



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Carla Cristina de Souza

**A leitura crítica de textos multimodais nas aulas de inglês: uma proposta de
letramento com base na Linguística Sistêmico-Funcional**

Rio de Janeiro

2011

Carla Cristina de Souza

**A leitura crítica de textos multimodais nas aulas de inglês: uma proposta de letramento
com base na Linguística Sistêmico-Funcional**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dra. Gisele de Carvalho

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

S729	<p>Souza, Carla Cristina. A leitura crítica de textos multimodais nas aulas de inglês: uma proposta de letramento com base na Linguística Sistêmico-funcional / Carla Cristina Souza. - 2011. 193 f.</p> <p>Orientador: Gisele de Carvalho. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Leitura - Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino - Teses. 3. Análise crítica do discurso - Teses. I. Carvalho, Gisele de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU 028:802.0(07)</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carla Cristina de Souza

**A leitura crítica de textos multimodais nas aulas de inglês: uma proposta de letramento
com base na Linguística Sistêmico-Funcional**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 15 de dezembro de 2011.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Gisele de Carvalho (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof.^a Dra. Barbara Jane Wilcox Hemais
Departamento de Letras da PUC - Rio

Prof.^a Dra. Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel
COLÉGIO PEDRO II

Rio de Janeiro
2011

DEDICATÓRIA

À minha família, Wagner, Gustavo e Rodrigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus. Sem Ele nada seria possível.

Ao meu marido e aos meus filhos, por todo amor, incentivo e compreensão.

Aos meus pais, que estiveram presentes durante todo o processo.

À minha querida orientadora, pela sua amizade e orientação segura, competente, atenta e dedicada;

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, especialmente às minhas amigas Talita, Verônica, Marcela e Silvia, essenciais em minha caminhada;

Às amigas Ana Alice e Sabrina, que nunca me deixaram desanimar.

A todos que me incentivaram e me apoiaram ao longo deste percurso.

RESUMO

SOUZA, Carla Cristina de. *A leitura crítica de textos multimodais nas aulas de inglês: uma proposta de letramento com base na Linguística Sistêmico-Funcional*. 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Segundo os PCN, o ensino de Inglês deve contribuir para a formação de indivíduos questionadores e autônomos, que sejam capazes de fazer uso da linguagem como prática social. Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta para desenvolver o letramento crítico através da leitura (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006), de forma a atender essa necessidade. Para tanto, indico, nesta dissertação, formas de abordar textos multimodais didaticamente, através da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) usando os pressupostos teórico-metodológicos e as categorias analíticas oferecidas pela Linguística Sistêmico-Funcional. A relevância do estudo de textos com imagens na escola está na possibilidade de trazer para esse ambiente a discussão de como essas semioses expressam diferentes modos de acesso ao conhecimento. Além disso, apesar da existência de trabalhos dedicados à habilidade de leitura em Inglês (RAMOS, 2004; BAMBIRRA, 2007; VIAN JR., 2009) e, por outro lado, de pesquisas acerca da leitura de imagens e ensino (SARDELICH, 2006; OLIVEIRA, 2006), poucos são os trabalhos que contemplam a leitura crítica em língua estrangeira no que diz respeito à integração da linguagem verbal e visual para a produção de sentidos. Para investigar as escolhas linguísticas e imagéticas e sua relação, responsáveis pela mensagem a ser negociada com o leitor, foram estudados dezessete textos, separados em quatro grupos representando quatro gêneros textuais compostos pelo verbal e pelo visual: cinco artigos de revista, três resenhas, cinco tirinhas e quatro anúncios publicitários. Eles foram examinados separadamente através de algumas das seguintes categorias dentro das três metafunções: a *ideacional*, principalmente pela análise dos *Processos* (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; KRESS & VAN LEEUWEN, 2006) e da *Representação dos Atores Sociais* (VAN LEEUWEN, 1997 e 2008); a *interpessoal*, pela *Valoração* (MARTIN e WHITE, 2005) e as instâncias de *Contato*, *Distância Social* e *Atitude* no visual (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006); a *textual*, somente na imagem, quanto à *Saliência*, ao *Valor Informacional* e à *Moldura* (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). A partir da descrição e discussão dos resultados das análises de cada gênero, proponho algumas atividades para exemplificar a aplicação da LSF em contexto escolar. A construção dos exercícios baseou-se principalmente no artigo de Ramos (2004) sobre a implementação de gêneros em sala de aula. Assim, o trabalho com os *corpora* se dividiu em três momentos, usando cada gênero de uma vez: 1) descrição do gênero em seu contexto situacional e considerações sobre o contexto cultural; 2) análise do *corpus* aplicando a LSF e 3) exemplificação de atividades a partir da análise. Os resultados indicam que verbal e visual tendem a se complementar nos gêneros estudados e os ferramentais teóricos utilizados se mostraram como um generoso ponto de partida para o desenvolvimento de atividades de leitura crítica.

Palavras-chave: Leitura crítica. Gêneros multimodais. Linguística sistêmico-funcional. Letramento.

ABSTRACT

According to the PCN, the teaching of English should contribute to the formation of inquisitive and autonomous individuals, who should be able to make use of language as social practice. This work aims at presenting a proposal to develop critical literacy through reading (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006) in order to fulfill this need. To reach such goal, I indicate forms to approach multimodal texts didactically through Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003) by using the theoretical-analytical framework and the categories offered by Systemic Functional Linguistics. The relevance of studying texts with images at school is the possibility to bring to this environment the discussion of how the two semioses express different ways to access knowledge. Besides, although much has been researched about teaching reading in English (RAMOS, 2004; BAMBIRRA, 2007; VIAN JR., 2009) and, on the other hand, on how to teach reading images (SARDELICH, 2006; OLIVEIRA, 2006), there are few works that encompass critical reading in foreign languages integrating the verbal and the visual aspects in the production of meanings. To investigate the linguistic and visual choices and their relationship, which is responsible for the messages to be negotiated with the reader, seventeen texts were studied, which were divided into four groups of multimodal genres: five magazine articles, three movie reviews, five comic strips and four print advertisements. They have been examined separately through some of the following categories within the three metafunctions: *ideational*, mainly through the analysis of *Processes* (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; KRESS & VAN LEEUWEN, 2006) and the *Representation of Social Actors* (VAN LEEUWEN, 1997 e 2008); *interpersonal*, by the *Appraisal Theory* (MARTIN e WHITE, 2005) and the visual instances of *Contact*, *Social Distance* and *Attitude* (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006); *textual*, only in the images, regarding *Saliency*, *Informational Value* and *Framing* (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). From the description and discussion of the results of the analysis in each genre, I suggest some activities to exemplify how to implement the principles of LSF in the school context. The construction of activities was based on Ramos' article (2004) about the use of genres at school. Therefore, the work with the *corpora* was divided into three moments, using each genre at a time: 1) description of the genre in its situational context and some comments on its cultural context; 2) analysis of the *corpus* applying the LSF and 3) exemplification of activities made from the analysis. Results have pointed to the complementation between visual and verbal elements in the construction of meanings and the theoretical-analytical framework used has proven to be a generous starting point for the development of critical reading activities.

Keywords: Critical reading. Multimodal genres. Systemic functional linguistics. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –	Relação texto-contexto segundo a LSF	31
Figura 02 –	Relação texto-contexto segundo a LSF	32
Figura 03 –	Macrofunções que organizam a língua.....	32
Figura 04 –	Categorias de Atitude	35
Figura 05 –	Categorias de Engajamento	36
Figura 06 –	Categorias de Gradação.....	39
Figura 07 –	Exemplos de Transitividade	41
Figura 08 –	Tipos de Processo	41
Figura 09 –	Categorias para a Representação dos Atores Sociais	43
Figura 10 –	Exemplo de Multimodalidade	44
Figura 11 –	Processos	46
Figura 12 –	Exemplo de vetor formado por setas	46
Figura 13 –	Exemplo de vetor formado por linhas	46
Figura 14 –	Exemplo de vetor formado pelo corpo	46
Figura 15 –	Exemplo de vetores que representam Processos Verbais e Mentais ..	47
Figura 16 –	Exemplo de Exclusão	47
Figura 17 –	Exemplo de Representação Visual dos Atores Sociais como Agentes	48
Figura 18 –	Exemplo 1 de Caracterização Cultural e Biológica.....	49
Figura 19 –	Exemplo 2 de Caracterização Cultural e Biológica.....	49
Figura 20 –	Exemplo de Caracterização Específica	49
Figura 21 –	Exemplo de Caracterização por Diferenciação	49
Figura 22 –	Exemplo de Caracterização por Homogeneização	49
Figura 23 –	Categorias para a Representação dos Atores Sociais na imagem.....	50
Figura 24 –	Exemplo de Contato como Demanda.....	50
Figura 25 –	Exemplo de Contato como Oferta	50
Figura 26 –	Exemplos de Distância Social	51
Figura 27 –	Exemplo de Envolvimento / Distanciamento	52
Figura 28 –	Exemplo de Poder do Observado	52
Figura 29 –	Exemplo de Igualdade de Poder	52

Figura 30 – Exemplo de Poder do Observador	52
Figura 31 – Exemplo de Saliência	54
Figura 32 – Exemplo de Dado / Novo	55
Figura 33 – Exemplo de Ideal / Real	55
Figura 34 – Exemplo de Moldura	55
Figura 35 – O registro recontextualizado pelo gênero	58
Figura 36 – Exemplo de realidade genérica.....	125
Figura 37 – Exemplo de quadrinhos com criança.....	126
Figura 38 – Exemplo de tirinha formada apenas por linguagem visual	127
Figura 39 – Exemplo de tirinha com diferentes formatos de balões e letras	128
Figura 40 – Exemplo de tirinha com Estereótipos e sobreposição de vozes	129
Figura 41 – Exemplo de tirinha com Onomatopéia	130
Figura 42 – Tirinha 1	132
Figura 43 – Tirinha 1 com partes destacadas.....	132
Figura 44 – Tirinha 2	136
Figura 45 – Tirinha 3	137
Figura 46 – Tirinha 4	138
Figura 47 – Tirinha 5	140
Figura 48 – Exemplo de como anúncio se ajusta ao público consumidor	147
Figura 49 – Exemplo de Uso de Estereótipos.....	149
Figura 50 – Exemplo de Substituição de Nomes	149
Figura 51 – Exemplo de Criação de Inimigos	150
Figura 52 – Exemplo de Apelo à autoridade e de Afirmação e Repetição	151
Figura 53 – Exemplo de Apelo à autoridade	151
Figura 54 – Exemplo de Afirmação.....	152
Figura 55 – Exemplo de anúncio com texto escrito representado visualmente.....	153
Figura 56 – Anúncio 1	155
Figura 57 – Anúncio 2	159
Figura 58 – Anúncio 3	172
Figura 59 – Anúncio 4	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Representação do Modelo Tridimensional de Fairclough	29
Quadro 02 –	Exemplos de Engajamento	37
Quadro 03 –	Relação processos-participantes.....	42
Quadro 04 –	Análise de imagens	53
Quadro 05 –	Abreviação das categorias de Atitude	71
Quadro 06 –	Análise da imagem do artigo 1.....	72
Quadro 07 –	Análise da Atitude no artigo 1	73
Quadro 08 –	Análise da imagem do artigo 2.....	74
Quadro 09 –	Análise da Atitude no artigo 2	74
Quadro 10 –	Análise da imagem do artigo 3.....	79
Quadro 11 –	Análise da Atitude no artigo 3	80
Quadro 12 –	Análise da Representação Visual dos Atores Sociais no artigo 3.....	80
Quadro 13 –	A Representação dos Atores Sociais no artigo 3	81
Quadro 14 –	Análise da imagem do artigo 4.....	82
Quadro 15 –	Análise da Atitude no artigo 4	83
Quadro 16 –	Análise da Representação Visual dos Atores Sociais no artigo 4.....	83
Quadro 17 –	A Representação dos Atores Sociais no artigo 4	84
Quadro 18 –	Análise da Representação Visual dos Atores Sociais no artigo 5.....	91
Quadro 19 –	Análise da representação dos atores sociais no artigo 5	94
Quadro 20 –	Análise da Imagem na resenha 1.....	102
Quadro 21 –	Análise da Atitude na resenha 1	104
Quadro 22 –	Análise da Imagem na resenha 2.....	113
Quadro 23 –	Análise da Atitude na resenha 2.....	114
Quadro 24 –	Análise da Imagem na resenha 3.....	115
Quadro 25 –	Análise da Atitude na resenha 3.....	117
Quadro 26 –	Análise da Atitude na Tirinha 4	138
Quadro 27 –	Análise da Atitude na Tirinha 5	141
Quadro 28 –	Análise da Imagem no anúncio 1	156
Quadro 29 –	Gradação no anúncio 1	157
Quadro 30 –	Valoração no anúncio 1.....	158

Quadro 31 – Análise da Imagem no anúncio 2.....	159
Quadro 32 – Gradação no anúncio 2.....	161
Quadro 33 – Atitude no anúncio 2.....	162
Quadro 34 – Análise da Imagem no anúncio 3.....	172
Quadro 35 – Análise da Representação dos Atores Sociais no anúncio 3.....	173
Quadro 36 – Gradação no anúncio 3.....	174
Quadro 37 – Análise da Imagem no anúncio 4.....	176
Quadro 38 – Gradação no anúncio 4.....	177

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	A LEITURA EM FOCO	19
1.1	Letramento e leitura crítica	19
1.2	O ensino de leitura em língua estrangeira no ensino básico	22
1.3	As diferentes concepções de leitura	25
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	28
2.1	A Análise Crítica do Discurso	28
2.2	A Linguística Sistêmico-Funcional	30
2.2.1	<u>A teoria da Valoração</u>	33
2.2.1.1	Atitude	34
2.2.1.2	Engajamento	35
2.2.1.3	Gradação	38
2.2.2	<u>A Transitividade</u>	39
2.2.3	<u>A Representação dos Atores Sociais</u>	42
2.3	Multimodalidade	44
2.3.1	<u>A metafunção ideacional</u>	45
2.3.1.1	Processos	45
2.3.1.2	A Representação Visual dos Atores Sociais	47
2.3.2	<u>A metafunção interpessoal</u>	50
2.3.3	<u>A metafunção textual</u>	53
2.4	O ensino de leitura através de gêneros	56
2.5	A construção de atividades para leitura crítica em LE	61
3	METODOLOGIA	66
4	ANÁLISE DOS CORPORA, DISCUSSÃO E EXEMPLOS DE ATIVIDADES	68
4.1	O gênero artigo de revista	68
4.1.1	<u>Metodologia</u>	69
4.1.1.1	Descrição do <i>corpus</i>	69
4.1.1.2	Tratamento dos dados	70
4.1.2	<u>Resultados das análises, discussão e exemplificação de atividades</u>	72

4.2	O gênero resenha de filmes	98
4.2.1	<u>Metodologia</u>	100
4.2.1.1	Descrição do <i>corpus</i>	100
4.2.1.2	Tratamento dos dados	101
4.2.2	<u>Resultados das análises, discussão e exemplificação de atividades</u>	101
4.3	O gênero tirinha	124
4.3.1	<u>Metodologia</u>	130
4.3.1.1	Descrição do <i>corpus</i>	130
4.3.1.2	Tratamento dos dados	130
4.3.2	<u>Resultados das análises, discussão e exemplificação de atividades</u>	131
4.4	O gênero anúncio publicitário	146
4.4.1	<u>Metodologia</u>	154
4.4.1.1	Descrição do <i>corpus</i>	154
4.4.1.2	Tratamento dos dados	155
4.4.2	<u>Resultados das análises, discussão e exemplificação de atividades</u>	155
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS	185

INTRODUÇÃO

1. Tema e problemática

Na sociedade de hoje, bombardeada por informações com imagens que sofrem atualização constante, torna-se necessário formar leitores que possam exercer seu posicionamento crítico, além de dominar uma multiplicidade de formas de leitura. Sabendo que as mensagens veiculadas pela mídia refletem, constroem e mantêm ideologias, torna-se imperioso que a escola promova o debate de temas veiculados pelos meios de comunicação a fim de desenvolver o letramento de seus alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Tal necessidade foi assinalada em documento oficial para a educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que preveem uma re colocação do papel da instituição escolar, numa perspectiva que contemple o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, bem como a sua autonomia ao lidar com os diversos discursos em diferentes contextos. Alguns de seus objetivos apontam que os alunos sejam capazes de:

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998)

Apesar do aumento do número de propostas curriculares e de materiais didáticos preocupados com formação de leitores mais críticos desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, ainda impressionam as dificuldades que alunos carregam durante todo o Ensino Básico no que diz respeito ao desenvolvimento da proficiência em leitura, averiguado pelos resultados de exames de avaliação como o PISA, o SAEB e o ENEM, entre outros. A avaliação do estado do Rio de Janeiro pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009, por exemplo, apresenta resultados muito preocupantes principalmente quanto à disciplina de Língua Portuguesa. O índice, expresso numa escala de zero a dez, é calculado a partir dos dados sobre aprovação (obtidos no Censo Escolar) e as médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil nas disciplinas de Português e Matemática. Tal índice é medido a cada dois anos e de acordo com o que está escrito no site do MEC, “o objetivo é que o país, a partir do alcance

das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos”¹. Entretanto, o Ensino Médio das escolas estaduais do Rio de Janeiro apresentou índice geral de 2,8, o que coloca o Rio de Janeiro na penúltima posição entre os estados brasileiros. Nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º anos), o estado aparece em 14º lugar do Brasil, com 3,8 pontos. Tais fatos evidenciam que as práticas pedagógicas escolares não têm alcançado alguns de seus principais objetivos.

