL - 1ª

Professora: Rosângela.

- 1) Analise a imagem de acordo com a categoria de análise PERSPECTIVA/ATITUDE da Metafunção Interacional da Gramática do Design Visual e explique em qual perspectiva ela se apresenta e por quê?

Perspectiva frontal.

- 2) Analise o grafite de acordo com a categoria de análise MODALIDADE da Metafunção Interacional Gramática do Design Visual e explique se a mesma se apresenta em alta ou baixa modalidade naturalística.

modalidade alta, porque tem mais saturação de cor.

- 3) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

colhas, cadeira isoladamente, enquadramento, muito aberta, Modalidade Máxima,

- 4) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

- 5) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM ATRAVÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL-

Professora: Rosângela.

- 1) Analise a imagem de acordo com a categoria de análise PERSPECTIVA/ATITUDE da Metafunção Interacional da Gramática do Design Visual e explique em qual perspectiva ela se apresenta e por quê?

frontal, pois está sendo exposto tudo que tem de se mostrar.

- 2) Analise o grafite de acordo com a categoria de análise MODALIDADE da Metafunção Interacional Gramática do Design Visual e explique se a mesma se apresenta em alta ou baixa modalidade naturalística.

Apresenta modalidade alter pois é muito colorido e está próximo do real.

- 3) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

olhar direita, pois não está olhando diretamente para nós, não está estabelecendo uma relação com o leitor. enquadramento, pois está dando uma distância social máxima; perspectiva oblíqua, pois está de lado e não mostra tudo; modalidade alter, pois está bem colorida e está bem próximo do real.

- 4) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

- 5) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM ATRAVÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL-

Professora: Rosângela.

- 1) Analise a imagem de acordo com a categoria de análise PERSPECTIVA/ATITUDE da Metafunção Interacional da Gramática do Design Visual e explique em qual perspectiva ela se apresenta e por quê?

Perspectiva Frontal, por que está de frente e mostra tudo que tem de mostrar.

- 2) Analise o grafite de acordo com a categoria de análise MODALIDADE da Metafunção Interacional Gramática do Design Visual e explique se a mesma se apresenta em alta ou baixa modalidade naturalística.

Imagem com alta modalidade naturalística, tem mais cores e se aproxima do Real.

- 3) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

Olhar de Oferta não estabelece um contato com o olhar.

Plano Aberto O participante aparece com o corpo inteiro aparece o fundo da imagem.

- 4) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

- 5) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

T...
 Mini curso de leitura de imagem através da gramática do design visual
 Professora Rosângela

MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM ATRAVÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL-

Professora: Rosângela.

- 1) Analise a imagem de acordo com a categoria de análise PERSPECTIVA/ATITUDE da Metafunção Interacional da Gramática do Design Visual e explique em qual perspectiva ela se apresenta e por quê?

O imagem é oblíqua, não da pra ver tudo que tem que mostrar.

- 2) Analise o grafite de acordo com a categoria de análise MODALIDADE da Metafunção Interacional Gramática do Design Visual e explique se a mesma se apresenta em alta ou baixa modalidade naturalística.

Alta, por que possui uma grande quantidade de cores e se aproxima do real.

- 3) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

olhar de oferta, enquadramento aberto, perspectiva oblíqua, modalidade naturalística alta.

- 4) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

- 5) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM ATRAVÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL-

Professora: Rosângela.

- 1) Analise a imagem de acordo com a categoria de análise PERSPECTIVA/ATITUDE da Metafunção Interacional da Gramática do Design Visual e explique em qual perspectiva ela se apresenta e por quê?

Perspectiva Frontal porque da pra se nota tudo. (o fundo da imagem)

- 2) Analise o grafite de acordo com a categoria de análise MODALIDADE da Metafunção Interacional Gramática do Design Visual e explique se a mesma se apresenta em alta ou baixa modalidade naturalística.

apresenta-se em modalidade alta. Porque tem muita cor (e que é da nossa realidade) (se aproxima do real)

- 3) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

Olha de oferta. O em quadramento e medio Perspectiva Frontal. (modalidade e alta tem varias cores.

- 4) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

- 5) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

Nomes: ~~Lucy Pin Santos~~

MINI CURSO LEITURA DE IMAGEM ATRAVÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Professora: Rosângela.