No entanto, a leitura representa uma das condições basilares para o desempenho não somente em relação à Língua Portuguesa, já que é parte essencial na construção de conhecimentos nas várias disciplinas e na aquisição de habilidades e competências gerais. Ler competente e criticamente se constitui em um instrumento essencial para lidar com a formação de conceitos em outros campos do conhecimento e para a inserção social dos alunos. Segundo BRUNER (2001, p. 28):

(...) uma função da educação é equipar os alunos com sistemas simbólicos a que se possa recorrer para transcender os limites de nossas predisposições mentais inerentes. Em suma, ‘pensar sobre pensar’ deve ser o ingrediente principal em qualquer prática de educação que delegue poderes.

Uma educação comprometida com a formação plena, de modo a promover uma mudança social, implica necessariamente no trabalho intensivo com vistas ao desenvolvimento sócio-discursivo dos jovens. Nesse quadro, tomo tal discussão nas aulas de Língua Estrangeira, disciplina que ministro nos ensinos fundamental e médio em uma escola estadual em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Segundo os PCN (1998, p. 43), as aulas de língua estrangeira devem examinar questões de interesse social através do debate de como os discursos são construídos em diferentes contextos sociais, de modo que os alunos possam “pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem”. Minha motivação para a investigação de alternativas para o desenvolvimento da leitura crítica na sala de aula de inglês provém da observação do conflito de ideias entre o que está escrito nos PCN e a escolha dos conteúdos, do material didático e os procedimentos em sala de aula usados para alcançar os objetivos propostos. O que normalmente se vê nas aulas de língua estrangeira (LE) no ensino básico é o trabalho com regras gramaticais e vocabulário descontextualizados, que devem ser memorizados pelos alunos (CORACINI, 2002, p. 18; GRIGOLETTO, 2002, p. 106; PAIVA, 2009, p. 33). Apesar do uso de textos ser comum, eles são muitas vezes utilizados apenas para exemplificar conteúdos gramaticais. Outro aspecto negligenciado no trabalho com textos são

¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=337

as imagens (GRIGOLETTO, 2002, p. 85), aspecto essencial na interpretação de textos. Torna-se imprescindível nos dias de hoje, em que o visual é usado em larga escala, trazer a análise e discussão dessa linguagem, que também é responsável pela construção de múltiplos sentidos (GOODMAN, 1996; UNSWORTH, 2001; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; MANGUEL, 2006; OLIVEIRA, 2006).

Assim, diante de tantos desencontros entre teoria e prática, surgiu a minha inquietação e a necessidade desta dissertação, emergindo a minha principal questão de pesquisa, que parece permear essa discussão: **como explorar textos na sala de aula de modo a contribuir para a formação de indivíduos questionadores e autônomos, que sejam capazes de fazer uso da linguagem como prática social?** A partir dessa pergunta outras surgiram, tais como:

- 1. Quais aspectos devem ser levados em conta na escolha de textos para aulas de leitura crítica em Língua Estrangeira?**
- 2. Como as linguagens verbal e visual podem ser analisadas nos textos escolhidos?**
- 3. O que os resultados da análise das imagens e do texto escrito nos revelam sobre a(s) mensagem(s) veiculada(s)?**
- 4. Imagem e linguagem verbal têm os mesmos propósitos comunicativos? De que forma as duas se relacionam na construção dos textos nos diferentes gêneros?**
- 5. Que tipos de questões podem ser usadas de forma a envolver os alunos na reflexão dos textos como modos de olhar para conteúdos sociais, representações nem sempre explícitas de ideologias, responsáveis pela manutenção de hegemonias?**
- 6. Como trazer essas análises para a discussão nas aulas de Inglês? Que tipos de atividades explorariam uma leitura mais profunda dos textos, a fim de fazer surgir o debate dos pontos levantados nas análises?**

Para esclarecer tais questões, tomo como base os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006; VAN LEEUWEN, 2008), doravante ACD, que procura mostrar que, até mesmo em discursos que parecem neutros, podemos encontrar traços representantes de ideologias, que servem a determinados interesses sociais. Tenho como hipótese que analisando textos através dessa teoria poderei levantar dados para o debate crítico de questões sociais já que, segundo RESENDE e RAMALHO (2006, p. 9), através da proposta dessa abordagem é possível “mapear relações entre os discursos linguísticos (...) e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se

insere.” Utilizarei, para tanto, outros estudos também explorados pela ACD. Deste modo, adotarei os ferramentais teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), em consonância com estudos de multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e gênero (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002), posto que esta pode ser uma abordagem produtiva para investigar a forma como o verbal e o visual se relacionam na formação dos sentidos em gêneros multimodais que circulam pela mídia. Acredito que a leitura em língua estrangeira pode ser usada como uma oportunidade para promover a consciência crítica e a tomada de posições quanto às relações de poder e hegemonia imbricadas nos discursos e desenvolver o letramento do aluno (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006) e que pode ser possível transpor didaticamente alguns dos ferramentais teóricos utilizados na e pela ACD como uma das formas de trazer a discussão sobre como os discursos incorporam traços ideológicos para a sala de aula de LE.

Visando trazer uma contribuição para o ensino de Inglês, proponho-me a analisar, nesta dissertação, exemplos de gêneros multimodais retirados de jornais e revistas em Português e Inglês que poderiam ser usados em aulas de LE no final do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, a fim de verificar como as mensagens são formadas nas imagens e nos textos escritos e apresentar exemplos de atividades didáticas com o objetivo de ampliar os limites conceituais dos alunos.

2. Justificativa

Além da observação de uma prática incoerente com os documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira, minha proposta também se justifica pelo fato de que, apesar de haver algumas referências quanto à habilidade de leitura em Inglês Instrumental (RAMOS, 2004; BAMBIRRA, 2007; VIAN JR., 2009) e, por outro lado, pesquisas quanto à leitura de imagens e ensino (SARDELICH, 2006; OLIVEIRA, 2006), poucos são os trabalhos que contemplam a leitura crítica em língua estrangeira e a integração de escrita e imagem na produção de sentidos.

Almeida (2008), assim como Oliveira (2006), aponta para a negligência quanto à linguagem visual, que é tratada como elemento óbvio, que não necessita ser problematizado. Entretanto, nem mesmo as fotografias são totalmente fiéis à realidade já que “a realidade está no olho de quem a percebe; ou melhor, o que se considera como real depende de como a

realidade é definida por um grupo social particular”² (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 158). Portanto, assim como a compreensão escrita, a leitura do visual deve ser ensinada. Além disso, a relevância da análise dos textos com imagens em sala de aula está na possibilidade de trazer para esse ambiente a discussão de como essas semioses refletem ideologias e expressam diferentes modos de acesso ao conhecimento.

3. Objetivos

Sob a luz da Análise Crítica do Discurso, esta pesquisa tem como objetivo geral examinar quatro gêneros multimodais (artigo de revista, resenhas de filme, tirinhas em quadrinho e anúncios publicitários) veiculados pela mídia e, a partir dos dados levantados, construir atividades de leitura crítica que possam ser usadas principalmente no Ensino Médio nas aulas de Inglês. Para tanto, busco cumprir os seguintes objetivos específicos:

1. Levantar dados sobre as características dos gêneros estudados.
2. Analisar a linguagem verbal usando ferramentais teóricos oferecidos pela Linguística Sistêmico-Funcional;
3. Analisar elementos constitutivos das imagens, principalmente com base na Gramática do Design Visual de Kress & van Leeuwen;
4. Comparar e contrastar os sentidos construídos pelas linguagens verbal e visual;
5. Discutir os efeitos das escolhas linguísticas e semióticas nas mensagens veiculadas pelos textos;
6. Criar atividades para exemplificar meios de explorar textos multimodais criticamente nas aulas de LE a partir das análises.

² “Reality is in the eye of the beholder; or rather, what is regarded as real depends on how reality is defined by a particular social group.”

4. Organização da dissertação

Para atender a esses objetivos e responder às perguntas apontadas na primeira seção, organizo esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro, defino os conceitos de letramento e leitura crítica que serviram como base para este trabalho, contextualizo o ensino de língua estrangeira no ensino básico e percorro diferentes concepções de leitura para destacar a adotada aqui.

No segundo capítulo descrevo os pressupostos que norteiam esta dissertação, bem como mostro os ferramentais teórico-metodológicos utilizados nas análises dos corpora. Para tanto, apresento uma revisão da literatura sobre os seguintes assuntos: Análise Crítica do Discurso, Linguística Sistêmico-Funcional (onde descrevo principalmente as metafunções interpessoal, pela teoria da Valoração e a ideacional, pela Representação dos Atores Sociais e pela Transitividade) e Multimodalidade. Também trago algumas considerações sobre o ensino de leitura através de gêneros e indico as leituras que me apoiaram na construção de atividades para leitura crítica em LE. O capítulo 3 trata das questões metodológicas e é onde explico como desenvolvi cada seção do capítulo 4.

No último capítulo, faço uma ACD de um corpus escolhido para cada gênero em uma seção separada. Assim, a seção 4.1 trata do gênero artigo de revista, a 4.2 do gênero resenha de filmes, a 4.3 do gênero tirinha e a 4.4 do gênero anúncio publicitário. Em cada uma destas seções descrevo o gênero em seu contexto situacional e cultural e apresento uma metodologia para a análise do corpus (descrição e tratamento dos dados). Finalmente, apresento os resultados e a discussão das análises de cada corpus escolhido e ofereço exemplos de possíveis atividades de leitura crítica que podem ser desenvolvidas a partir das análises.

Nas considerações finais, retomo o caminho percorrido na dissertação, destaco os resultados obtidos e as contribuições deste trabalho, assim como aponto as lacunas ainda a serem preenchidas e possíveis encaminhamentos que podem ser tomados em pesquisas futuras.

1. A LEITURA EM FOCO

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita.
Delia Lerner

Segundo os PCN, “a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno”, engajando-o no conjunto de práticas sociais da sociedade. Pensando nesta atribuição dada ao ensino de LE, a próxima subseção tem como objetivo estabelecer a noção de letramento que perpassa esta dissertação, bem como delimitar o que se compreende por leitura crítica, dois aspectos que são o alvo de minha proposta.

1.1. Letramento e leitura crítica

Segundo Soares (2006, p.17-18), o termo letramento se relaciona ao estado assumido pelos que se apropriam da escrita. Existem múltiplos letramentos (STREET, 1984) e alguns deles emergem e se desenvolvem fora da escola, na família, na rua, no local de trabalho, na igreja, enfim em outros locais de interação. Assim, a escola não necessariamente inicia o processo de letramento do aluno. Ele pode já ter tido experiências em eventos de letramento como a interpretação do que vê na TV, ouvindo histórias, interpretando imagens, avisos, placas e no reconhecimento da língua escrita nos objetos de seu convívio. Esses são eventos em que os participantes têm contato com o material escrito e verbalizam o que sabem sobre ele seguindo regras estabelecidas socialmente.

Quanto a este aspecto, Street (1984) afirma que a representatividade de conceitos e práticas de leitura e escrita em uma determinada sociedade está diretamente relacionada ao contexto sócio-histórico. Assim, para o autor, essas práticas estão necessariamente impregnadas de ideologia e não podem ser isoladas ou vistas como ‘neutras’ ou puramente técnicas. A forma como as práticas são ensinadas e também reveladas depende, sobretudo, da natureza da formação social, sendo tais práticas e conceitos inseridos no processo de letramento. Ele distingue duas abordagens para definir as práticas de letramento: o ‘modelo

ideológico' e 'modelo autônomo'. O modelo autônomo associa a escrita ao desenvolvimento cognitivo, isto é, atribui "poderes" e qualidades que são considerados como intrínsecos à escrita. De acordo com esse modelo, o letramento ocorre em uma direção única e seu desenvolvimento pode ser traçado e associado à mobilidade social. Assim, a escrita é tomada como um produto completo em si mesmo e a cultura letrada é vista como padrão. Essa ideia carrega uma série de mitos e estabelece uma conexão entre escrita e desenvolvimento cognitivo.

Por outro lado, o modelo ideológico de letramento dá prioridade às práticas sociais específicas de leitura e escrita e enfatiza o processo de socialização na construção do significado pelos participantes. Esse modelo não se restringe ao aspecto puramente escolar, englobando outras práticas realizadas nas instituições sociais.

Entretanto, cabe à escola o papel de desenvolver esse letramento, que não pode se restringir a ensinar as habilidades de codificar e decodificar em uma língua. Segundo Kleiman (1995, p.20), esse papel não tem sido cumprido de forma satisfatória já que

(...) a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Portanto, o modelo autônomo é o que guia as práticas escolares, que não considera a aquisição da escrita como uma prática discursiva. Deste modo, conclui-se que o modelo ideológico do letramento faz mais sentido como elemento essencial na elaboração das atividades como as que proponho nesta dissertação, já que alguns de meus objetivos são "a criação de oportunidades para o aluno aprender a observar, perceber, comparar, relacionar, construir generalizações, abstrair, falar sobre um assunto, utilizando os textos que circulam na área, segundo os modos legitimados pela área" (MORAES; KLEIMAN, 2007, p. 101).

Por esse motivo, acredito que as aulas de Inglês possam ser usadas também como oportunidades para inserir os alunos em práticas discursivas, fazendo-os ter contato com diferentes gêneros, manipulando textos e suportes, explorando possibilidades. Não será possível, e nem mesmo necessário, os alunos terem acesso e estudarem todas as formas, gêneros e tipos de texto na escola, desde bulas de remédio a textos filosóficos. Na verdade, o aluno deve ter a oportunidade de aprender a negociar significados com diferentes textos e, "cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros, de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando tiver contato com novas possibilidades de texto e suporte" (RIBEIRO, 2005, p. 135). Deste modo, a partir do ensino

de leitura, os professores de LE também podem trazer a discussão sobre o poderoso impacto dos elementos verbais e visuais na contemporaneidade na formação de valores, conhecimentos, crenças e visões de mundo.

Seguindo esta perspectiva, apresento no presente trabalho a análise de textos multimodais com o intuito de mostrar os tipos de informações que o texto nos oferece se soubermos interrogá-lo. Na tentativa de trazer a discussão dos dados da análise para a sala de aula, busco desenvolver no aluno uma postura mais ativa diante do texto, já que “a leitura crítica tem um potencial emancipador contra a fragmentação e alienação, mas o leitor crítico é, por definição, um leitor, nunca mero decifrador” (MORAES; KLEIMAN, 2007, p. 123). Mas, afinal, o que é leitura crítica?

Segundo Motta-Roth (1998, p. 26), “ler criticamente significa interpretar a si mesmo e ao mundo a partir da interação com o texto, construindo um conhecimento que parte da observação, análise, avaliação e reelaboração de um discurso materializado no texto.” Portanto, a leitura crítica pressupõe o desempenho de um papel mais ativo pelo leitor, que deve questionar o que lê e estar consciente de que os textos não possuem apenas um único sentido possível. Deste modo, na medida em que o leitor tem mais experiências com a leitura ele estaria realmente cada vez mais habilitado para negociar significados com o texto, ler o que está nas entrelinhas, por detrás das palavras e enxergar as implicações do que está escrito, ao invés de tomar a atitude passiva de aceitação dos discursos. Logo, o leitor crítico não é submisso ao texto, mas faz uso dele consciente de que a linguagem deve ser entendida em seu contexto e de que não há discursos ingênuos.

Além da percepção diferenciada do texto, o leitor deve, de acordo com a citação que abre o parágrafo acima, **analisar**, **avaliar** e **reelaborar** o discurso. A partir dessa afirmação, surgem novas perguntas: Como preparar os alunos para tal empreitada? Como fazer os alunos lerem criticamente textos em inglês nos ensinos fundamental e médio? Assim como Lima (2009, p.50), acredito que primeiramente o professor deve desenvolver seu conhecimento linguístico-discursivo a fim de realizar uma análise mais bem informada do material escolhido para usar na sala de aula e preparar atividades, ao invés de se basear apenas em sua intuição. Para uma leitura crítica, o professor pode, por exemplo, usar conhecimentos da Análise Crítica do Discurso (como os utilizados para o exame dos corpora nesta dissertação) e transformar/adaptar a linguagem acadêmica empregada na análise quando for produzir atividades, de forma que os alunos aprendam também a “investigar” como os sentidos se formam nos textos. Porém, antes de mostrar algumas sugestões de como isso pode

ser feito, é necessário entender como a Língua Estrangeira é ensinada no ensino básico, o que será discutido na subseção que se segue.

1.2 O ensino de leitura em língua estrangeira no ensino básico

As aulas de LE no Brasil no ensino básico se apoiam em parâmetros curriculares oficiais desde o final de a década de 1990 até os dias de hoje. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) têm como proposta a melhoria na qualidade da educação brasileira e incluem o ensino de LE como parte dos conhecimentos essenciais para a formação do cidadão, inserindo-o na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

O ensino de inglês na escola pública nos ensino fundamental e médio tem sido avaliado como problemático (WALKER, 2003, p. 47; OLIVEIRA, 2009, p. 28-29; PAIVA, 2009, p. 33) por vários motivos: o grande número de alunos em cada sala, turmas heterogêneas, a carga horária muito reduzida (nas escolas do estado do Rio de Janeiro são 1h e 40min semanais), falta de recursos, professores despreparados, descaso dos membros escolares, pais e alunos quanto à disciplina, alunos desmotivados, etc. Nas salas de aula, o que muitas vezes pode ser observado é o ensino de LE com base na tradução de frases ou textos descontextualizados, memorização de vocabulário e regras gramaticais (BRASIL, 1998, p.26; VILLANI, 2008). Essas práticas não cumprem os objetivos estabelecidos pelos PCN que, ao prever que o ensino de leitura nas aulas de LE no ensino básico seria prioridade, alegam que “além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica” (BRASIL, 1998, p. 29). Até mesmo o foco na leitura defendido nos PCN foi alvo de críticas severas, como as de Paiva (2003) que afirma que

O documento (...) em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade. Além disso, passa ao leitor a impressão de que seus autores não estão convencidos da importância de se ensinarem línguas estrangeiras no país. Os PCN negam ao aprendiz o direito de ser sujeito de sua própria história, pois como diz Augusto

"antecipam qual o uso que o aprendiz fará da língua estrangeira em seu contexto social" e acrescento, ignoram a possibilidade de ascensão social através da educação.

Concordo com Paiva quanto à importância de abordar as outras habilidades. Também acredito que os professores devem criar oportunidades para despertar “no aprendiz o desejo de ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula em busca de novas experiências com a língua” (PAIVA, 2009, p. 35)³, mas penso que o foco na compreensão dos textos não restringe a participação do aluno em sociedade como afirma a autora. Pelo contrário, a preferência pela habilidade de leitura se deve ao fato de ela poder contribuir para o enriquecimento do cidadão como um todo, pois permite o desenvolvimento do conhecimento cultural do estudante. Além disso, o trabalho com essa habilidade em LE pode ser usado também em língua materna, retomando o que os alunos estudam sobre estratégias de leitura e gêneros textuais (OLIVEIRA, 2009, p. 29-30). Ademais, a leitura em LE é de fato a habilidade de que os alunos mais necessitam para prestar exames como o vestibular e para a compreensão de textos que eles usam, como os pesquisados na internet, podendo, portanto, esse conhecimento ser utilizado nas práticas imediatas do estudante, além de ser a habilidade de mais provável sucesso em termos de ensino-aprendizagem, se levarmos em consideração a realidade da escola brasileira com tantos problemas (alguns listados acima).

De acordo com Paiva (2000), o início das discussões acerca das competências a serem desenvolvidas no ensino público se deu após a instauração do Projeto Nacional de Inglês Instrumental (inglês para fins específicos - English for Specific Purposes - ESP) em Universidades Brasileiras em 1978. Tal projeto, como informa Ramos (2009, p. 36 e 37), tinha primeiramente o objetivo de capacitar docentes de inglês nas universidades e em seguida nas escolas técnicas para “o ensino da compreensão escrita por meio do ensino de estratégias e de textos autênticos”. Estabeleceu-se que não se adotaria um livro didático específico e havia o incentivo para que os próprios professores criassem seu material didático.

O ensino de inglês para fins específicos segue uma abordagem baseada no levantamento e análise das necessidades para um determinado grupo de estudantes. Essa análise deve levar em conta não somente a situação de desenvolvimento da linguagem que se pretende alcançar e o que os alunos já sabem, mas também as condições em que o ensino se fará presente (ambiente, recursos, tempo, etc.).

Como mencionado anteriormente, os professores das escolas brasileiras começaram a trabalhar essencialmente com a habilidade de leitura, que foi analisada como a mais viável

³ Paiva (2009) oferece várias sugestões de como utilizar as quatro habilidades de forma a motivar o aluno a construir seu próprio conhecimento de língua inglesa

para o desenvolvimento no ensino e a que produziria melhores resultados, seguindo algumas das premissas previstas pelo Projeto Nacional de Inglês Instrumental. Estas premissas são orientações dos documentos oficiais para o ensino básico, como as que podemos encontrar nos PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002, p.103) quanto à seleção de conteúdos em Língua Estrangeira Moderna:

O pequeno número de aulas semanais e a heterogeneidade das classes (compostas por alunos em diferentes estágios de aprendizado do idioma estrangeiro) indicam a suma importância de criar estratégias para que as competências e os conteúdos selecionados possam ser desenvolvidos nos três anos do ensino médio. Metodologicamente, sugere-se que o professor trabalhe a partir de três frentes:

- a estrutura linguística;
- a aquisição de repertório vocabular;
- a leitura e a interpretação de textos.

Com esse objetivo, as aulas deveriam ser ministradas em Português e uma variedade de textos de diferentes gêneros deveria ser usada. O papel do professor como um “ESP practioner” seria então o de selecionar textos e outros materiais e adaptar e/ou produzir atividades apropriadas para as suas turmas. Apesar de ser o organizador das tarefas, o professor não deveria ser visto como o provedor de conhecimento, mas, ao contrário, um mediador que construiria o conhecimento junto com os alunos, ajudando-os na negociação de significados com o texto. Além disso, o professor seria o avaliador de todo o processo: da análise de necessidades, dos materiais e atividades escolhidas, das aulas, de como os alunos reagem e do que precisaria ser mudado, desenvolvido e/ou reestruturado.

Com o tempo, outras necessidades surgiram (CELANI, 2008) e seria preciso uma redefinição do que estaria em foco no ensino básico. Nos próprios PCN+ para o Ensino Médio, apesar de percebermos que a leitura ainda toma a maior parte da atenção na discussão das competências e habilidades a serem desenvolvidas, nota-se a exemplificação de atividades que também envolvem a compreensão e a produção oral e a produção escrita, como no trecho abaixo:

O caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana. (...) Ainda que em situação de simulação, a mobilização de competências e habilidades para atividades de uso do idioma – ler manuais de instrução, resolver questões de vestibular, solicitar e fornecer informações, entender uma letra de música, interpretar um anúncio de emprego, traduzir um texto, escrever um bilhete, redigir um e-mail, entre outras – deve ocorrer por meio de procedimentos intencionais de sala de aula.

Na verdade, os PCN asseguram a importância de todas as habilidades no ensino de Língua Estrangeira (NAVES, R.; VIGNA, D., 2008), mas descrevem a leitura como “a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio” (PCN+, p. 97). Hoje, somaram-se aos recursos que podem ser utilizados pelo professor de LE da escola pública os livros didáticos, doravante LD, que já foram distribuídos pela rede estadual para o ensino fundamental em 2011. Em 2012, os alunos e professores de ensino médio também receberão os LD de inglês. Com a inserção desse novo material, concretiza-se a retomada das quatro habilidades no ensino de LE no ensino básico da rede pública estadual, mas a escolha de uma das coleções entre os LD avaliados e aprovados pelo MEC não isenta o professor do compromisso de promover a discussão crítica dos textos nos LD recebidos, ou outros trazidos pelo professor ou pelos alunos, para a sala de aula. Podemos e devemos abrir espaço em nossas aulas de LE para que possam se tornar também “arenas de discussão dos mais variados temas (...) e contribuir decisivamente para a formação contínua de nossos aprendizes numa perspectiva crítica” (SIQUEIRA, p.92).

Arelada ao ensino de leitura crítica, se faz necessária a adoção de um conceito de leitura que privilegie a negociação de significados. Para tanto, percorro alguns dos modelos de leitura empregados no dia a dia da prática pedagógica na subseção 1.3, para então apontar qual será o conceito utilizado para informar a escolha de textos e atividades nesta dissertação.

1.3 As diferentes concepções de leitura

Nesta seção, apresento alguns dos principais modelos para o tratamento da leitura, a relação estabelecida entre leitor e texto em cada uma deles e algumas de suas limitações. O primeiro desses modelos, muito criticado, mas ainda largamente usado na educação, é o de leitura como *decodificação*. Segundo essa concepção, ler significa extrair o sentido que se localiza no texto, sendo essencial entender palavra por palavra. Assim, segundo este modelo, o leitor é um indivíduo passivo, que deve examinar o texto minuciosamente, em seus aspectos morfosintáticos e lexicais, tentando entender cada detalhe, como se a informação pudesse ser passada através de um processo ascendente (*bottom-up*).

É a partir dessa concepção que se baseiam as simplificações dos textos para fins didáticos. Por acreditar que o texto é o único detentor de uma mensagem e que esta deve ser devidamente decodificada, seria necessário tornar a linguagem dos textos o mais simples

possível para que os alunos pudessem entender tudo. Entretanto, na mutilação dos textos, descaracterizam-se os gêneros e perdem-se os elos coesivos e outros aspectos da estrutura textual que poderiam facilitar na compreensão dos mesmos, sendo esta uma das limitações ao se ensinar a leitura como produto, como no modelo decodificativo.

A visão de que o leitor não participa na construção de significados no texto foi ofuscada pelo modelo psicolinguístico, que ganhou força na década de 1970 e cujo paradigma segue uma linha totalmente oposta ao modelo anterior. Segundo este novo modelo, o processo de leitura se dá de forma descendente (top-down), do leitor para o texto. Assim, o foco da leitura passa a estar nos significados trazidos pelo leitor, que aqui tem um papel ativo e fundamental. Para o ensino de leitura segundo esse modelo, é necessário ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, elicitando hipóteses e fazê-lo construir inferências. O texto é considerado como um objeto que precisa sofrer a interferência de um leitor para ganhar estrutura e sentido, sendo seu significado recriado através das experiências de quem o lê (SOLÉ, 1998, p. 23).

Entretanto, o modelo psicolinguístico também sofreu críticas por deixar de lado questões de ordem sistêmica e estrutural da língua e por expandir demais a liberdade do leitor para construir seus próprios significados para o texto, podendo haver sérias distorções das mensagens pretendidas pelo autor. De qualquer forma, essa segunda concepção trouxe muitas contribuições positivas para a visão de leitura. Por se basear na psicologia cognitiva, ela vê o leitor como detentor de conhecimentos essenciais para que a leitura possa ser possível: os esquemas (LEFFA, 1996, p. 25-44). Segundo Nuttal (1996, p. 7) os esquemas são estruturas formadas na mente a partir das nossas experiências de mundo. A partir dos esquemas, que já foram formados ao longo de nossas vidas nas interações que tivemos com o que nos cerca, que é possível prever, achar pistas, formular hipóteses e construir nossos significados para o texto. Desta forma, quanto mais diversos os esquemas, melhor preparados estaremos para entender os significados do texto (MOTTA ROTH, 1991, p. 96). Essa noção de esquemas é muito produtiva também no terceiro modelo de leitura, que descrevo a seguir.

O modelo interacional, o terceiro a ser apresentado, reúne as características dos modelos decodificativo e psicolinguístico. Desse modo, o leitor constrói os significados utilizando os elementos linguísticos contidos no texto, bem como suas experiências, fazendo que o processamento da informação seja ascendente e descendente. Entretanto, esse modelo não leva em consideração as características sociais e históricas em que o texto foi produzido, aspectos essenciais na construção dos significados. Além disso, a interação em si deve ser

considerada partindo da localização sócio-histórica de seus participantes, que são agentes sociais no processo de leitura.

No modelo de leitura como processo sócio-interacional, a construção do significado do texto se dá pela combinação entre as informações que podem ser extraídas dos textos e os conhecimentos do leitor, bem como a dimensão social envolvida nesse processo. Portanto, o texto não tem um só significado, que é intrínseco a ele, como na visão essencialista das teorias puramente interativas. Os significados são “negociados, construídos, partilhados social e dialogicamente” (NYSTRAND; WIEMELT, 1991, p.32). Assim, ler constitui-se em utilizar todos os recursos que permeiam essa prática social: nossos conhecimentos linguísticos, de mundo e enciclopédicos em interação direta com o que o texto trás, seus propósitos comunicativos, as convenções do gênero em questão e o contexto cultural e situacional em que esse evento comunicativo se insere.

A partir das considerações feitas sobre a importância quanto ao letramento crítico seguindo o modelo ideológico e sobre a visão de leitura tomada aqui como um evento sócio-interativo, encontrei na ACD a base teórica para informar a análise de gêneros multimodais e então construir atividades para preparar os alunos para interagir sócio-discursivamente já que, segundo Heberle (2000, p. 121), a Análise Crítica do Discurso pode “contribuir para o processo de leitura crítica, subversiva e resistente”⁴ (tradução minha). Passemos, então, à descrição dessa área de estudos, o que será desenvolvido no próximo capítulo.

⁴ “(...) contribute to the process of critical, subversive, resistant reading”

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. A Análise Crítica do Discurso

A ACD se constitui como um campo de estudos desenvolvido por pesquisadores interessados em indagar como a linguagem influencia e reflete traços ideológicos, produzindo, mantendo e modificando as relações sociais de poder (FAIRCLOUGH, 1989, p. 1). Direcionada ao estudo das dimensões discursivas da mudança social, a ACD apresenta uma concepção de linguagem e aporte teórico-metodológico para a investigação dos modos como a relação discurso/sociedade se concretiza na prática social. Ela se relaciona a várias disciplinas das ciências sociais e se originou nos estudos linguísticos a partir da Linguística Crítica, ampliando essa última em termos de teoria e de aplicação.

Para a ACD, a relação entre linguagem e sociedade é interna e dialética, ou seja, as estruturas sociais tanto informam como também são informadas pelos textos, já que o discurso pode influenciar na reprodução e transformação de tais estruturas. Portanto, a linguagem não é apenas uma forma de representação do mundo, mas também de ação sobre o mundo, relacionando prática discursiva e estrutura social.

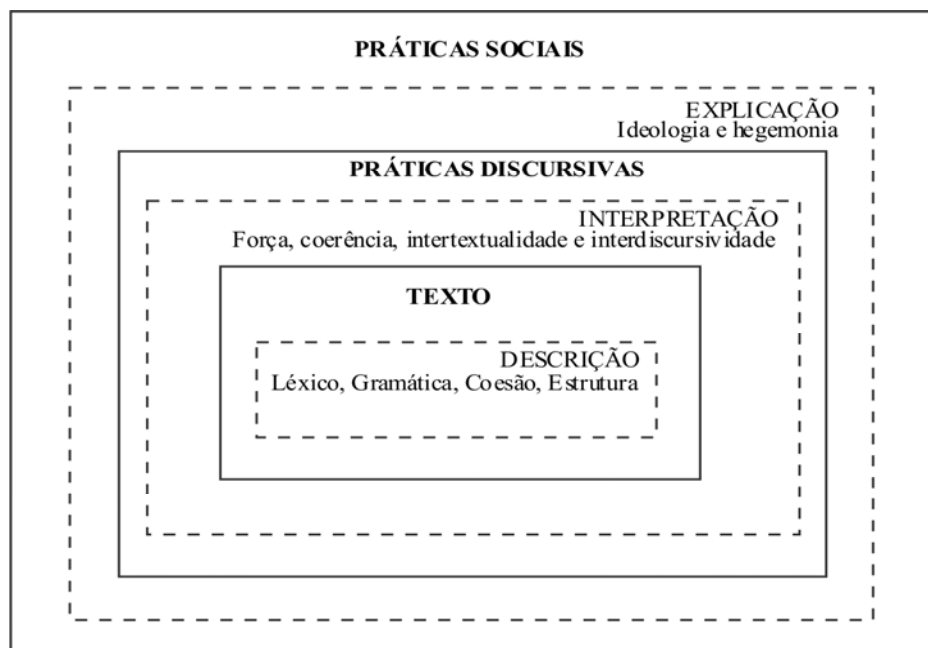
Esta abordagem foi escolhida para embasar minha pesquisa por oferecer meios de entender “não apenas os textos em si, mas também sua interação com as estruturas sociais” (MEURER, 2005, p. 82). Além disso, nos dias hoje textos multimodais, como os que apresento nos corpora desta dissertação, têm papel cada vez mais central na vida das pessoas e são manipulados a fim de servir a determinados interesses. Acredito que, como afirma Fairclough, “a conscientização é o primeiro passo para alcançar a emancipação” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 233) e a ACD se baseia exatamente na premissa de que é necessário desvelar representações naturalizadas da realidade e tomar um posicionamento crítico diante dos textos, tema basilar de minha proposta.

Tenho como objetivo indicar alternativas para provocar uma mudança quanto ao posicionamento normalmente passivo dos alunos quanto à leitura. Desta forma, pretendo criar oportunidades para que os alunos lancem um novo olhar sobre as linguagens verbal e visual, vendo-as como sistemas de escolhas, que são “arrumados” de forma a mostrar uma das perspectivas possíveis, e não a única. Portanto, busco trazer sugestões para “tornar visível o que antes pode ter sido invisível e aparentemente natural” (KRESS, 1990, p. 85 apud PEDRO,

1997, p. 24) pelo questionamento dos textos usando a ACD. Para tanto, tomo aqui as perspectivas teóricas que fundamentam a ACD, resumidas em MEURER (2005, p. 87):

- a) O discurso é uma forma de prática social em relação dialética com estruturas sociais.
- b) O discurso tem poder constitutivo, i.e, cria a) formas de conhecimentos e crenças, b) relações sociais e c) identidades
- c) Os textos contem traços e pistas de rotinas sociais complexas, mas os sentidos são muitas vezes naturalizados e não percebidos pelos indivíduos.
- d) Os textos são perpassados por relações de poder.
- e) A ACD privilegia o estudo da interligação entre poder e ideologia.
- f) Os textos formam correntes: respondem a, e podem provocar ou coibir outros textos.
- g) A ACD cultiva uma perspectiva emancipatória.

Para trabalhar com o discurso, Fairclough (2001) apresenta uma concepção tridimensional, apontando que qualquer evento discursivo pode ser considerado, ao mesmo tempo, um texto, uma prática discursiva e uma prática social. Todos esses processos são sociais e exigem que ambientes particulares em que o discurso foi gerado sejam explicitados.



Quadro 01: Representação do Modelo Tridimensional de Fairclough. Fonte: Adaptado de MEURER, 2005, p. 95.

O *texto* engloba aspectos linguísticos, como a estrutura, a coesão, a gramática e o léxico. É importante destacar que a análise dessa dimensão não é apenas descritiva, mas tem como objetivo fazer o levantamento de aspectos linguísticos relevantes que serão usados em conjunto com a segunda e a terceira dimensões (interpretação e explicação respectivamente).

A *prática discursiva* pode se apresentar de várias formas dependendo do contexto social e trata da produção, distribuição e consumo de textos. Leva em conta o que as pessoas aprendem e reproduzem na troca de experiências. Deste modo, devem ser considerados os

aspectos sociais e institucionais envolvidos na leitura e interpretação dos textos. Para tanto, deve-se responder principalmente as seguintes perguntas: Como se constitui a coerência do texto? Que aspectos intertextuais e interdiscursivos integram o texto? Quais são as intenções implícitas no texto?