- 1) Analise a imagem de acordo com a categoria de análise PERSPECTIVA/ATITUDE da Metafunção Interacional da Gramática do Design Visual e explique em qual perspectiva ela se apresenta e por quê?

Ângulo frontal, porque está mostrando o desenho de frente.

- 2) Analise o grafite de acordo com a categoria de análise MODALIDADE da Metafunção Interacional Gramática do Design Visual e explique se a mesma se apresenta em alta ou baixa modalidade naturalística.

modalidade alta, porque ela tem muitas saturações de cores.

- 3) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

Olha de oferta, enquadramento = Aberto
Perspectiva = Obliculo, modalidade = Alta

- 4) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

- 5) Analise a imagem utilizando os conhecimentos de todas as categorias de análise da METAFUNÇÃO INTERACIONAL vistas no curso. Explique com detalhes.

APÊNDICE E- Convenções das entrevistas de Grupos focais

Convenções para Transcrição de Grupos focais

G- Grafiteiro

P- Pesquisadora

C- Colaborador

CS- Colaboradores

APÊNDICE F- Transcrições das entrevistas de Grupos focais

GRUPO FOCAL 1

P- depois que vocês participaram ...de tudo que aconteceu aqui... a oficina com o grafiteiro, a palestra que ele deu,que ele falou um pouco da vida dele como grafiteiro como ele começou, do trabalho dele, que vocês conheceram o trabalho dele, o trabalho do grafiteiro de perto certo. Se mudou alguma coisa no pensamento de vocês sobre o que é um grafiteiro e sobre o grafite? Se antes de tudo isso que aconteceu vocês tinham uma IDEIA do que era o grafite e se mudou?

C 12: eu já pichei um muro.

P: você já pichou um muro?

C 14: eu já!

C12:eu já pichei a parede do meu (primo).

P: Você quer falar? Pode falar!

C 03: não... pra mim antes grafite era uma espécie de vandalismo e agora eu percebi que é arte. E pra mim quem praticava o grafite era uma pessoa (anarquista) rebelde e agora agente percebe que () diferente. É um artista que pratica sua arte. Muito diferente do... de pichar né que realmente é vandalismo.

P: Alguém mais tem alguma coisa pra sobre isso? Que tem o pensamento igual ao dela?

P: Ninguém mais tem alguma coisa pra falar? Alguém se interessou por grafite? Hoje vai passar a ver o grafite de outra forma? Ou o grafiteiro de outra forma?

C14: Sim.

Entrevistador: Por que Lorena?

Entrevistador: Fala Lorena pode botar pra fora que você está pensando. Todo mundo aqui se conhece, aqui só tem gente amiga.

Colaborador 14: Professora a minha cabeça deu um... ta branca.

P:Todo mundo pensa igual – como é teu nome?

C03: Ravena.

P: Todo mundo pensa igual a Ravena?

CS: Sim

C 03: muda a pergunta.

P: Não eu tô esperando alguém mais falar.

C03: não vai não.

C10: Quem pintou a parede.

C11: é mesmo quem pintou.

P: É alguém que fez a....

C10: Da onde foi que surgiu a inspiração de ter/ é:::de ser mais um... é...(...) o ajudante do pintor, do artista.

C12: Deixa eu falar(). Tipo assim, pra mim antes quando eu não sabia de nada o grafite era muito era uma desgraça (...) uma vez eu tava passando eu vi só uma () lá um () todo mal feito,eu disse que diabo é isso? só que eu tava cheio de coisa mesmo assim eu não gostei. Ai eu fui conhecendo mais ai teve essas coisas aqui ().

P: E vocês acham que acham que conseguiram aprender alguma coisa sobre como produzir o grafite já que vocês viram um grafiteiro produzindo um grafite?

C 10: Eu pensava que era com spray.

P: Como ele disse, ele não trabalha mais com spray. Ele já trabalhou muito. Hoje ele já tem outro...outro instrumento de trabalho.

C 04: Ei tia eu quero só fazer uma pergunta. Já que ele, tralha, assim, com energia, como é que ele faz assim num lugar que só tem um poste como é que ele vai fazer assim pra pegar energia?

P: Há também não sei, mas ele...o fio que ele usa é enorme. São trinta metros ali.

((silêncio))

P: Então, vocês viram né/ quem viu assim, quem viu assim, a forma de produzir, quem produziu. O que pensou depois que fez isso?

C 03: Isso é pra te Lorena.

C 14: Pra mim?

P: Porque eu acho que aqui teve gente que já fez grafite antes né! Mas teve gente que nunca fez né. Que quando viu de perto como é que faz né, a inspiração. Porque ele disse que precisa de inspiração. Inclusive ele pediu um tema não é? E aí?

Colaborador 01: Quando agente vê já fica naquela vontade. Nossa eu quero fazer isso também, nossa é legal demais, Eu amei.

P: Alguém mais tem alguma coisa pra falar sobre isso?

P: Pode falar.

C10: De usar o que é::: (...) não, o defeito que tinha naquele buraco.

P: Há assim, usar o que o muro tem pra oferecer.

C10: É ().

P: Se o muro tava::: quebrado, ele usa aquilo ali...

C10: Transforma numa arte.

P: Transforma numa arte. Uma técnica né.

C12: Assim, pra mim aquilo que agente fez ali ó, aquilo que agente fez na parede ali foi muito foi uma pichação. Tipo, grafite tem cor, tem vida e ali eu só vi duas cores (...) ai::: ficou meio coisado.

P: Mais é o seguinte. Qual foi a questão ali? É por causa do material de trabalho dele, que ele não usa mais aquele spray, que aquele spray preenche né, vocês sabem né. E... a técnica dele é outra, cada grafiteiro tem sua técnica e também o tempo foi muito curto.

C10: Foi mesmo. Porque bullying não é só aquilo.

P: O tempo foi muito curto pra fazer uma arte assim completa. E ele praticamente deixou na mão de vocês, vocês perceberam né. Ele... o combinado era ele fazer um parede e a outra vocês, mas ele deixou na mão de vocês (...)

C 04: O peixe voador.

P: Então Wesley, você, tipo se decepcionou foi?

C12: Eu só não gostei.

C04: Eu só não gostei de uma parede

[

C10: e a pipoca

[

C04: Que foi desse lado. Eu só não gostei do lado que tem galira.

P: Pode falar se você quiser.

C 03: Ô tia eu não agüento mais essa câmara ai.

C03: É não eu quero fala.

P: Pode falar, pega o número dela ai.

C 03: Não eu vou voltar... vou voltar aqui pra primeira pergunta. Tipo assim, pra mim o grafiteiro ele é praticamente... igual um professor. O professor ele leva anos e anos estudando pra aquilo que ele aprende ele repassar pra gente, então é praticamente igual o:::grafiteiro. Então ele estuda aquilo que ele vai::: grafitar, aquilo que ele vai desenhar e depois ele mostra pra gente tipo o sentimento que vem de dentro dele,ele repassa aquilo através da... do grafite. Então da mesma forma é o professor ele passa (...) ele passa tudo () estudando ele repassa aquilo pra gente. Então da mesma forma é o grafiteiro ele... aquilo que ele aprende ele repassa pra gente.

P: Alguém mais tem mais alguma coisa pra falar?

P: Olha só, tudo bem, ninguém tem mais alguma coisa pra falar sobre aquela oficina do grafiteiro?

C04: Ali foi muito boa. O tempo foi mínimo, mas foi legal.

C12: O tempo foi muito pouco pra quem

[

C12: Olha o que parece ali pichação é aqueles defeitos doido, aqueles defeitos lá que fizeram naquelas marmotas lá galeira

[

C 04: Galeira, pichação

[

C12: o outro foi fazer uma sombra

[

P: Há:::tá:::

C12: fez assim “som de spray”

P: Porque assim... vocês ficaram livres pra fazerem o que quisessem

[

C12: Como se fosse um sujo.

P: Há::: sei

[

C 10: se fosse só um teria ficado mil vezes melhor.

P: Tá bom, agora nós vamos

[

C 04: A professora disse agente estragou com ela.

C 04: Como é?

C 04: A professora disse agente estragou com ela botando o nome gareira.

P: Há::: sim.

C 10: () vergonha galera com acento

[

C12: E o engraçado era o pessoal bota acento, bota acento

[

C01: A mimi.

[

C 03: Muda a pergun:::ta.

C12: Acento aonde doido.

P: Olha só, eu vou mudar aqui a pergunta. E sobre o nosso curso da Gramática do Design Visual?