A *prática social*, terceira dimensão da concepção de Fairclough, trata do que as pessoas efetivamente fazem e pode englobar orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas, mas é a essa última que Fairclough mais se dedica. O discurso como prática ideológica estabelece, consolida, sustenta, alimenta e transforma os significados do mundo nas relações de poder. As hegemonias reforçam as relações assimétricas na sociedade e enfatizam a ideologias nas relações de poder pela naturalização e pelo consenso. Segundo Fairclough, a análise das práticas sociais constitui um foco “teoricamente coerente e metodologicamente efetivo” porque permite conectar a análise das estruturas sociais à análise da (inter) ação. Consequentemente, cabe-nos analisar “como as estruturas sociais moldam e determinam os textos e como os textos atuam sobre as estruturas sociais” (MEURER, 2005, p. 83).

Uma das abordagens que a ACD usa para fazer a análise de textos é a Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, que permite a compreensão das implicações no relacionamento entre linguagem e sociedade. A partir da Gramática Sistêmico-Funcional proposta por Halliday, outros estudos se desenvolveram, como as teorias da Valoração (MARTIN, 2000; WHITE, 2004; MARTIN & WHITE, 2005), da Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), além do sistema proposto para a análise da Representação dos Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1996, 1997 e 2008) que foram utilizadas para a análise das linguagens verbal e visual nos corpora neste trabalho. Vejamos, então, os princípios norteadores desta abordagem, que foram centrais no exame dos gêneros escolhidos.

2.2. A Linguística Sistêmico-Funcional

Para a LSF, a língua é um sistema de escolhas à disposição do usuário para a sua interação. Sendo assim, é possível acessar quais as mensagens pretendidas em um texto pela análise desta seleção. Se o usuário faz uma escolha dentro do sistema linguístico ou imagético em detrimento de outras possibilidades, ele o faz tentando adequar seu texto a seus propósitos em um contexto determinado, mostrando sua visão de mundo e determinando interpretações

específicas. Portanto, o evento comunicativo deve ser analisado dentro de seu contexto social, o que implica no exame de textos autênticos considerando o *contexto situacional* e *cultural* em que eles foram gerados.

De acordo com Halliday (2004), o *contexto situacional* ou *registro* pode ser descrito através de três variáveis: *campo*, *relações* e *modo*. A variável *campo* se relaciona ao tipo de atividade social, propósito comunicativo e ao assunto que está sendo desenvolvido no momento da interação. As *relações*, por sua vez, dizem respeito às pessoas envolvidas no evento comunicativo, seus papéis sociais e como elas se relacionam entre si. Já a variante *modo* trata da forma como a comunicação ocorre, ou seja, como a linguagem está sendo usada.

O modelo sistêmico-funcional desenvolvido por Halliday enfatiza a relação sistemática entre a organização da linguagem e a organização do contexto como uma via de mão dupla (como representado na figura 01). Conhecendo o contexto podemos prever probabilisticamente como o texto representará o contexto linguisticamente. Da mesma forma, conhecendo a materialização linguística (o texto) podemos deduzir o contexto no qual ele foi produzido.

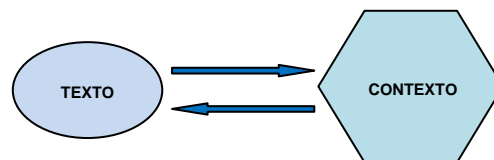


Figura 01 – Relação texto-contexto segundo a LSF. Fonte: Elaborada pela autora.

Portanto, de acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional, as condições de produção, o contexto de produção e a interação dos participantes no evento comunicativo influenciam na construção de significados dos textos. Para estudar os sistemas internos da linguagem sob o foco das funções sociais, Halliday (2004) descreve três metafunções da linguagem: *ideacional* (representação de experiências e do mundo), *interpessoal* (interação dos participantes no discurso) e *textual* (construção de um texto em um todo coerente, constituindo e ligando esse texto a contextos situacionais). Essas três metafunções são construídas simultaneamente nas orações e estão aqui separadas com propósitos didáticos. A relação entre as macrofunções (*ideacional*, *interpessoal* e *textual*) e as variáveis contextuais (*campo*, *relações* e *modo*) é chamada de *realização*. O *gênero* é realizado pelo *registro*, que é realizado pela *linguagem*. Assim, a análise do texto poderia ser metodologicamente desenvolvida nos níveis mostrados na figura 02.

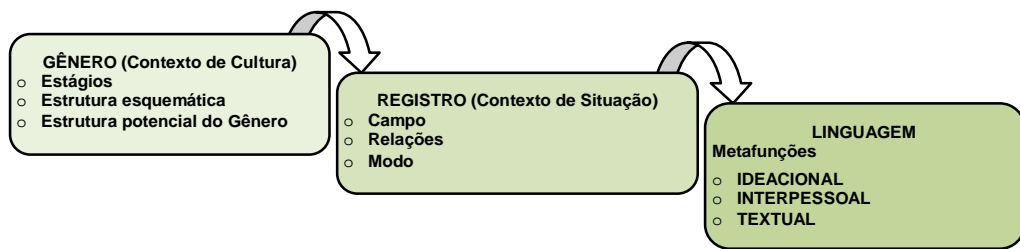


Figura 02 – Relação texto-contexto segundo a LSF. Fonte: Adaptado de Martin, 1992, p. 495.

Através da *metafunção ideacional* expressamos como percebemos o mundo. O significado da oração como representação se expressa pelo sistema de transitividade da língua, que organiza a experiência em *Processos*, *Participantes* e *Circunstâncias*. Será também através da *metafunção ideacional* que analisaremos como se dá a *Representação dos Atores Sociais* no discurso. Já a *metafunção interpeçoal* permite ao falante participar do evento comunicativo fazendo com que ele crie e mantenha relações sociais. Esta função é formada pelo sistema lexicogramatical de *Modo* e de *Modalidade* e pela *Valoração*. Por meio da *metafunção interpeçoal* pode-se perceber que relações sociais são estabelecidas entre escritor/falante e seu leitor/interlocutor e como essas relações são sustentadas ou confrontadas. Finalmente, a *metafunção textual* se ocupa do uso da linguagem na organização do texto e permite distinguir na oração uma mensagem. Ela se articula em *Tema* e *Rema*, elementos que estruturam as outras funções de forma coesa e coerente, dando ao conjunto o caráter de texto. A figura 03 mostra o esquema que seguirei para o exame dos corpora quanto à linguagem verbal:

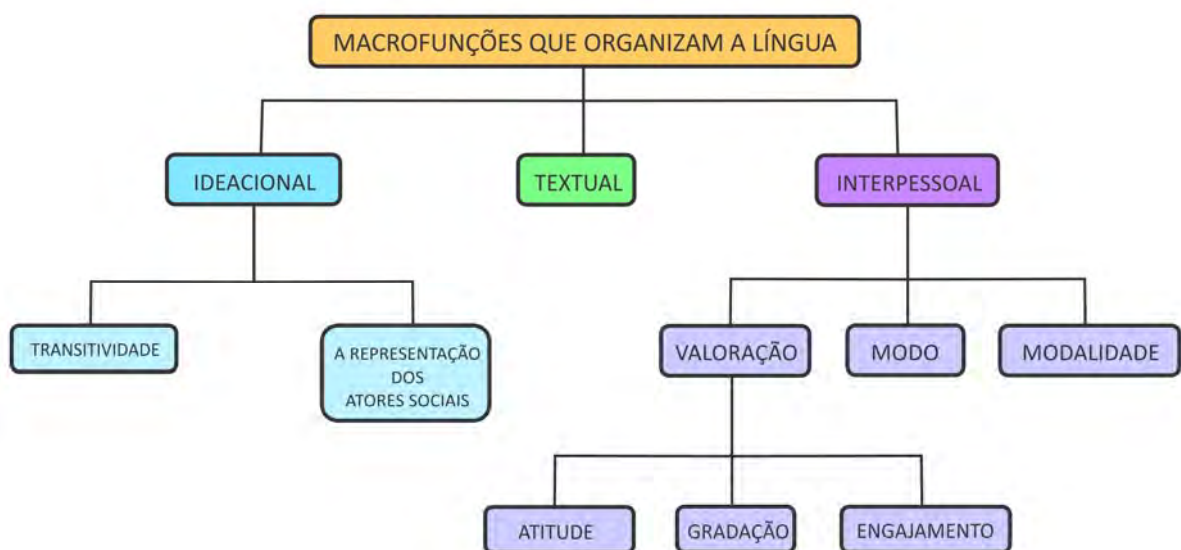


Figura 03 – Macrofunções que organizam a língua. Fonte: Elaborada pela autora.

Transferindo os conceitos da LSF para a minha pesquisa, eu proponho a análise de textos originais, posto que também considero que a linguagem deve ser estudada através de instâncias de uso real e não de exemplos inventados, como comumente é feito nas aulas de Inglês na escola pública. A relevância da análise dos corpora com base na LSF também se justifica pelo fato de que, para esta teoria, as várias semioses são capazes de criar significados, o que dá conta da multimodalidade. Além disso, tomando a premissa de que os textos são formados a partir de um conjunto de escolhas, é possível mostrar aos alunos que não existem verdades absolutas, mas realidades construídas a partir de uma determinada visão de mundo, com base em ideologias, crenças e valores. A LSF fornece o ferramental teórico necessário para investigar tais escolhas e acredito que a partir desta teoria posso construir atividades didáticas que ampliem os limites conceituais dos alunos, desenvolvendo seus multiletramentos criticamente. Para tanto, descrevo brevemente as categorias que utilizei para o exame dos corpora nas seções que se seguem.

2.2.1 A teoria da Valoração

Partindo da Linguística Sistêmico-Funcional e tomando por base categorias semânticas para a análise da representação do social nos textos, a *Teoria da Valoração* oferece meios de descrever, investigar e explicar como o autor/usuário da língua se posiciona e negocia significados (a expressão de sentimentos e avaliações, com que intensidade eles são expressos e como/sobre que fontes ele apoia seu posicionamento). Assim, a *Valoração* associa-se aos significados interpessoais e pesquisa os diferentes recursos que usamos na atribuição de valor a elementos de nossa experiência social.

O sistema da *Valoração* (MARTIN; WHITE, 2005) compreende três categorias analíticas: *Atitude*, *Engajamento* e *Gradação*. A primeira permite o levantamento de como emoções são expressas no texto; a segunda explora as relações estabelecidas entre leitor e autor, procurando identificar os diferentes recursos que sinalizam o grau de comprometimento que a voz autoral assume em relação a suas proposições; e a última confere a intensidade das emoções, amplificando-as ou atenuando-as. Veremos cada uma das categorias separadamente nas próximas subseções.

2.2.1.1 Atitude

O subsistema da *Atitude* compreende os recursos semântico-discursivos usados para expressar avaliações positivas ou negativas. A *Atitude* pode ser dividida em três outras categorias: *Afeto* (indicado através de expressões de emoção), *Julgamento* (através de avaliações de comportamento dos atores sociais) e *Apreciação* (pela avaliação de objetos e produtos no que refere a sua estética) (MARTIN, 2000). Tais atitudes podem estar expressas explicitamente (inscritas) ou subentendidas (evocadas).

Segundo Martin (2000, p. 148), o *afeto* é realizado por estruturas gramaticais diversas, podendo ser expresso na forma de comentários (“*Felizmente*, ele aceitou”), qualidades (“Me sinto *radiante*”) e na forma de processos (“Ele me *depcionou*”). As emoções podem ser classificadas em três grupos de oposições: *Felicidade* versus *infelicidade* (relacionado ao humor e ao fato de gostar ou não gostar de algo), *segurança* versus *insegurança* (que envolve sentimentos de paz à inquietude com relação ao que nos rodeia) e satisfação versus insatisfação (que inclui os sentimentos que vão do orgulho das conquistas às frustrações das perdas).

O *juízo* reflete a aceitabilidade do comportamento dos atores sociais. Baseados em nossa cultura, religião e normas, nos posicionamos perante os atos humanos, aprovando-os ou condenando-os. Quando o que está em jogo é culturalmente admirado ou criticado, estando em foco a conduta pessoal e psicológica do indivíduo, estamos lidando com o grupo de significados classificados como *estima social*, que se subdivide em *normalidade* (O que essa pessoa faz é comum?), *tenacidade* (Seus atos são confiáveis/ há determinação no que faz?) e *capacidade* (Demonstra competência?). Há, ainda, os julgamentos de *sanção social*, que são emitidos de acordo com o que é legal ou moralmente tomado como digno de louvor ou punição. Esse grupo se subdivide em *veracidade* (Há honestidade no que faz?) e *propriedade* (O indivíduo é ético em suas ações?).

A *apreciação* é o campo dos significados usados para construir avaliações dos produtos feitos pelo homem, fenômenos naturais e estados de coisas. A apreciação se divide em três tipos: *reação* (Chama nossa atenção?/Agrada?), *composição* (Qual é o grau de complexidade e equilíbrio apresentado?), e *valor* (É relevante?/É importante?/Vale a pena?). A figura 04 delimita as categorias de *Atitude* utilizadas em minhas análises.

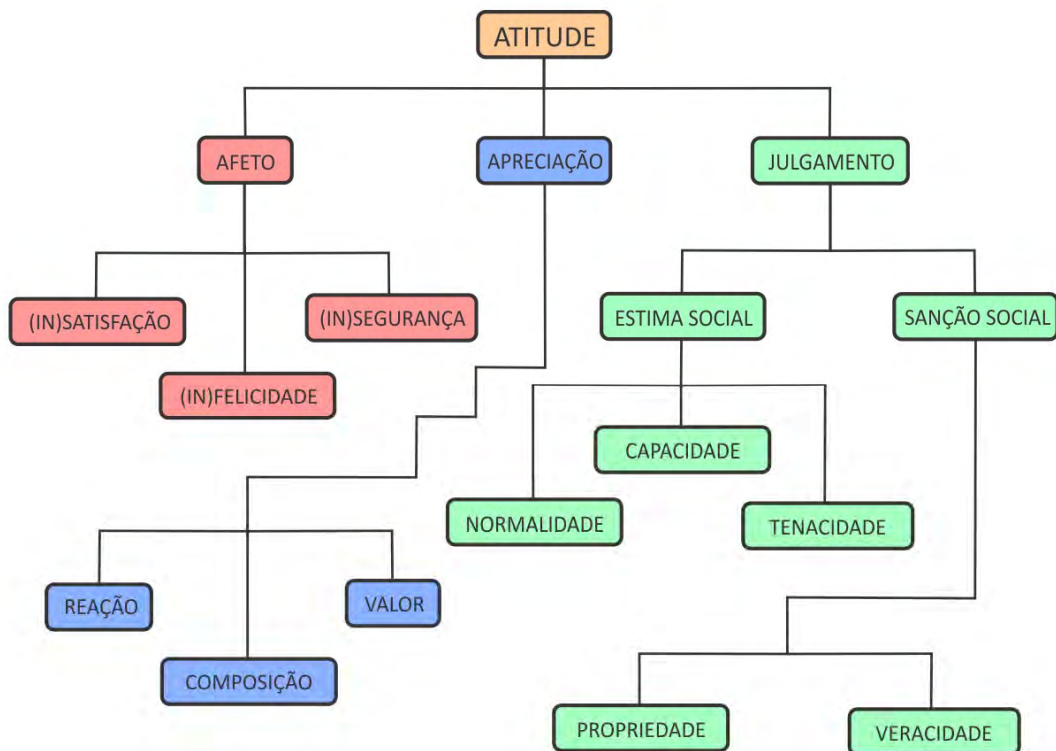


Figura 04 – Categorias de *Atitude*. Fonte: Elaborada pela autora.

A análise da *Atitude* é apropriada para mostrar como o autor expressa sua opinião, como poderá ser visto principalmente no exame dos artigos de revista, das resenhas de filme e dos anúncios do corpus. Pretendo mostrar aos alunos que por meio da *Atitude* os leitores são impelidos a se sentir da mesma forma quanto às situações, produtos, pessoas, enfim, aos assuntos abordados nos textos já que, como afirma Martin (2000, p. 143), “a razão básica para se dar uma opinião é evocar uma reação de solidariedade do seu destinatário⁵”.

O autor pode também negociar seu ponto de vista de diferentes formas, endossando ou não o dizer de outros e usando meios diversos para se colocar ou não em seu próprio texto. Descrevo este sistema de escolhas, *o engajamento*, na seção a seguir.

2.2.1.2 Engajamento

De acordo com Martin & White (2005, p.92-93), o *engajamento* abarca os recursos que o autor usa para negociar seus argumentos, comprometendo-se ou não com o que é dito

⁵ “... the basic reason for advancing an opinion is to elicit a response of solidarity from the addressee.”

ou escrito. Assim, através da análise desses recursos pode-se perceber como as múltiplas vozes são tomadas no texto (para oposição, debate, concordância, com neutralidade, ainda indecisos sobre o assunto etc.), ou seja, como a voz autoral se posiciona em relação a seu próprio enunciado e aos enunciados de outros atores sociais (tanto as opiniões de outras pessoas percebidas no texto como o efeito esperado de seus ouvintes/leitores).

Deste modo, podemos usar as categorias de *engajamento* para investigar as estratégias usadas no texto para tentar validar certo posicionamento e alcançar a concordância do leitor/ouvinte (MARTIN; WHITE 2005, p. 96) através da *expansão* ou *contração* dialógica. A figura 05 mostra as subcategorias do *engajamento*.