C 04: Achei bom, foi legal. Eu aprendi o que eu não sabia.

C12: Eu aprendi o que é um enquadramento.

C 04: Eu aprendi aquele negócio lá de imagem oblíqua, não sei o que, que eu me esqueci.

P: Olha só, eu quero saber se depois do curso, agora nós vamos falar daquele curso tá, mudou alguma coisa na visão de vocês é... sobre ler imagens?

C 04: mudou que eu lia tudo diferente ().

P: Por que? Pode me dizer?

C 04: não dá pra explicar não.

P: Hã? Pode falar.

C12: fala alguém ai que eu já falei demais.

P: Assim, eu vou mudar aqui a pergunta: vocês acham que o cur... desse curso da:: da leitura de imagens, vocês acham que:: se vocês passarem por um muro ver o grafite ou outra imagem vocês vão passar a olhar de outra forma? A ver que vão ver de outra forma?

CS: vamos.

C12: vamos sim.

P: Sim, por quê?

C 04: depois que eu aprendi que pichação não é grafite.

C 08: não é sobre o curso

[

P: sobre o curso, agente vê que existe uma maneira de ler imagens. Vocês acham?

P: você acha? Como é teu nome?

C07: Gabriel.

P: você acha?

C07: não entendi muito bem a pergunta.

P: depois do curso que agente viu aquelas... as metafunções da Gramática do Design Visual, você acha que HOJE se você passar por um grafite ou qualquer outra imagem você vai...vai:: (...) mudou a sua visão de ler imagem?

C07: sim.

P: por quê?

C07: ai eu não sei dizer.

P: alguém sabe explicar?

P: pode falar.

C12: agente vai ver o grafite de outra forma com o que agente aprendeu aqui

P: é?

C12: olha () que isso ai...aquela posição lá

P: entendi.

C12: entendeu né.

P: alguém mais?

C 08: ela disse ia saber interpretar

[

C04: saber interpretar

[

C 08: ela disse ia saber interpretar e ler imagem direito.

P: pode falar, por quê? Ajuda a tia... também.

C 08: tu gosta de falar muito() nessas horas tu gosta.

C 09: ai eu não sei, to com medo.

P: fala gata.

C 09: não tia não.

P: pois fala Lorena.

C 03: Ravena.

P: Ravena.

C 03: sim, respondendo a pergunta ai. Tipo assim, agente ta passando no meio da rua ai vê o grafite ou então qualquer outra imagem. Através do curso agente vai aprender a ver...é a ler o profundo e o escondido que agente não conseguia ver antes como por exemplo foi explicado da distância do leitor com a imagem, agente vai conseguir agora ler e ver o escondido e o profundo porque as coisas que agente não conseguia ver agente vai consegui ver agora no olhar do curso.

C12: o escondido e o profundo?

C03: é.

[

P: eu entendi.

C 12:é muito coisado, mas foi bom.

P: Sim.

C 03: só isso mesmo.

P: quem mais?

C 12: quem mais tem alguma coisa pra dizer?

C 11: agente não sabe falar.

[

C 08: a Ravena sabe se expressar melhor.

P: não, mas vocês podem falar do jeito que vocês sabem falar, do jeito que vocês falam com os colegas de vocês, aqui não tem problema nenhum.

P: podem falar do jeito que vocês sabem falar (...)

P: então vocês acham que HOJE vocês conseguem produzir um sentido ao grafite...por conta do, do...do curso?

C 09: sim.

P: mudou alguma coisa na visão de vocês, de que imagem se lê, mudou alguma coisa? Como é teu nome?

C01: Andressa.

P: mudou alguma coisa?

C 01: Assim, não tem tipo assim. Quando agente passa naquelas pontes que eu vejo aquelas coisas que eles fazem tipo um listar ai depois quando chega lá eles fazem um negócio vei assim ((gesto com as mãos)) eu fico () o que que dá na cabeça da pessoa fazer uma coisa dessas? Ai eu... quando eu passo agora eu vejo há::: isso aqui tá me lembrando o que agente viu lá na...no muro da escola (...)

[

C04: nas paredes da escola.

C01: ai agora eu vejo de outra forma porque tipo assim () fazer aquilo faz o que quer tipo(...) foi mal ((gesto com as mãos)) to expressando minha timidez. pois é , só isso.