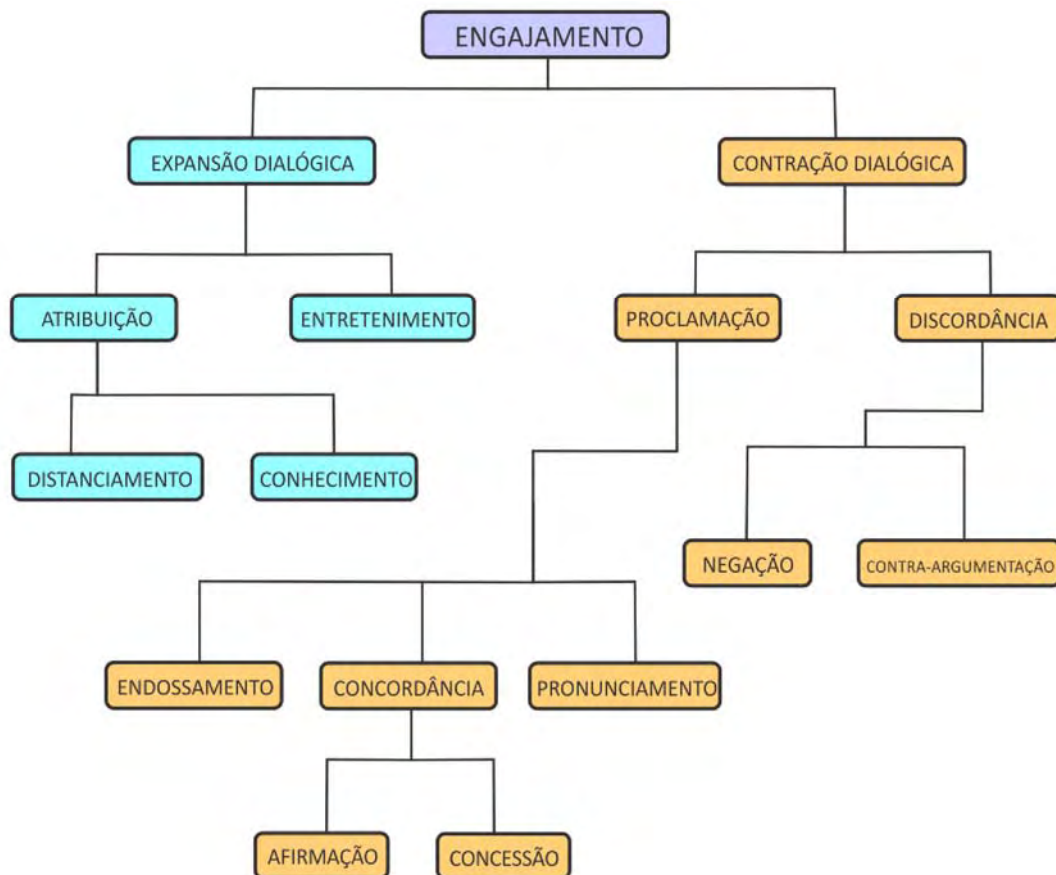


Figura 05– Categorias de *Engajamento*. Fonte: Elaborada pela autora.

Os recursos para *expansão dialógica* se subdividem em *entretimento* e *atribuição*. O *entretimento* inclui as formas não-autoritárias para indicar o posicionamento da voz autoral fazendo com que seu argumento (proposta ou proposição) seja visto como uma das alternativas possíveis, não descartando outras possibilidades. Já a *atribuição* compõe-se dos recursos em que se confere a uma ou mais vozes externas a responsabilidade por certa

opinião. A *atribuição* subdivide-se em *conhecimento* (quando a voz autoral não avalia a argumentação da fonte externa, apenas a cita) e *distanciamento* (quando a voz autoral exime-se da responsabilidade pela proposição externa, deixando claro que não rejeitando sua ligação com tal posicionamento).

Por outro lado, os recursos de *contração dialógica* podem ser de *discordância* ou *proclamação*. A *discordância* pode usar a *negação* ou a *contra-argumentação* para refutar, recusar, atacar ou transformar certo ponto de vista trazido para o texto. A *proclamação*, por sua vez, subdivide-se em *concordância* (mostram alinhamento total entre interlocutores), *pronunciamento* (a voz autoral rejeita as possíveis opiniões alternativa declarando sua resistência a elas) e *endossamento* (recursos que asseveram a opinião alternativa, tomando-a como legítima e/ou inegável). O quadro 02 traz alguns recursos de engajamento elencados nos trabalhos de Droga & Humphrey (2002), White (2004) e Martin & White (2005) aqui adaptados:

CONTRAÇÃO DIALÓGICA	PROCLAMAÇÃO	
	CONCORDÂNCIA <i>Naturalmente..., é claro..., obviamente..., supostamente..., etc.; alguns tipos de perguntas 'retóricas'</i> <i>naturally, of course, admittedly, sure</i>	
	PRONUNCIAMENTO <i>Eu afirmo..., a verdade é que..., não há dúvida que..., etc.</i> <i>I contend, the fact is</i>	
	ENDOSSAMENTO <i>X demonstrou que...; X convincentemente argumentou que...; etc.</i> <i>X demonstrates, shows that</i>	
	DISCORDÂNCIA	
	<u>Contra-expectativa:</u> <i>Incrivelmente, surpreendentemente, com certeza</i> <i>mas, no entanto, enquanto, embora apesar de</i> <i>ainda, finalmente, apenas, mesmo</i> <i>yet, but</i>	<u>Negação:</u> <i>Não; nunca; não é; não acontecerá</i> <i>No, never, etc.</i>
EXPANSÃO DIALÓGICA	ENTRETENIMENTO	
	<i>Parece que; as evidências sugerem que; aparentemente; ouvi dizer que; talvez, provavelmente, pode ser, é possível, pode/deve; alguns tipos de perguntas retóricas.</i> <i>May, might, could, must, etc</i> <i>Perhaps, probably, definitely, apparently</i> <i>It's possible that ..., it's likely that ... etc.),</i> <i>In my view type, ... I suspect that ...</i> <i>I think, I believe, I'm convinced that, etc.</i>	
	ATRIBUIÇÃO	
CONHECIMENTO <i>X disse que...; X acredita que...; de acordo com X; na opinião de X</i> <i>X argues / believes that...</i>		
DISTANCIAMENTO <i>X alega que; o mito que...; correm rumores que</i> <i>X claims that...</i>		

Quadro 02: Exemplos de Engajamento. Fonte: Elaborado pela autora.

O sistema de *Engajamento* foi usado na análise para investigar como, além de defender um posicionamento, o autor convida os outros a compartilhar de suas avaliações, e pode levar os leitores a se juntarem a uma comunidade com valores e crenças em comum (MARTIN; WHITE, 2005, p. 95). Passemos agora à *Gradação*, terceiro sistema da *Valoração* que reforça ou suaviza as avaliações.

2.2.1.3 Gradação

A *Gradação* engloba os recursos que o falante/escritor usa para ajustar (asseverar ou atenuar) sentidos valorativos (tanto os do sistema de *Atitude* como o de *Engajamento*). Através deles, o autor pode ofuscar ou realçar significados atitudinais (construindo diferentes graus de positividade ou negatividade para as avaliações de *afeto*, *juízo* e *apreciação*) e maximizar ou minimizar o grau de intensidade ou de investimento na defesa de seu argumento (MARTIN; WHITE, 2005, p. 136).

Para poder examinar esses recursos, Martin & White (2005) subdividem a *Gradação* em *foco* (a precisão de uma avaliação) e *força* (modifica a avaliação em termos de quantidade e intensidade). O *foco* se restringe aos recursos que na verdade não poderiam ser escalonados, mas “operam como forma de reconstruir categorias de gradação em relação ao item que é avaliado” (VIAN JUNIOR, 2009) como as palavras sublinhadas em “a true friend” ou “o problema real é...”. Desta forma, podemos perceber que tais palavras *asseveram* a especificação, como existem opções para *atenuar* as perspectivas como em “He is kind of crazy” ou “O seu pedido pode até ser aceitável”.

A subcategoria *força* se constitui das gradações de *intensidade* e *quantidade*. A *intensidade* se aplica a qualidades (Ex: “He is slightly better”) e a processos verbais (Ex: “It slightly improves their understanding”). A intensificação também pode ser alcançada quando repetimos o mesmo item lexical (Ex: “I cried and cried and cried”) ou quando listamos itens de mesmo campo semântico (Ex: Ele titubeou, voltou, deu mais dois passos e novamente hesitou. Estava inseguro, totalmente incerto sobre o que deveria fazer e, não conseguindo chegar a nenhuma decisão, resolveu ir embora”). Além disso, como informa Vian Junior (2009), em Português temos outras formas de aumentar/diminuir a *intensidade*, como o uso de prefixos (Ex: “Isso é superinteressante”) e os sufixos para o aumentativo (Ex: “Esperei um tempão”) ou para o diminutivo (Ex: “Tive um probleminha”), entre outras.

A segunda subdivisão da categoria *força*, a *quantidade*, trata da quantificação propriamente dita (como números, tamanho, peso, força, etc.) e do alcance no tempo e no espaço (proximidade, distribuição, duração, etc). Apresento, na figura 06, as principais subcategorias da gradação para melhor visualização de como os conceitos se organizam.

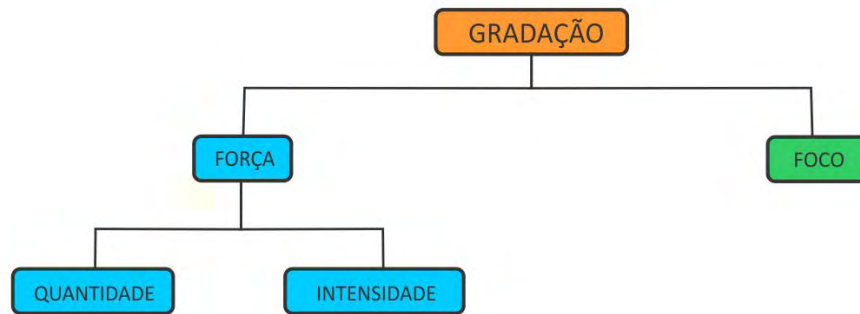


Figura 06 - Categorias de *Gradação*. Fonte: Elaborada pela autora.

Segundo Martin & White (2005, p. 136), a *Gradação* é central para o sistema de *Valoração*, posto que perpassa os sistemas de *Atitude* e de *Engajamento* e modifica a natureza dos significados dentro de suas escalas. A partir da análise da *Gradação* no corpus deste trabalho, pretendo mostrar como o autor pode “dosar” as avaliações em seu texto, também a partir de um sistema de escolhas. Assim, os alunos poderão perceber que a negociação de significados faz-se também a partir da forma mais ou menos positiva ou negativa que emoções, apreciações estéticas e comportamentos são avaliados, bem como do grau de intensidade e investimento inseridos nas opiniões e vozes trazidas para os textos.

2.2.2 A Transitividade

Segundo Halliday (1994), a metafunção ideacional pode ser determinada pelo sistema de *Transitividade*, que representa nossas experiências na linguagem. Através deste sistema, cada oração pode ser analisada pelos tipos de *Processos* (realizados por grupos verbais), por quem ou o quê está envolvido nestes processos (os *Participantes*) e, se for necessário, pelas *Circunstâncias* (representadas por grupos adverbiais dando informações como onde, quando, com quem, etc.) que os acompanham. Halliday & Matthiessen (1994) classificam os processos em seis grupos semânticos, que apresento com uma breve explicação e alguns exemplos retirados de tirinhas de Calvin & Hobbes de Bill Watterson:

- 1 *Materiais* - relacionados à experiência externa do indivíduo, ligados ao *fazer*.

Ex.: “I get up at six and eat three bowls of crunchy sugar bombs.” (figura 07)

Ator	Processo Material	Meta
I	EAT	THREE BOWLS OF CRUNCHY SUGAR BOMBS

- 2 *Relacionais* - conectam um fragmento de experiência a outros, classificando e identificando.

Ex.: “I m incoherent and hyperactive the rest of the day.” (figura 07)

Portador	Processo Relacional	Atributo
I	AM	INCOHERENT AND HYPERACTIVE

- 3 *Mentais* - relacionados à experiência interna do indivíduo, à consciência, ao sentir/saber

Ex.: “I love Saturdays.” (figura 07)

Experenciador	Processo Mental	Fenômeno
I	LOVE	SATURDAYS

- 4 *Verbais* - relações simbólicas construídas na mente humana e efetivadas em formas de linguagem como dizer, contar e falar.

Ex.: “You know how everyone says you should stop and smell the roses?” (figura 46)

Dizente	Processo Verbal	Verbiagem
EVERYONE	SAYS	YOU SHOULD STOP AND SMELL THE ROSES

- 5 *Comportamentais* – aqueles que mostram manifestações exteriores de atividades internas, representando processos da consciência, estados psicológicos e fisiológicos ao mesmo tempo.

Ex.: “... then I watch cartoons till noon...” (figura 07)

Comportante	Processo Comportamental	Comportamento	Circunstância
I	WATCH	CARTOONS	TILL NOON

- 6 *Existenciais* – fenômenos que são reconhecidos como algo que “são”, “existem” ou “acontecem”.

Ex.: “There is nothing to do.” (figura 47)

Processo Existencial	Existente
THERE IS	NOTHING



Figura 07- Exemplos de *Transitividade*. Fonte: <http://www.gocomics.com/calvinandhobbes>.

A figura 08 mostra os três principais processos (*Materiais*, *Mentais* e *Relacionais*) e como os outros se localizam em pontos não tão bem delimitados entre eles: os *Comportamentais* entre os *Materiais* e os *Mentais*, os *Verbais* entre *Mentais* e *Relacionais* e os *Existenciais* entre *Relacionais* e *Materiais*.

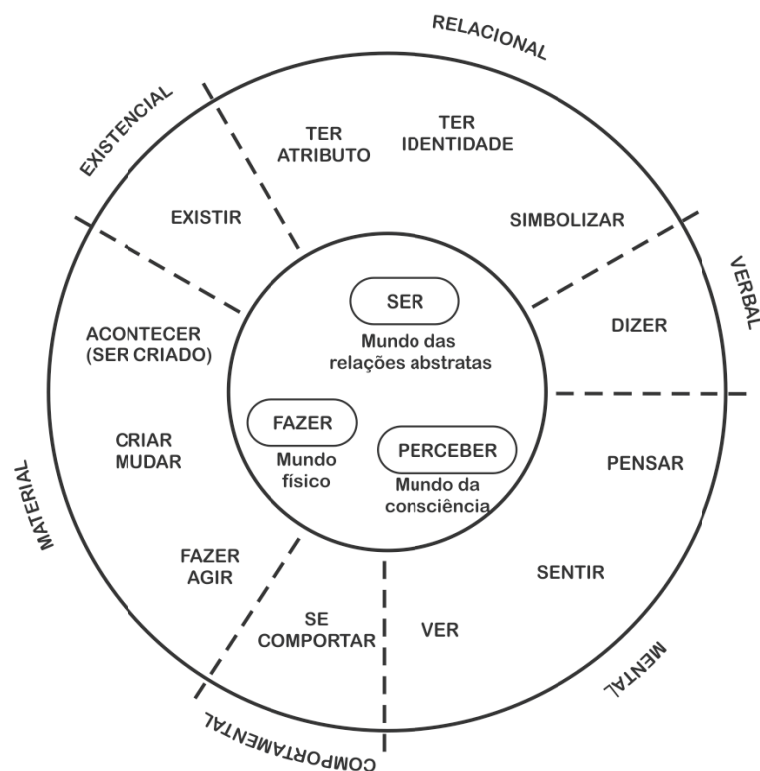


Figura 08- Tipos de *Processo*. Fonte: Adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 172.

Cada processo é composto e produz diferentes participantes, resumidos no quadro 03. Os grupos adverbiais e frases preposicionais são classificados como *Circunstâncias*, que podem ser de localização temporal ou espacial, causa, assunto, modo, extensão temporal ou espacial, papel e acompanhamento (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 263-280).

	Participantes
Material	Ator, Meta, Extensão, Beneficiário
Comportamental	Comportante, Comportamento, Fenômeno
Mental	Experenciador, Fenômeno
Existencial	Existente
Relacional	Identificativo: Característica, Valor Atributivo: Portador, Atributo
Verbal	Dizente, Receptor, Verbiagem-Receptor-Alvo

Quadro 03: Relação processos-participantes. Fonte: IKEDA; VIAN JR, 2006, p.41.

2.2.3 A Representação de Atores Sociais

As maneiras como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e suas atividades. Segundo RESENDE e RAMALHO (2006, p. 72), “a análise de tais representações pode ser útil no desvelamento de ideologias em textos e interações”. Para analisar as diferentes escolhas representacionais, utilizei a descrição sociosemântica de van Leeuwen (1997), que mostra como as realizações linguísticas podem revelar a visão de mundo veiculada pelo texto.

Primeiramente, van Leeuwen (1997) divide as possíveis formas de representar os atores sociais em dois grandes grupos: os *excluídos* e os *incluídos*. A *exclusão* pode acontecer por supressão, quando os atores sociais não são mencionados em nenhuma parte do texto, ou por *representação em segundo plano*, quando os atores podem ser inferidos, pois são mencionados em outra parte do texto. A *exclusão* de atores sociais pode ocorrer porque se pressupõe que o que está ausente já é compartilhado pelo interlocutor pretendido ou pode ser interpretada como uma forma de bloquear ou dificultar o acesso a certas informações. Já a *inclusão* pode ser feita de diversas formas, mas serão abordadas nessa seção apenas as seguintes subdivisões: ativação, apassivação, generalização, especificação, nomeação e categorização. A figura 09 sintetiza as categorias de inclusão consideradas para a análise do corpus:

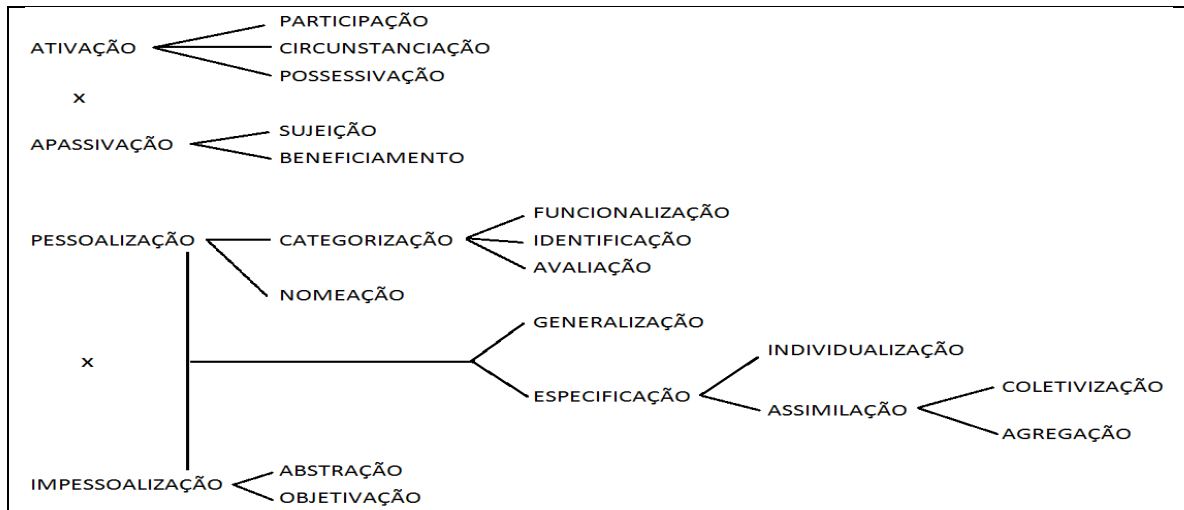


Figura 09 – Categorias para a Representação dos Atores Sociais. Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira subdivisão dentro de *inclusão* refere-se à atribuição de papéis sociais, diferenciando os participantes representados como agentes (por *ativação*) ou pacientes (por *apassivação*). Os atores ativos são representados como forças dinâmicas através de estruturas de transitividade, mas a *ativação* também pode realizar-se de outras formas, como pelo uso de sintagmas preposicionais com por e (por parte) de (por *circunstancialização*) ou pela pré ou pós modificação de nominalizações e processos (*possessivação*). A *apassivação* ocorre quando os indivíduos recebem a ação, sendo beneficiados positiva ou negativamente (*beneficiamento*), ou se submetem a ela, sendo tratados como objetos nas representações (*sujeição*).

A segunda subdivisão a ser considerada é a diferença entre a *pessoalização* (atores representados como seres humanos) e a *impessoalização*. A *impessoalização* pode ocorrer por *abstração*, quando os indivíduos são representados por meio de uma qualidade dada a eles, ou por *objetivação*, quando são representados pelo lugar com que são identificados, com o enunciado (ex. a pesquisa, o relatório), o instrumento com o qual realizam alguma atividade ou pela referência a alguma parte de seu corpo (*somatização*). As categorias descritas nas próximas linhas estão dentro de *pessoalização*.

Segundo van Leeuwen (1997), deve-se observar também se os atores sociais são *nomeados* ou *categorizados*. Os atores são nomeados quando representados em termos de identidade única ou são categorizados quando identificados em termos de função ou identidade que partilham com outros. Essas nomeações ou categorizações são escolhas linguísticas que determinam aspectos ideológicos dos discursos. A *nomeação* se subdivide em *formal*, *semi-formal*, *informal*, *titulação* e *destituição*, já a *categorização* se subdivide em *funcionalização*, *identificação* (*relacional*, *física* e *classificatória*) e *valoração*.

Cabe ainda estabelecer o contraste entre *generalização* e *especificação*. Na *generalização* os atores sociais são representados como uma classe indistinta e na *especificação*, eles são representados como indivíduos ou como grupos identificáveis e podem ser apresentados por *individualização* (pelo uso de pronomes pessoais no singular), ou por *assimilação*, que pode se dar por *coletivização* ou por *agregação* (quantifica grupos como dados estatísticos; é usada para regulamentar práticas e para produzir consensos).

2.3 Multimodalidade

*Visual structures do not simply reproduce the structures of 'reality'. On the contrary, they produce images of reality which are bound up with the interests of the social institutions within which the images are produced, circulated and read. They are ideological. Visual structures are never merely formal: they have a deeply important semantic dimension.*⁶

Kress & van Leeuwen (p.47)

Assim como os textos verbais, outros modos semióticos escolhidos para integrar o evento discursivo transmitem significados aos leitores. Então, para entender as mensagens veiculadas é necessário estudar a multimodalidade, ou seja, a integração de modos de comunicação distintos como os sons, as imagens, a escrita, os gestos, etc.



Figura 10 – Exemplo de *Multimodalidade*. Fonte: <http://jezebel.com/ever-clear>

⁶ Estruturas visuais não reproduzem simplesmente as estruturas da 'realidade'. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que são amarradas com os interesses de instituições sociais dentro das quais as imagens são produzidas, difundidas e lidas. Elas são ideológicas. Estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm dimensão semântica profundamente importante. (tradução minha)

Em minha pesquisa examinei apenas textos impressos e, por conseguinte, me ative apenas às imagens e à escrita e sua diagramação (que também é considerada como um modo semiótico, como pode ser visto na figura 10). Com este estudo, procuro entender como essas duas semioses produzem significados nos diferentes gêneros estudados e como o visual e o verbal se relacionam. Para tanto, baseei-me na Teoria da Multimodalidade proposta por Kress & van Leeuwen (2006), que investigaram as escolhas imagéticas na cultura ocidental e desenvolveram categorias para seu estudo.

Assim, a gramática visual de Kress e Van Leeuwen (2006) presta-se a atender a necessidade de fornecer os instrumentos para a análise das imagens e discussão de seus possíveis significados. De acordo com essa proposta, seguindo a perspectiva hallidayana, o uso de imagens tem três funções principais: representar o mundo à nossa volta (metafunção ideacional), estabelecer modos de relação com o leitor, contribuindo para uma maior aproximação ou afastamento com o mesmo (metafunção interpessoal) e se organizar de forma coerente tanto internamente quanto externamente, com seu contexto de produção (metafunção textual). Kress e van Leeuwen (2006) descrevem as metafunções *textual*, *ideacional* e *interpessoal* como *composicional*, *ideacional* e *interpessoal* respectivamente. Entretanto, usarei a nomenclatura utilizada na LSF tanto para descrever o visual quanto o verbal a fim de comparar e contrastar essas duas semioses de forma mais clara. Apresento nas próximas subseções as três metafunções separadamente, mostrando as categorias que utilizei para a análise das imagens nos corpora.

2.3.1 A metafunção ideacional

A metafunção ideacional é responsável por representar o mundo com os recursos disponibilizados pelo sistema imagético. Aqui, como na linguagem verbal, vou me ater à representação da realidade em termos de *processos* e pela *Representação dos Atores Sociais*.

2. 3.1.1 Processos

Kress e van Leeuwen (2006) identificam dois tipos de *processos*: os processos *narrativos* e os processos *conceituais*, como pode-se visualizar por meio das categorias apresentadas na figura 11. As representações narrativas se relacionam aos participantes quanto aos “feitos” e “acontecimentos” em imagens que mostram ações, mudanças em processo e eventos. As características *conceituais* para a representação dos participantes, por outro lado, são mais generalizadas e os retratam em sua essência, de forma atemporal. Os personagens representados não são vistos como agentes, como se estivessem “fazendo algo”, mas como “sendo” algo, pertencendo a alguma categoria e/ou sendo identificado por possuir certas características ou elementos.

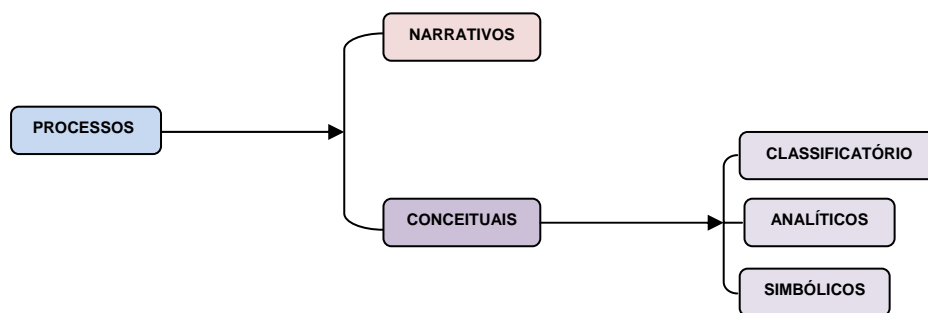


Figura 11- Processos. Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar de não me aprofundar na descrição dos processos, posto que esse não é o foco de minhas análises, faz-se necessário discutir o conceito de *vetor*, que me auxiliou no exame de alguns textos. Um vetor é uma linha, que pode se apresentar implícita ou explicitamente na representação visual, que guia o olhar do leitor e/ou liga diferentes elementos. Quando os participantes são conectados por um *vetor*, eles são representados como se estivessem fazendo algo um para o outro, o que constitui uma *narrativa* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.59). Os vetores podem ser formados por objetos ou pelos corpos dos participantes ou partes dos objetos e corpos (como um braço, uma perna, um dedo, o lado de um livro, uma caneta), linhas ou setas (como nas figuras 012 e 013) e até mesmo qualquer direcionamento como a representação de uma rua. O vetor também pode ser direcionado com o olhar (como nas



Figura 12 - Exemplo de vetor formado por setas. Fonte: <http://www.portaldapropaganda.com.br/porta/noticias/16785-you-move-ingles-pra-todo-mundo>.

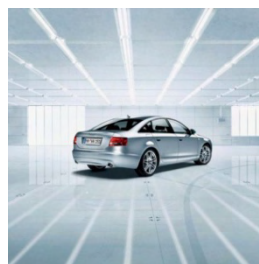


Figura 13 - Exemplo de vetor formado por linhas. Fonte: <http://www.oliverpaffrath.com/>.



Figura 14 - Exemplo de vetor formado pelo corpo. Fonte: Jornal O Globo 15/06/2011, p. 9.

figuras 014 e 018), sendo desta forma implícito.

Outro tipo de vetor pode ser encontrado na representação da fala e dos pensamentos dos participantes nas tirinhas em quadrinhos e charges, por exemplo. Esses vetores representam processos verbais e mentais, como pode ser visto na figura 15. Assim, no último quadrinho, podemos classificar os participantes dos processos da seguinte forma: o homem (Jon) é *Dizente* do processo verbal e o gato (Garfield) é *Experienciador* do processo mental.



Figura 15 - Exemplo de vetores que representam *Processos Verbais* e *Mentais*. Fonte: <http://www.garfield.com/comics>.

2.3.1.2 A Representação Visual dos Atores Sociais

Segundo van Leeuwen (2008), as características mais gerais para a *Representação dos Atores Sociais* em imagens são a *exclusão* e a *inclusão* de indivíduos ou grupos sociais. Ao privilegiar a presença de alguns e apagar ou desprezar a existência de outros que ocupam um papel naquele espaço e momento sócio-histórico, as imagens representam simbolicamente uma forma de *exclusão* social. Na figura 16, por exemplo, a foto traz apenas jovens brancos e com um tipo físico bem parecido, excluindo todas as outras possibilidades de representação de pessoas que poderiam investir no banco anunciado.



Figura 16 – Exemplo de *Exclusão*. Fonte: Revista Veja 08/06/11, p.2 e 3.

Já dentro de *inclusão* podemos também perceber recortes selecionados que nos revelam movimentos ideológicos. A primeira subdivisão em foco são os papéis atribuídos aos atores sociais incluídos, que podem ser mostrados como *agentes* ou *pacientes* de ações condenadas ou aprovadas segundo convenções sociais e morais. Na figura 17 podemos ver os atores sociais correndo e a atividade física é muito bem recebida e recomendada em nossa cultura. Neste caso, os atores sociais são representados como *agentes*, em contraste com a propaganda da figura 10, em que o ator da imagem sofre a ação do desodorante, que deixa resíduos brancos em seu corpo, caracterizando-o como *paciente*.



Figura 17- Exemplo de Atores Sociais como *Agentes*.

Fonte: <http://www.magxone.com/photo-shoots/bipasha-basu-and-dhoni-reebok-ad-shoot/>

Pode-se também expor as pessoas de forma *genérica* ou *específica*. Quando elas são vistas como um grupo indistinto, representado por *categorização cultural* (roupa, acessórios e objetos) ou *biológica* (tipos físicos padronizados) que podem imprimir estereótipos que agregam valores positivos ou negativos a certos grupos socioculturais. Nas figuras 018 e 019 reconhecemos facilmente a que povo essas charges se referem pelas roupas, bigodes e barbas, o que seria a *categorização cultural* do Taliban. Nas duas figuras há também *categorização biológica* por retratá-los com nariz muito grande, mas na figura 19 ela é mais exagerada. A representação *específica*, por outro lado, exprime a ideia de que o indivíduo é único, singular (como na figura 20).



Figura 18 - Exemplo 1 de *Representação Cultural e Biológica*. Fonte: <http://www.temple.edu/english/newfolk/bigapple/bigapplevh.html>



Figura 19 - Exemplo 2 de *Representação Cultural e Biológica*. Fonte: <http://www.newsday.com/opinion/walt-handelsman-9-11-inspired-cartoons-1.2852337#4>



Figura 20 - Exemplo de *Representação Específica*. Fonte: http://www.toonpool.com/cartoons/Obama%20Election%20Day%20Cartoon_43143#

Concluindo sua categorização de recursos visuais que realizam significados experienciais, van Leeuwen (2008) define a escolha entre a representação individual ou grupal, sendo que essa última pode ser feita de duas formas. Pode-se destacar um dos participantes representados, dando a ele maior importância, o que se constitui em uma *diferenciação* (como na figura 21, em que o ainda presidente Lula é o único focalizado), ou caracterizar um grupo como uma massa de pessoas cujas características individuais são apagadas por *homogeneização* (como na figura 22, em que todos são representados como uma massa, o “grupo da passeata por melhores salários e anistia aos bombeiros”).



Figura 21- Exemplo de *Caracterização por Diferenciação*. Fonte: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/dilma-sera-minha-candidata-em-2014-diz-lula.html>



Figura 22 - Exemplo de *Caracterização por Homogeneização*. Fonte: <http://www.estadao.com.br/fotos/BOMBE50-p.jpg>

A figura 23 resume as categorias usadas para a *Representação Visual dos Atores Sociais*:

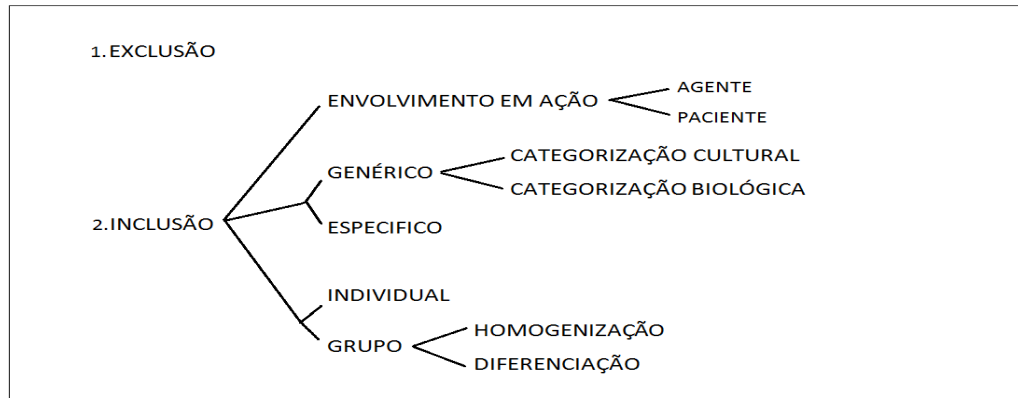


Figura 23 – Categorias para a *Representação dos Atores Sociais* na imagem. Fonte: Elaborada pela autora.

2.3.2 A metafunção interpessoal

Kress e Van Leeuwen (2006) apresentam três formas pelas quais diferentes elementos composicionais da imagem interagem com o leitor/observador. A primeira está ligada à direção do olhar do participante representado⁷ e é chamada de *contato*. Se esse participante olha diretamente para o leitor, cria-se um vínculo entre os dois, pois parece que o personagem pede algum retorno do seu observador, o que os autores chamam de *demanda*. Se, por outro lado, o olhar do personagem está virado para outra direção, pode-se perceber a imagem apenas como objeto de contemplação, o que é denominado *oferta*. As figuras 024 e 025, por exemplo, mostram capas de revista em que a foto principal mostra Kate Middleton de duas formas distintas: na primeira, a pessoa na imagem parece encarar o leitor (*demanda*) e na segunda parece não enfrentá-lo (*oferta*).



Figura 24 – Exemplo de *Contato* como *Demanda*. Fonte: <http://celebritychatta.com/2010/11/23/people-magazine-dec-6-kate-middleton-a-perfect-princess/>



Figura 25 – Exemplo de *Contato* como *Oferta*. Fonte: <http://www.thinkspendid.com/2011/04/why-royal-wedding-matters-part-1.html>

⁷ Os termos observador e leitor, assim como participante representado/ observado e personagem, serão usados como sinônimos.

A segunda categoria de análise compreende a relação entre o tamanho do objeto registrado e a impressão de distância ou proximidade dessa imagem para o leitor, denominada *distância social*. Quando conversamos com alguém, a distância que mantemos dessa pessoa depende do grau de intimidade que temos com ela. Assim, também as imagens são apresentadas de forma a nos aproximar ou afastar. Se apenas a cabeça do participante representado é vista (*very close shot*), a interação leitor/participante representado parece muito mais íntima. À medida que o plano é aberto e outras partes do corpo do personagem podem ser vistas, mais impessoal parece a relação com o outro. Desse modo, o corte da imagem na altura da cintura estaria no meio desse continuum (*medium shot*). Quando podemos ver o corpo inteiro (*long shot*), a relação entre os atores sociais é vista como totalmente *impessoal* e, portanto, a comunicação entre eles mais difícil. Como exemplos da categoria de *distância social*, busquei diferentes fotos de Sarah Palin nas capas das revistas *Time* e *Newsweek* e as ordenei na figura 26 de acordo com a proximidade da personagem representada com relação ao leitor. Na primeira foto, ela parece estar tão próxima, que podemos apenas ver parte de seu rosto e, apesar de na segunda ela ainda estar bem perto, o grau de intimidade é menor do que a anterior. A terceira representa o meio termo, distância não tão íntima, mas que ainda permite uma conversa. As duas seguintes mostram total afastamento do leitor, sendo a última o ponto mais distante, com total rompimento entre o participante da imagem e o observador.