P: E assim, com relação ao curso que agente viu aqui da leitura de imagens, tu acha que HOJE aquilo lá que tu viu, tu vai passar a ver de outra forma?

C 01: com certeza.

P: Por conta do curso? depois do que tu viu no curso?

C 01: é por que antigamente eu não sabia o significado daquilo.

P: Hum::, exemplo.

C 01: Há:::

P: Da um exemplo ai qualquer.

C12:eu acho que o pessoal dessa sala não tem nenhuma noção pra grafite olha só o jeito dessa sala.

[

C 04: as salas tudim tão assim.

[

P: Então hoje vocês sabem a diferença de tudo. Vocês acham que sabem a diferença () na vida de vocês ler a... o...a ideia de ler imagens vai mudar?

C 04: vai

[

P: não.

C 12: vai

[

C09: vai

P: POR QUÊ?

C12: por quê?

P: tudo tem um porque nessa vida.

C 12: porque sim, porque agente... porque agente aprendeu isso ai, porque sim.

C 09: porque nós tivemos no curso boas aulas de aprendizagem, melhorou nosso conhecimento.

P: por quê?

[

C 04: por quê?

P: pode falar gente.

C 09: porque agente não sabia...agente não tinha noção

[

C 12: eu olhava assim o grafite eu só via o grafite não pensava (...)

[

C 04: o enquadramento dela.

C 09: pronto agente vai saber o enquadramento de cada imagem, figura.

C 04: se ela é oblíqua ou não oblíqua, eu me esqueci o resto.

[

C09: se é alta ou se é baixa

[

C 04:se é frontal

[

C 09: se é olhar de oferta ou de demanda. Tipo assim (...)

P: então se você (...) e então se você vê o grafite hoje ali, tu vai prestar atenção no olhar? Pra ver se é de demanda ou de oferta (...)

C 08: no enquadramento.

P: é, no enquadramento.

C 04: no enquadramento, no espaço

C12: espaço?

C08: na modalidade, eu acho que é esse o nome.

C04: na modalidade que ele se refere.

P: então isso ficou né. Eu queria que vocês falassem mais.

[

C 09: ei tia (...) sem falar também que agente vai poder observar não é só os muros, mas também umas estampas de umas blusas tipo tem aqueles rostos daquelas mulher olhando pro lado, é...olhar de frente.

P: é::: todo tipo de imagem, porque aqui agente focou no grafite, eu tentei focar no grafite, mas a Gramática do Design Visual ela trata de qualquer imagem, qualquer imagem que tiver nesse mundo.

[

C12: ()

P: quer aprender a pichar muro.

C14:eu já pichei o muro da minha casa.

P: mas tu acha que tu fez pichação ou foi arte?

C 14:eu fiz uma bagunça ((barulho de spray seguido de gestos com as mãos))

P: mas pra ti foi pichação ou foi arte?

C 14: foi pichação tia ()

P: então não foi ate.

[

P: ok então, obrigada.

CS: de nada.

GRUPO FOCAL 2

Entrevistadora: olha só gente o nome dessa entrevista aqui é chamado de entrevista de grupos focais certo. E o do que que ela... e o que que essa entrevista trata? Trata de uma entrevista coletiva. O que nós vamos tratar aqui é só do que agente viu no curso, tudo que agente viu aqui, viu, então eu só vou perguntar o que vocês acharam... de tudo que agente viu essa semana, ok.

Colaborador 28: ok.

Entrevistadora: olha só, primeira pergunta e eu quero que todo mundo fale tá. Depois que vocês participaram DAQUELA oficina com o grafiteiro, daquela palestra com ele, vocês acham que a ideia que vocês tinham de grafite mudou alguma coisa?

Colaborador 22: sim mudou.

[

Colaborador 26:sim

Entrevistadora: ai eu quero saber o quê? Pode falar. ó não tem problema, pode falar do jeito que vocês quiserem, agente tá aqui pra isso.

Colaborador 22: mudou assim, como assim tia?

Entrevistadora: se a ideia que você tinha de grafite mudou (...)

[

Colaborador 22: mas...eu não tinha uma Ideia () assim do grafite não, sempre achei massa.

Entrevistadora: Assim () você, você conheceu um grafiteiro, você conheceu a história de vida dele, você conheceu porque...ele não falou? Porque que ele escolheu ser grafiteiro, o que ele inspira tal. E você viu ele fazendo grafite, você só não fez porque você não quis, não é isso.

Colaborador 22: é.

Entrevistadora: então isso mudou alguma coisa? A ideia que você tinha antes pra agora depois do (...)

Colaborador 22: hurum.

Entrevistadora: ai isso que eu quero saber, o que?

Colaborador 22: foi assim...acho que foi a história dele mesmo assim, o jeito que ele faz assim ((gesto com as mãos)).

Entrevistadora: tu tinha uma ideia assim, de que grafiteiro era diferente do que você pensava de um grafiteiro?

Colaborador 22: eu pensava que eles eram bem doidão mesmo, mas eles são normal.

Entrevistadora: alguém tem mais alguma coisa pra falar?

Entrevistadora: vamos gente pode falar.

Colaborador 19: não eu fiquei sem ideia.

Entrevistadora: hoje, vocês acham que vão passar a ver é... o grafiteiro de outra forma?

Colaborador 19: () eu tenho uns colegas que trabalham com esse negócio ai. Ai eu acho ((barulho com a boca))]

Entrevistadora: em vocês acham (...) que vocês vão passar a ver o grafiteiro de outra forma?

Colaborador 22: ai gente fala.

Colaborador 19: como assim tia.

Colaborador 21: meu Deus tu não entendeu a pergunta dela não bicho burro?

Entrevistadora: assim, eu acho que... por exemplo, você disse que já teve contato com pessoas que fazem isso né, então você já tem uma ideia formada né. Mas quem nunca teve contato com o grafite? (...) quem nunca teve contato, quem... tinha uma ideia diferente depois que viu teve contato com o grafiteiro será que mudou ou não eu to achando a mesma coisa?

Colaborador 19: eu acho que mudou, mudou o meio ambiente né por causa do desenho

Entrevistadora: hum.

Colaborador 19: sei lá tia.

Entrevistadora: quem mais?

Entrevistadora: alguém tinha algum preconceito com grafite ou com o grafiteiro?

Colaborador 21: não.

Colaborador 22: não.

Entrevistadora: não. Mas tinha um pensamento diferente depois que passou a ter um contato?

Entrevistadora: olha gente pode falar, agente... vocês se conhecem a muito tempo e eu não sou mais estranha pra vocês, eu to aqui a quase a uma semana com vocês não precisa ter vergonha... de falar.pode falar, sintam-se em casa. Hum. Quer falar? Tem certeza? Tem certeza não? Pois fala.

Entrevistadora: sim pode falar quem quer falar. Eu sei que você quer falar. gente do céu.

Entrevistadora: com esse...com essa oficina do grafitei::ro com a palestra vocês conseguiram aprender alguma coisa nova?

Colaborador 23: sim, bastante.

Entrevistadora: pois fala.mostra a plaquinha dela.

Colaborador 23: ele falou que esses () na parede não é grafite é pichação.

Entrevistadora: sim.haram

Colaborador 22:eu aprendi a diferença de grafite e pichação.

[

Colaborador 21: é ,agente geralmente vê é muita pichação.

Entrevistadora : é isso ai, ok. Mais alguma coisa? Pode falar.

Colaborador 26: é... que no grafite ele expressa assim a...

[

Colaborador 21: as emoções.

[

Colaborador 26: é as emoções no grafite, os sentimentos

Colaborador 19: agora pichação não, pichação é outra coisa errada (...)

Colaborador 21: isso.

[

Colaborador 22: agora pichação não, pichação é simplesmente vandalismo pichação.

Entrevistadora: hurum,entendi. muito bem. Alguém tem mais alguma coisa pra falar? Esse lado tá muito calado, né.

P: agora eu vou perguntar sobre o curso. Esse curso da Gramática do Design Visual que agente fez. Eu quero saber (...) se depois do curso a forma que vocês vão passar a ler imagem mudou? Depois do curso? Porque nós vimos um curso sobre como ler imagem não é isso? Vocês acham que isso mudou em alguma coisa, vai mudar hoje se vocês.... se vocês passarem por um grafite ou qualquer outra imagem na rua(...) vai mudar a forma de ler?

Colaborador 21:va::i, vai sim.

Colaborador 22: vai mudar.

Entrevistadora: por quê?