Figura 26 – Exemplos de *Distância Social*. Fontes: (a) <http://amominredhighheels.com/sarah-palin-newsweek/>; (b) <http://www.bagnnewsnotes.com/2008/09/the-palin-nerve/>; (c) <http://www.offbeatbuzz.com/media/what-the-heck-is-palin-tology-newsweek-defines/>; (d) <http://www.realitychex.com/palintology/>; (e) http://www.whosdatedwho.com/tpx_3802571/time-magazine-united-states-20-july-2009/.

A terceira categoria de análise relaciona-se à atitude representada na imagem, que pode ser de subjetividade (em que se contempla apenas um ponto de vista particular) ou objetividade (em que a imagem revela tudo o que há para ver). Se, por um lado, as imagens objetivas não levam em conta o observador, por outro as subjetivas são especialmente selecionadas para ele. Resumidamente, as imagens subjetivas podem ser analisadas de duas formas de acordo com a Gramática do Design Visual: pelo ângulo formado entre o posicionamento do observador em uma linha horizontal e a imagem e no que diz respeito às

relações de poder que se estabelecem a partir do ângulo formado entre o posicionamento do observador em uma linha vertical e a imagem. Quanto ao plano horizontal, devemos analisar se o personagem representado está no plano frontal, o que indica um maior envolvimento ou confronto com o observador, ou se está em um plano oblíquo, em perspectiva, o que seria tomado como desprendimento quanto ao leitor. As fotos da figura 27 ilustram como a escolha do ângulo na base horizontal pode trazer diferentes leituras quanto ao envolvimento do personagem representado com o leitor. Elas foram organizadas do maior ao menor grau de envolvimento. A última foto mostra o presidente Obama completamente de costas, o que pode ser lido como total exclusão do leitor e distanciamento entre imagem e observador.



Figura 27 – Exemplos de *Envolvimento/Distanciamento*. Fontes: (a) e (b) <http://memetrics.wordpress.com/category/entertainment/>; (c) <http://www.renewamerica.com/columns/huston/080623>; (d) http://www.businessweek.com/magazine/toc/10_16/B4174magazine.htm; (e) <http://www.hapblog.com/2009/04/obama-makes-cover-of-time-magazine-for.html>.

Da mesma forma, a visada do personagem representado com base na vertical também proporciona leituras distintas. Se para olhar para o participante representado, o observador teria que estar em um plano abaixo deste (como no exemplo na figura 28), o personagem se encontra em posição de superioridade em relação a quem o observa. Se, por outro lado, observador e observado estiverem no mesmo plano (como na figura 29), haveria uma relação de igualdade entre eles. Já a representação do personagem como se olhasse para cima, estando num plano mais baixo que o observador, faria deste último o detentor do poder, como pode ser visto no exemplo da figura 30.



Figura 28 – Exemplo de *Poder do Observado*. Fonte: <http://memetrics.wordpress.com/category/entertainment/>.



Figura 29 – Exemplo de *Igualdade de Poder*. Fonte: <http://content.postnewsgroup.com/?p=790>.



Figura 30 – Exemplo de *Poder do Observador*. Fonte: Revista Carta Capital, novembro 2008.

O quadro 04 tem como objetivo organizar e resumir os significados interacionais discutidos:

Tipos de significado		
CONTATO	DISTÂNCIA SOCIAL	ATITUDE
Demanda	Íntima e pessoal	Objetividade
	Social	Subjetividade
Oferta	Impessoal	

Quadro 04 – Análise de imagens. Fonte: Adaptado de KRESS e VAN LEEUWEN, 2006.

2.3.3 A metafunção textual

O significado composicional, que corresponde à metafunção textual, se refere ao modo como o(s) produtor(es) do discurso organizam a(s) mensagem(s), levando em conta tanto a linguagem verbal quanto a imagética. Segundo Kress & van Leeuwen (2006) a metafunção textual se compõe de três sistemas interrelacionados: *Saliência*, *Valor informacional e Moldura (Framing)*.

A *saliência* se relaciona à forma que os elementos visuais são enfatizados na imagem com o objetivo de chamar a atenção do leitor. Ela pode ser observada através do foco que é dado a um elemento dentro da imagem, através de símbolos culturais destacados ou o uso de contrastes de cor e nitidez para a representação dos elementos. Outro aspecto englobado na *saliência* é o tamanho dos elementos em relação ao todo, pois aumentando o tamanho também se aumenta a visibilidade. Além disso, pode-se dar maior proeminência a algo que esteja em primeiro plano. Na figura 31, por exemplo, vários elementos se combinam para dar maior *saliência* ao produto (o perfume está em primeiro plano, parece iluminado, é muito maior que o tamanho real e é colorido, em contraste com a mulher, que está em preto e branco).



Figura 31 – Exemplo de *Saliência*. Fonte: <http://geniusbeauty.com/fragrances/new-private-fragrance-amber-ylang-ylang-estee-lauder/>

O *Valor Informacional* se refere à posição ocupada pelos elementos da composição, fazendo com que seja atribuído a eles certo valor. Quanto ao eixo horizontal, a composição subdivide-se em esquerda (*Informação Dada*) e direita (*Informação Nova*), que já foram padronizados culturalmente pela sociedade ocidental. A *informação dada* é apresentada como algo que o leitor já sabe, como algo familiar ou que já seja esperado, o senso comum ou “o passado”. A *informação nova*, por outro lado, representa o que é desejado, a surpresa, a novidade, mas também pode ser visto como “o questionável”. Na figura 32, o batom, que deve atrair a leitora, está na página direita da revista e pode ser lido como “a inovação” que ela pode comprar para ficar igual à modelo da página anterior. Quanto ao eixo vertical, a composição se divide em parte superior e parte inferior, que se associam às ideias de *Informação Ideal* e *Informação Real* respectivamente. Deste modo, as idealizações, o genérico e o apelo pelo emocional se apresentarão na parte superior da imagem, enquanto caberão à parte inferior conteúdos do cotidiano, o que é mais comum, o que é mais palpável, com informações mais precisas. Na figura 33 vemos que a parte superior (ideal) trata das qualidades do carro, indica referências privilegiadas (como o jornal *The New York Times*) e mostra o produto. Na parte inferior (real) vemos o preço e os acessórios. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p.194-197), outra diferenciação no valor informacional pode ocorrer na contraposição entre centro (que apresenta o elemento mais importante) e margens. Na figura 33, por exemplo, o que mais se destaca é o carro, que está no centro da imagem como um todo.

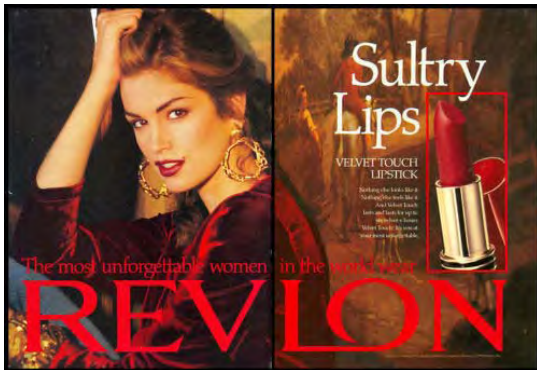


Figura 32 - Exemplo de *Dado / Novo*. Fonte: <http://dwaynep2010.livejournal.com/2948.html>.



Figura 33 - Exemplo de *Ideal / Real*. Fonte: <http://pitstopbrasil.wordpress.com/2009/07/31/lei-obriga-que-propagandas-automotivas-tenham-frases-educativas/>

A *Moldura (Framing)* é representada por linhas divisórias (implícitas ou explícitas) que agregam alguns elementos da composição (dando a ideia de harmonia, identificação, unidade), e afastam outros (criando a sensação de contraste, antagonismo, incompatibilidade, conflito). A desconexão pode se apresentar como linhas concretas (como as linhas que destacam o batom na figura 32), espaço em branco entre os elementos e descontinuidade de cores, entre outros. A conexão, por sua vez, também pode aparecer de várias maneiras como, por exemplo, a repetição de cores e formas em diferentes elementos para mostrar que eles fazem parte de um grupo (como o tom alaranjado nos rostos das pessoas, nas letras e em todo entorno na figura 16) e a ênfase de vetores nas estruturas dos elementos, juntando as partes. Na mesma imagem podem aparecer molduras para o afastamento e agregação dos elementos. Na figura 34, por exemplo, os grupos formados pelos policiais formam vetores que se encontram ao fundo (mostrando sua conexão), enquanto o manifestante forma um vetor na horizontal, mostrando o contraste, que é reforçado pelo grande espaço em branco entre ele e os policiais.



MANIFESTANTE JOGA pedra contra a polícia durante protesto em Atenas
Figura 34 – Exemplo de *Moldura*. Fonte: Jornal O Globo, 16/06/2011, p 23.

2.4 O ensino de leitura através de gêneros

È responsabilidade central do ensino formal o desenvolvimento da consciência sobre como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo através do discurso ou, como preferimos chamar, em gêneros textuais.
Meurer & Motta-Roth

Partindo da afirmação de Meurer e Motta-Roth (2002, p. 12), saliento aqui a discussão sobre a importância de ensinar a ler textos criticamente tomando como base a noção de gênero, a fim de relacionar o evento comunicativo ao contexto em que ele ocorre. Assim, será possível mostrar aos alunos que

...nada existe de intrínseco nos fatos discursivamente apresentados que os torne naturais, da maneira que se apresentam. Consequentemente, as “realidades” e as práticas sociais estabelecidas podem ser questionadas e desafiadas como representações discursivas. (MEURER, J.L., 2002, p. 23)

Portanto, toda a análise e produção de atividades nesta dissertação tomarão como ponto de partida a noção de gênero. Todavia, como sua definição é vista de formas distintas dentro das diferentes teorias e abordagens, se faz necessário elucidar quais as noções escolhidas para informar o meu trabalho e a razão desta escolha. Por isso, nas próximas linhas, menciono brevemente algumas das teorias para então chegar aos princípios que nortearam esta dissertação.

Para Bakhtin (2003, p. 262), gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados por cada campo de utilização da língua e sua diversidade é infinita dada a multiplicidade de possibilidades de interação humana. Em suas reflexões, o autor se afasta do conceito de oração como base de estudo e enfatiza a análise do *enunciado*, que é marcado de acordo com a interação das pessoas, definindo o discurso como inerentemente dialógico. Para ele, os gêneros se dividem essencialmente em dois grupos: os gêneros primários (mais simples) e os gêneros secundários (mais complexos). Os gêneros primários dão origem aos secundários e os secundários, por sua vez, “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Partindo do trabalho de Bakhtin, outros estudos se desenvolveram, como nas tradições norte-americana e australiana, trazendo em comum a concepção de que o conceito de gênero só pode ser entendido a partir do contexto em que ele se insere, considerando sua essência sempre dialógica e social.

Da tradição norte-americana destacamos as contribuições de Swales e Bhatia, dois autores muito usados na área de Inglês para fins específicos. Para Swales, os gêneros têm cinco características principais (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p.113-114):

1. São uma classe de eventos comunicativos, regulados pelas suas funções no discurso e pelo ambiente em que o discurso é produzido;
2. Realizam um ou mais propósitos comunicativos;
3. Possuem traços específicos que os definem (protopicidade);
4. Seguem uma lógica própria, reconhecível pelos membros da comunidade discursiva em que o evento comunicativo ocorre.
5. Possuem uma terminologia e reconhecida pela comunidade discursiva.

De acordo com Swales, para identificar um gênero, o primeiro passo é o reconhecimento de seu propósito, que vai determinar as escolhas léxico-gramaticais e a estrutura textual típica daquele gênero, características que poderão ser reconhecidas pela comunidade discursiva a que o evento comunicativo pertence.

Bhatia (1993) corrobora a visão de Swales e também parte da noção de propósitos comunicativos e comunidade discursiva para a análise de gêneros, mas considera que tal análise deve ser orientada pelos aspectos sociológico (a realidade social), linguístico e psicológico (estratégias individuais para a realização do gênero). Segundo Ramos (2004), a proposta de Bhatia abarca a análise de gêneros envolvendo sete passos:

1. Estabelecimento do contexto situacional
2. Pesquisa da literatura acerca do gênero
3. Aprofundamento das informações sobre o contexto situacional (os participantes, objetivos, temas/assunto) a relação com outros textos e a relação extra-textual que o texto está tentando representar
4. Seleção de um corpus
5. Estudo do contexto institucional
6. Definição de níveis de análise linguística que se quer fazer
7. Obtenção de informação especialista.

Parte das propostas de Bhatia (1993) e Swales foi influenciada por alguns conceitos da tradição australiana, baseada nas obras de Halliday, principalmente no que concerne o

conceito de registro (contexto situacional), que também informará o exame dos gêneros nesta dissertação. Segundo Hasan (apud MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005), as variáveis de registro (campo, relações e modo) são responsáveis pela configuração contextual, que justificam quais elementos são obrigatórios e quais são opcionais na constituição de um gênero, podendo ser usadas para estudar sua estrutura potencial (EPG). Assim, através da análise do registro seria possível prever que elementos devem e os que podem ocorrer em um determinado evento comunicativo, como também é possível observar em que ordem eles geralmente ocorrem e se essa ordenação é fixa ou variável.

Como nos informam Vian Jr. & Lima-Lopes (2005), Martin, ao invés de partir do registro como Hasan, parte do gênero para analisar o texto e considera que o registro (contexto de situação) é um mediador na instanciação do gênero (contexto de cultura). Assim, as escolhas no nível do contexto de cultura vão se refletir nas escolhas do nível do contexto situacional que, por sua vez, influenciam as escolhas linguísticas no texto através das metafunções (ver figuras 02 e 035). Portanto, no modelo proposto por Martin, o gênero é um sistema que compreende configurações de opções dentro do registro (campo, relações e modo) que se desdobram em estágios recorrentes do discurso.

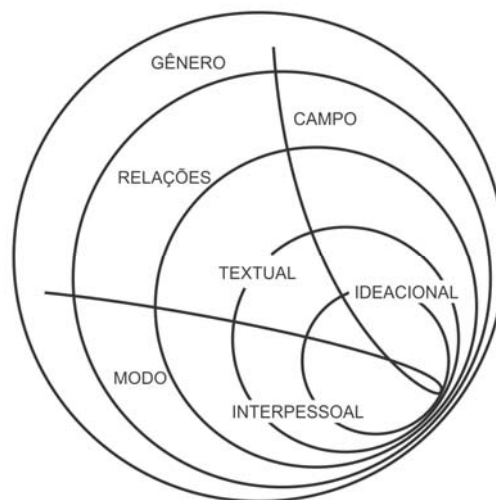


Figura 35- O registro recontextualizado pelo gênero. Fonte: Adaptado de MARTIN; WHITE, 2005, p.32.

Martin & White (2005, p.32) definem gênero como um processo social (já que interagimos com outras pessoas através dele), composto por estágios (porque normalmente seguimos alguns passos para chegar aos nossos objetivos) e orientado por metas (posto que nós sempre o usamos com certas finalidades, para cumprir algum(s) propósito(s), para fazer com que as coisas se realizem). Os objetivos podem ser identificados dentro dos estágios e são realizados pelo registro. Assim, para Martin, além das diferentes escolhas léxico-

gramaticais que podem ser identificadas nas variáveis de registro, a forma como os textos se organizam em estágios também é motivada pelos objetivos e é responsável pela variação dos textos.

A partir dos estudos de Swales, Bhatia e Martin, Ramos (2004) elabora uma definição de gêneros que tem sido usada para sua proposta didática nos cursos de Inglês para fins específicos. Tal definição também será tomada como ponto de partida para a elaboração de atividades neste trabalho. Para Ramos (2004, p.115), gênero é entendido como

um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre. Além disso, entende-se que ele opera não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sócio-cultural.

O principal objetivo da proposta de Ramos é explorar os gêneros como um todo (função social, propósitos comunicativos e a relação texto-contexto) de forma sequencial, a fim de levar o aluno a se posicionar criticamente quanto a esses gêneros, reconhecer suas estruturas e desenvolver estratégias para a produção dos mesmos. Para tanto, a autora aponta os sete passos de Bathia para a análise de gêneros como essenciais para a formação do professor de ESP. Em minha pesquisa, tenho objetivos parecidos, entretanto, meu foco não está na produção (habilidade escrita), mas na leitura crítica de textos em Inglês e uso os quatro primeiros passos recomendados como ponto de partida. Cabe salientar ainda que busco aplicar a proposta de Ramos para construir atividades que abarquem a análise de gêneros multimodais, os quais não são explorados em seu artigo. Com este fim, me apóio nos trabalhos de Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997), Kress & van Leeuwen (2006) e van Leeuwen (1996 e 2008), que asseveram a importância de incluir o estudo dos elementos visuais nos estudos de gêneros. Para Meurer e Motta-Roth (2002, p. 10),

Em função dessa potencialidade de mediar nossa ação sobre o mundo (declarando e enunciando), de levar outros a agir (persuadindo), de construir mundos possíveis (representando e avaliando), aumenta a necessidade e a relevância de novas práticas educacionais relativas a diferentes gêneros textuais e aos requisitos de um letramento adequado ao contexto atual.

Pensando no desenvolvimento de multiletramentos, prática urgente nos dias de hoje, proponho-me a desenvolver atividades críticas a partir de exemplares autênticos de gêneros multimodais, levando os alunos a discutir sobre o contexto de situação e de cultura e os propósitos comunicativos dos textos estudados. Ramos (2004, p. 116) advoga que gêneros textuais podem ser usados como “um recurso pedagógico poderoso” já que proporcionam a

possibilidade de analisar as características dos discursos com que os alunos têm que lidar e dão suporte ao professor na construção de aulas socialmente relevantes.

Entretanto, para que os conceitos sejam adequadamente explorados e os objetivos atingidos, a autora adverte que é necessário que se faça a contextualização do texto, que se mostre que as estruturas genéricas não são prescritivas e alerta para o cuidado quanto à escolha dos textos, que devem ser autênticos e adequados à turma. Pensando nestas recomendações, escolhi textos que podem ser encontrados em jornais e revistas e que se constituem em gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos (MORAES; KLEIMAN, 1999, p. 118). Assim, é possível debater os textos usando o conhecimento prévio que o aluno tem sobre o gênero à medida que novas reflexões sobre o evento comunicativo são introduzidas, instigando o questionamento, desmascarando práticas naturalizadas, ideologias, crenças, saberes e valores que são reproduzidos no texto, principalmente naqueles veiculados nos meios de comunicação em massa (MORAES; KLEIMAN, 1999, p. 123).

Portanto, a fim de mostrar formas de examinar textos midiáticos multimodais em sala de aula de língua estrangeira, foram analisados, nesta dissertação, exemplos dos seguintes gêneros:

- 1) Artigo de revista
- 2) Resenha de filmes
- 3) Tirinha
- 4) Anúncio publicitário

Nas análises dos corpora, tomo como premissa que os textos se estruturam em estágios (MARTIN, 1992; EGGINS, 1994; MARTIN; ROSE, 2008), porém, devido ao escopo desta dissertação, não faço a descrição dos mesmos e me concentro somente no exame dos contextos cultural e situacional e das escolhas linguísticas materializadas através deles. Cada gênero foi estudado separadamente, primeiramente pela descrição do seu contexto situacional, pelas variáveis de campo, relações e modo, trazendo, ao mesmo tempo, considerações sobre o gênero (como proposto por EGGINS; MARTIN, 1997). Para tanto, pesquisei a literatura sobre artigos de revista, resenhas de filmes, tirinhas e anúncios publicitários para aprofundar os conhecimentos sobre seus contextos. Desta forma, busquei levantar dados sobre a atividade social desenvolvida, seus propósitos comunicativos, a relação entre os participantes da interação e seus papéis no evento comunicativo e o papel das linguagens verbal e visual, bem como o modo como elas são usadas. Em segundo lugar, os corpora foram selecionados levando em conta o objetivo de usá-los em sala de aula.

Tomando como base as informações sobre o contexto, parti para a análise das escolhas linguísticas e imagéticas e destaquei, dentro da Linguística Sistêmico-Funcional, alguns ferramentais teórico-metodológicos (descritos nas seções 2.2 e 2.3 e retomados nas seções específicas para cada gênero no capítulo 4) para a análise de tais escolhas e suas implicações nas mensagens veiculadas. Assim, com base nos dados observados e nas conclusões das análises, elaborei atividades que tornassem possível mostrar ao aluno maneiras de interrogar o texto e se posicionar ativamente na leitura dos mesmos. Na próxima seção, apresento as referências que motivaram e guiaram a escolha e construção de atividades.

2.5. A construção de atividades para leitura crítica em LE

Nós, educadoras e educadores, temos que estar atentos ao que se passa no mundo, seja nos saberes, na sociedade ou nos sujeitos, e responder com propostas imaginativas, transgressoras, que possibilitem às/aos educandas/os elaborar formas de compreensão e de atuação na parcela do mundo que lhes toca viver, de forma que possam desenvolver seus projetos de vida.

Maria Emilia Sardelich

Sabendo da necessidade do desenvolvimento de práticas que promovam a leitura crítica, não só de textos verbais, mas também das imagens, como aponta Sardelich (2006, p.466) em seu artigo sobre a cultura visual, me proponho a mostrar, nesta dissertação, alguns exemplos de como explorar criticamente textos multimodais na escola. Com esse objetivo, percorro, nesta seção, diversas leituras sobre o assunto, que me influenciaram e guiaram minhas escolhas para a produção dos exercícios.

Na área de Inglês para Fins Específicos, que nortearam o ensino de LE nos Ensinos Fundamental e Médio, bem como nos estudos de leitura em geral, muito já se discutiu quanto ao uso de estratégias para uma compreensão mais efetiva do texto (LEFFA 1989; NUTTALL, 1996; DUDLEY-EVANS E ST JOHN, 1998; BROWN, 2000; SOLÉ, 1998; GRABE, 2002; JANSEN, 2002; entre outros). Algumas das estratégias de leitura visadas na construção de atividades para aulas de Inglês são (GRELLET, 1981, p. 4-5; DUDLEY-EVANS E ST JOHN, 1998, p.96) :

1. Antecipação, predição e inferência
2. Leitura das marcas visuais (layout, estrutura textual, tipos de letra, etc)

3. Foco no objetivo de leitura para a escolha de outras estratégias como skimming e scanning.
4. Skimming (para distinguir as ideias principais do texto ou de parte dele)
5. Scanning (para selecionar informações específicas)
6. Uso do conhecimento prévio (para inferir, predizer e antecipar, para lidar com o vocabulário e com a estrutura do texto, para reconhecer características do gênero e negociar significados)
7. Identificação de padrões de organização do texto
8. Uso do conhecimento sobre marcadores coesivos e discursivos
9. Compreensão das relações inter e intra sentenciais
10. Estratégias específicas para lidar com o vocabulário (apoio em palavras conhecidas e nos cognatos, ignorar palavras desconhecidas não essenciais, inferência de palavras desconhecidas importantes, uso do dicionário ou tradução de palavras-chave)
11. Identificação das ideias principais e das que dão suporte a elas, bem como de exemplos
12. Processamento e avaliação da informação durante a leitura
13. Transferência ou uso de informação durante e/ou após a leitura
14. Procura de referências diretas, questionamento sobre o que está implícito e avaliação do texto em contraste com sua visão de mundo.

Além de explicar em que consiste cada estratégia, autores como Grellet (1981) e Nuttall (1996) mostram exemplos de atividades, que servem de base para outras aplicações e me apoiaram como fonte de ideias. Entretanto, apesar de incluir a exploração da maior parte das estratégias listadas nos exercícios que elaborei, meu objetivo é construir uma sequência de atividades que, em conjunto, levem à análise crítica dos textos. Todavia, como seriam essas atividades e o que poderia conectá-las de forma a desencadear o pensamento reflexivo?

Em seu artigo *Critical reading needn't be left out*, Mike Scott (2005)⁸ afirma que os alunos devem desde cedo aprender a “desafiar os textos” (p. 123) e propõe duas questões para debate em sala de aula, consideradas cruciais para o autor: “Quem ganha ou perde com a publicação do texto? e O que não foi mencionado?” (SCOTT, 2005, p. 126). Para inserir as questões didaticamente, Scott sugere uma atividade em que os alunos separem os elementos

⁸ Neste artigo, Scott retoma seu texto de 1988 de mesmo título.

do texto em “sets”⁹. Assim, os grupos sociais incluídos poderiam ser organizados em colunas, por exemplo, e cada uma receberia um título (rótulo). Desta forma, os alunos poderiam perceber com mais clareza os elementos que foram excluídos e as formas de tratamento quanto aos incluídos. Essa foi uma das tentativas de abarcar a observação da representação de atores sociais na área de ESP e me serviu de ponto de partida.

Na busca do que seriam tarefas apropriadas para desenvolver minha proposta, encontrei em Davies (1995), apud Tomitch (2000), uma lista de características que atividades de leitura crítica têm em comum, o que me orientou na avaliação dos exercícios. Para os autores, essas atividades:

1. Baseiam-se em textos autênticos
2. Contextualizam a leitura e tomam o texto como parte de um contexto social amplo, que inclui todos os participantes na negociação de significados (incluindo o autor e o próprio leitor)
3. Fornecem formas de abordar o texto, preparando o terreno, a fim de que o aluno já tenha alguma perspectiva em mente antes de “enfrentar” o texto.
4. Fazem com que o leitor tome uma postura mais analítica, percebendo o texto como um todo.
5. Encorajam o aluno a interagir com o texto
6. Dão a possibilidade ao aluno de interagir com seus colegas checando hipóteses e discutindo interpretações possíveis.

Outros textos sobre o processo de leitura crítica usados aqui foram os de Bejarano & Klein-Whol, 2000; Busnardo & Braga, 2000; Figueiredo, 2000; Meurer, 2000; Santos & Fabrício, 2006; Siqueira, 2009 e Tomitch, 2009. Outra contribuição foi a de Heberle (2000), que relaciona uma série de perguntas para ajudar a desenvolver a leitura crítica com base na Análise Crítica do Discurso. A autora aborda algumas questões gerais e outras que requerem a análise lexicogramatical para tratar das escolhas do vocabulário, da gramática e do gênero (gender). Contudo, suas sugestões não consistem em uma abordagem didática, mas sim em uma lista de possibilidades.

Além dos autores já citados nesta seção, minhas escolhas também foram influenciadas pelo artigo de Schlatter (2009), em que a autora retoma a discussão sobre quais devem ser os

⁹ Para Scott (1988), sets são grupos de entidades referidas no texto, que podem ser agrupadas.

objetivos do ensino de LE no ensino básico e apresenta um conjunto de atividades que ilustram os critérios que devem ser usados na preparação das aulas. Tais critérios orientam a análise da realidade, a necessidade e o conhecimento prévio dos alunos, a seleção bem informada de materiais e a construção de atividades que envolvam os alunos em uma reflexão crítica. Portanto, assim como nessa dissertação, Schlatter (2009) corrobora a visão de leitura como negociação de significados e afirma que é papel da educação formar indivíduos que tomem uma posição ativa diante dos discursos a que eles têm acesso.

Outro ponto levantado pela autora é quanto à seleção de temas e tarefas. Tanto Schlatter (2009) como Leffa (2008) alertam para o cuidado quanto à escolha dos textos e atividades, que devem ser ao mesmo tempo significativas (próximas ao mundo real) e adequadas aos alunos, construindo novos saberes a partir do que eles já sabem. As tarefas mostradas em Schlatter (2009), por exemplo, têm dois tópicos iniciais para esse fim: uma pergunta sobre o que o aluno sabe sobre o gênero textual (seguida de seis itens) e o que autora chamou de “preparando-se para a leitura”, com foco no vocabulário.

Deste ponto, a autora introduz três momentos de leitura. A primeira se relaciona aos participantes do gênero (incluindo o aluno), a segunda aos recursos linguísticos e a terceira à análise dos propósitos comunicativos do gênero, sua eficácia e os suportes em que ele aparece. Após dedicar duas atividades do uso da leitura para outras habilidades (uma oral, para praticar as estruturas linguísticas e uma escrita, produzida a partir do texto), a autora indica outro exercício de pós-leitura, ao qual chama de “para além da sala de aula”, que consiste em um trabalho de pesquisa, em casa, para usar o conhecimento aprendido em uma nova situação.

Embora a unidade didática preparada por Schlatter (2009) tenha sido de grande valia para meu trabalho quanto à sugestão e ordenação das atividades, ela não atendia a todos os meus objetivos, posto que não aprofunda o exame do gênero quanto às variáveis do registro realizadas por ele ou quanto à avaliação das imagens. Igualmente, a análise dos aspectos léxico-gramaticais não compreende a discussão quanto às escolhas linguísticas, aspecto essencial para o questionamento de textos. Portanto, me voltei para a pesquisa de caminhos para uma exploração mais completa e focalizada em gêneros, informada por estudos que me ajudassem a analisar as linguagens verbal e visual de forma crítica.

Por isso, a elaboração das atividades aqui reunidas se baseou principalmente na proposta de Ramos (2004), que oferece alternativas para desenvolver tarefas que, do ponto de vista pedagógico, levam em conta o aspecto de gradação e progressão de conteúdo, reconhecimento de componentes dos gêneros e apropriação do conhecimento para o uso

prático dos alunos. A autora apresenta uma proposta cujo principal objetivo é explorar os gêneros como um todo (função social, propósitos comunicativos e a relação texto-contexto) de uma forma sequencial.

A implementação da proposta é desenvolvida em três fases, a saber, *apresentação*, *detalhamento* e *aplicação*, que são devidamente exemplificadas. A primeira fase visa à criação de condições para que o aluno tenha uma perspectiva ampla do gênero, usando seu conhecimento de mundo para promover a conscientização e familiarização quanto ao texto. A segunda fase consiste no exame do contexto cultural e situacional em que o texto se insere e a terceira prevê a exposição do aluno a outros exemplos (consolidação) e às suas situações de uso (apropriação). Assim, tanto Ramos (2004) como Schlatter (2009), (assim como diversos outros autores, dentre eles BROWN 1994; SOLÉ, 1998; NUTTALL, 1996 e TOMITCH, 2009) parecem seguir três fases para o ensino da leitura: pré-leitura (introdução do tópico e preparação dos alunos), leitura (que servem como um guia durante a leitura) e pós-leitura (que inclui a oportunidade de usar o que foi lido em outras situações).

A abordagem da multimodalidade nos exemplos que proponho se apoiou também no trabalho de Oliveira (2006), que mostra a viabilidade de propostas de letramento visual nas aulas de ESP (Inglês para Fins Específicos) e que tem como principal meta munir os alunos de ferramental teórico para se posicionar criticamente com relação às imagens. Oliveira conduziu sua pesquisa em duas turmas com alunos de cursos universitários que se organizaram em grupos e escolheram imagens de jornais internacionais e nacionais para apresentarem trabalhos cuja finalidade era apontar as mensagens veiculadas pela imagem, a que propósitos serviam, a relação personagem observado e leitor, o que era visto ou omitido e a relevância de tais escolhas, pontos que serão abordados nas atividades que serão desenvolvidas nesta dissertação.

A importância de promover a construção conjunta do conhecimento é apontada por Oliveira e reiterada em Bambilra (2007) que, baseando-se na Linguística Sistêmico-Funcional australiana, também descreve um trabalho desenvolvido via gêneros textuais em uma turma de Inglês Instrumental visando atender as necessidades de focar a leitura crítica. Portanto, atividades em pares e em grupos foram privilegiadas na construção das tarefas.

3. METODOLOGIA

Nesse capítulo trato apenas dos procedimentos mais gerais relativos ao trabalho como um todo já que a descrição do corpus e o tratamento dos dados (ou seja, a metodologia específica) serão apresentados na seção quatro, com intuito de facilitar a leitura de tudo que diz respeito a um mesmo gênero. Portanto, aqui descreverei brevemente alguns passos que nortearam a dissertação.

Os principais objetivos desta pesquisa são compreender como o verbal e o visual dialogam em textos multimodais para alcançar determinados propósitos comunicativos e utilizar tal conhecimento para a construção de atividades de leitura crítica. Com este intuito, me propus a analisar alguns textos que fossem constituídos de linguagem escrita e imagens utilizando as categorias oferecidas pela Linguística Sistêmico-Funcional e a Gramática do Design Visual a fim de descobrir como essas duas semioses se relacionam, como as mensagens são construídas e que efeitos podem causar no leitor. Para tanto, selecionei exemplares de um mesmo gênero, apliquei as categorias analíticas que melhor se adequavam aos textos e imagens, comparei e contrastei as duas linguagens e, por vezes, comparei os resultados entre textos de mesmo tópico a fim de mostrar como o autor pode abordar o mesmo tema fazendo escolhas diferentes.

Esta pesquisa tem cunho tanto quantitativo quanto qualitativo posto que, apesar de observar a recorrência ou a falta de certas categorias no exame dos textos, contabilizar e comparar dados (a parte quantitativa de meu trabalho), proponho uma leitura de tais dados, o que conta com a minha interpretação dos mesmos (abordagem qualitativa). Além disso, os resultados obtidos não podem ser generalizados porque conto com um número reduzido de textos que apenas apontam como o verbal e o visual podem se mostrar em cada gênero.

Para organizar meu estudo, parti da noção de gêneros textuais já que este é um aspecto essencial para a abordagem crítica das práticas sociais e discursivas em sala de aula (MOTTA-ROTH; MEURER, 2002, p. 12). Escolhi gêneros midiáticos multimodais, por considerar que o debate das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação em massa tem grande relevância social (BONINI, 2011, p. 53) e por causa da necessidade de desenvolver não só o letramento escrito, mas também o visual (DIONÍSIO, 2011, p. 139). Para tanto, utilizei um total de dezessete textos autênticos retirados de jornais e revistas impressos ou em seus sítios na internet, e de alguns outros sítios, no caso específico do gênero tirinhas. Os textos foram separados de acordo com o gênero a que pertencem, formando quatro grupos,

que foram divididos em subseções na seguinte ordem: artigos de revista, resenhas de filme, tirinhas e anúncios publicitários.

Os quatro corpora juntos formam a próxima seção desta dissertação, que abrange o exame de cada corpus para o levantamento de dados, a discussão dos resultados e a exemplificação de atividades. Para cada gênero será apresentada a análise do contexto situacional e algumas considerações sobre o contexto cultural, seguidos da metodologia empregada para o exame dos textos. Após descrever cada corpus selecionado e explicar como os dados foram tratados, emprego as categorias selecionadas em cada parte do corpus (subdivisão que será explicada na metodologia apresentada para cada gênero) e ofereço possíveis interpretações sobre o que foi observado durante a análise. Finalmente, logo após o exame mostrado em cada subdivisão, sugiro alguns exercícios que podem ser feitos a partir dos resultados obtidos. Passemos, então, ao estudo dos gêneros.