Colaborador 22: porque antes

[

Colaborador 23: você passava direto.

Entrevistadora: vocês acham que isso ficou o que vocês aprenderam vai ficar na forma de ler imagem agora?

Colaboradores: vai

Entrevistadora: sim, ai eu quero saber o que?

Colaborador19: porque agente teve tipo um... uma forma de se identificar com...

[

Colaboradores21: com as imagens

[

Colaborador19: com as imagens.

Colaboradores21: não só podendo ler mas também...podendo ler imagem.

Colaborador 22: observar também. Observar bastante. Não, que eu não observava muito imagem

[

Colaboradores21: há eu também não.

Colaborador 22: só passava a vista agora eu que vou observar ver que tem muito detalhe interessante.

Entrevistadora: hurum, muito bem, quem mais? E vocês aqui o quem a falar sobre isso? Eu to falando com vocês aqui, depois eu passo pra cá.

Colaborador 26: sobre o que?

Entrevistadora: sobre o curso vocês acham que mudou a forma de ler imagem de vocês?

Colaborador 26: mudou.

Entrevistadora: Por quê?

Colaborador 26: porque antes eu não prestava atenção assim, passava() ai() olhar assim de outra forma presta atenção na imagem dá pra ler assim o jeito dela a prática e tal.

Entrevistadora: certo, precisa rir não. O que mais? Tudo que agente viu no curso, tudo.

Colaborador 19: por exemplo, como é que é o nome/ aprendizagem é? É isso ai to aprendendo agora, sabendo como é que é as coisas.

Entrevistadora: dá um exemplo ai. dá um exemplo ai

Colaborador 19: um exemplo é... que por exemplo, porque quando eu...

Entrevistadora: pode falar, não tem problema pode falar.

Colaborador 19: há deixa pra lá esqueci.

Entrevistadora: não, fala, ô meu Deus não esquece não lembra ai de novo.

Colaborador 19: vá passando ai depois eu me lembro ai eu falo pra senhora.

Entrevistadora: Ó sobre aquilo que agente viu das metafunções, tudo, olhar contato, vocês acham que isso ai vai mudar a forma de ler grafite?

Colaborador 21: vai sim.

Colaborador 22: a tia porque vai mudar (...)

Entrevistadora: olha tudo nessa vida tem um por que, tudo.

Colaborador 22: porque agente vai observar bem ela assim, ai agente vai entender os enquadramentos (...) vai ver os contato assim, a modalidade, agente vai lembrar de tudo ai vê tudo só numa imagem assim ((gesto com as mãos)) entendeu?

Entrevistadora: então vocês vão ver que aquilo tudo ali tem um sentido?

Colaboradores: sim:::

Colaborador 26: antes eu não sabia o que era aquilo ali não.

[

Colaborador 22: Pra mim tanto faz como tanto fez.

[

Colaborador 23: é imagina qualquer coisa.

Colaborador 19: é porque tipo assim, foi uma coisa que entrou na nossa cabeça, nós via e não tava nem ai né, ai a partir desse curso agente sabe como é que é agora com esse curso () e tal.

Entrevistadora: certo. Quer dizer que agora vocês vão produzir um sentido agora. Valeu? Foi...foi válido? Hoje vocês vão conseguir ver o grafite de outra forma, ler imagem de outra forma? Vocês acham que sim?

Colaboradores: sim.

Entrevistadora: e::: ver o grafiteiro de outra forma e... e entender que aquilo ali é um texto que aquilo ali tem uma forma de se comunicar, vocês acham?

Colaborador 19: com certeza.

[

Colaborador 22: forma de expressão.

Entrevistadora: tudo tem um sentido não é, tudo tem um porque não é. Pois me digam ai. Pode falar. Por quê?

Colaborador 22: porque?porquê? Não tia a senhora pode repetir de novo?é porque ficou meio assim.

Entrevistadora: olha só, eu vou repetir a mesma coisa várias vezes, eu vou repetir pra ver se alguém me responde.certo, eu vou repetir pra verse alguém me responde. Eu quero saber se o que nós fizemos aqui, o curso de...de aprender a ler o que é imagem, de aprender o que é grafite,de conhecer o grafiteiro, isso vai ficar pra vida de vocês?

Colaborador 19: vai sim.

[

Colaborador 21: vai.

[

Colaborador 19: vai ser tipo uma experiência, experiência pra gente saber conhecer mais pela frente sobre grafite.

Colaborador 22: um fato marcante.

Entrevistadora: um fato marcante.

Entrevistadora: então vocês acham que vocês vão poder ler imagem e produzir sentido ao grafite de forma diferente.

Colaboradores: sim.

Entrevistadora: então gente muito obrigada pela participação de vocês.

Colaborador 22: a tia de nada.

APÊNDICE G- Fotos pesquisa de campo





APÊNDICE H- Diários de campo

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB 22/09/15

1º dia 8: h

Falei com a professora na sala de aula, ela me ajudou a levar os alunos à biblioteca. Ela montou o data show e distribuiu comigo os termos.

Nem todos os alunos devolveram naquele momento, pediram para devolver depois. Percebi que o interesse pelo vídeo sobre grafite foi grande. A professora ficou impressionada com a atenção que os alunos deram ao vídeo, disse que nunca conseguiu passar um vídeo que prendesse a atenção deles.

O vídeo acabou às 10h e eu prometi voltar.

SÃO DOMINGOS

2º dia

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

29.09/15

Cheguei à escola às 8h com o grafiteiro. A professora não estava, mas fui bem recebido pela diretora que me ajudou a levar os alunos à biblioteca. Os alunos permaneceram atentos durante a palestra, pareciam ansiosos pelas atividades.

Procurei a diretora no final da palestra e ela pediu que esperássemos até o fim do recreio para iniciar a oficina, pois algumas turmas haviam sido liberadas e ela achou melhor que todos fossem embora para não atrapalhar. Esperamos com os alunos no pátio, mas quando tudo começou os alunos das outras turmas ficaram do lado de fora da escola acompanhando tudo até o final.

SÃO DOMINGOS

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

Um dos alunos da turma
que estava ao meu lado
comentou em voz baixa que o
muro estava feio, todo quebrado,
não dava para fazer desenho.

Uma das alunas fez uma
flor no muro sob o olhar atento
de uma das funcionárias da
secretaria. A funcionária ficou
admirada com o desenho e
perguntou para a aluna no
que ela pensou ao produzir
aquela flor com aqueles efeitos. A
aluna disse que pensou em
alguma coisa brilhante e tentou
fazer uma flor brilhante.

3º dia

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

05/10/15

Cheguei às 8h na escola e fui direto à sala de aula, a professora já estava lá montando o data show. Notei os alunos mais agitados. A professora lembrou a eles que receberiam ponto qualitativo pela participação no minicurso.

Fiquei surpresa com a atenção pelo assunto, afinal qualitativo não mantém aluno atento.

Pensei que os alunos não sentiriam dificuldade em entender o assunto. A aula terminou às 11h.

4º dia

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

06/10/15

Cheguei à escola às 8h. não percebi nada de diferente ou motivo de dificuldade por parte dos alunos. Dessa vez fizemos perguntas sobre os grafites que usei como exemplo das aulas, alguns comentaram que já haviam visto. A aula terminou 11h.

5^o dia

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB 07/10/15

Chequei à escola 8h. A professora não estava. Por algum motivo que não me explicaram a aula foi realizada na biblioteca. Peguei o horário da disciplina de Matemática e a professora já havia falado com ele pedindo permissão.

A aula não foi muito produtiva porque a biblioteca não tem estrutura para aula com data show. Não foi possível apagar as luzes e por conta disso os slides, as imagens, não ficaram bem nitidos. A aula terminou 11h.

SÃO DOMINGOS

6º dia .

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB 08/10/15

Cheguei à escola 8h. Terminei o assunto e passei atividade em grupo na sala de aula. Depois que todos terminaram promovi uma discussão sobre o minicurso, foi produtivo. A aula terminou 11h.

SÃO DOMINGOS

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

15/10/15

7º dia

Cheguei à escola às 8h para fazer as entrevistas de grupos focal. minha pretensão era realizar na biblioteca por ser mais reservada, mas a mesma estava ocupada. A professora me conseguiu uma sala de aula, não foi um bom lugar por conta do barulho, mas correu tudo bem.

Alguns alunos faltaram e percebi uma tensão e medo dos alunos na hora da entrevista.

Tive que ter uma conversa com eles.

As entrevistas ocorreram bem.

ANEXO

ANEXO A- Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.