

# Multiletramentos: iniciação à análise de imagens<sup>1</sup>

Roseli Gonçalves do Nascimento  
Universidade Federal de Santa Maria  
Fábio Alexandre Silva Bezerra  
Viviane Maria Heberle  
Universidade Federal de Santa Catarina

**Resumo:** Este artigo objetiva discutir a necessidade de 1) se incluir questões de multiletramentos nos programas escolares e de 2) difundir ferramentas – categorias e terminologia da Gramática Visual (Kress; van Leeuwen, 2006) em língua portuguesa – para se abordar textos multimodais em perspectivas multidisciplinares. Tal proposta encontra relevância social e acadêmica no fato de que inúmeras publicações recentes (Almeida, 2008; Bezerra; Nascimento; Heberle, 2010; Motta-Roth; Nascimento, 2009; Vieira et al., 2007; entre outras) têm destacado a importância de se considerar o modo como outros recursos semióticos, além da linguagem verbal, se inter-relacionam em textos, visto que a realidade vivenciada por nossos alunos e por nós na sociedade contemporânea exige ações imediatas no sentido de se viabilizar ações pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da ‘competência comunicativa multimodal’ (Royce, 2007; Heberle, 2010).

**Palavras-chave:** Gramática Visual; multiletramentos; recursos semióticos; competência comunicativa multimodal.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa na área de (multi)letramentos (Almeida, 2006, 2008; Bezerra; Nascimento; Heberle, 2010; Dionísio, 2006; Heberle; Meurer, 2007; Jewitt; Kress, 2008; Kress; van Leeuwen, 2001, 2006; Machin, 2007; Motta-Roth; Nascimento, 2009; O’Halloran, 2004; Vieira et al., 2007) tem demonstrado a importância de se considerar o modo como outros recursos semióticos, além da linguagem verbal, se inter-relacionam em

---

<sup>1</sup> Este estudo faz parte do projeto de pesquisa CNPq PP n. 305756/2008-7, coordenado pela terceira autora deste artigo, professora da UFSC, e do qual os dois primeiros autores são integrantes. A primeira autora, professora da UFSM, é bolsista de doutorado da CAPES, e o segundo autor é bolsista de doutorado do CNPq, ambos no Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literatura Correspondente da Universidade Federal de Santa Catarina.

textos. Tais pesquisas partem da premissa básica de que não existem textos monomodais ou monosemióticos, já que, mesmo em textos predominantemente verbais, utilizamos recursos visuais, tais como tipografia e formatação. Por exemplo, a distribuição do texto em colunas, bem como o uso de linhas e marcas gráficas são utilizados para evidenciar a distribuição da informação em blocos temáticos e orientar a leitura. Já recursos tipográficos, como fonte, negrito ou uso de cor, servem para salientar determinados elementos ou criar efeitos de sentido particulares: por exemplo, fontes serifadas, como a Times New Roman, podem remeter a contextos jornalísticos. Além disso, escolhas na cor da fonte podem estabelecer afiliações com determinados grupos sociais (rosa, com o universo feminino; variedade de cores, com diversidade ou orientações híbridas).

Nesse contexto, devemos considerar os fatores sociais, econômicos e culturais presentes no processo de desenvolvimento da escrita e da leitura. Essa multiplicidade de questões a serem observadas em práticas de letramento assume uma relevância ainda maior quando consideramos as mudanças que a sociedade atual vem sofrendo no que se refere aos efeitos práticos do fenômeno da globalização, especialmente no que tange a novas tecnologias de comunicação que permitem acesso a diversas culturas, ampliando a nossa noção de mundo. Sendo assim, objetivando capacitar nossos alunos a terem uma postura ativa e crítica diante de tais mudanças e nessa nova configuração sócio-cultural, a prática educativa deve favorecer o desenvolvimento da 'competência comunicativa multimodal' (Royce, 2007; Heberle, 2010), que envolve o conhecimento e uso adequado de diferentes recursos semióticos como gestos, sons e imagens na comunicação contemporânea, além das demais competências comunicativas (Hymes, 1972; Canale; Swain, 1980).

Tomando por base as questões acima, este artigo constitui uma iniciativa no sentido de 1) discutir a necessidade de se incluir questões de multiletramento nos programas escolares e de 2) difundir ferramentas - categorias e terminologia em língua

portuguesa<sup>2</sup> – para se abordar textos multimodais em propostas multidisciplinares. De modo geral, nosso objetivo é oferecer subsídios para práticas de multiletramento (New London Group, 1996), ou seja, projetos de trabalho com textos que desenvolvam a habilidade dos alunos de compreender como produtores de textos utilizam a língua em conjunto com fotografias, gráficos, desenhos, música (Kress; van Leeuwen, 2006), para construir representações motivadas por interesses específicos, visto que “o uso de signos visuais não é neutro, ao contrário, trata da definição da realidade social” (Machin, 2007, p. xiv, nossa tradução). Em outras palavras, buscamos explicitar algumas das formas como as pessoas empregam recursos visuais de sentido de modos particulares para buscarem determinados efeitos na sua audiência (Jewitt; Kress, 2008, p. 10; Kress, 2008, p. 174), contribuindo, assim, para formar consumidores críticos de textos, bem como para equipar os alunos enquanto autores de textos.

#### NOVAS CONFIGURAÇÕES TEXTUAIS: DESAFIOS PARA O ENSINO

Em um mundo cada vez mais interconectado, passamos a interagir em uma gama mais ampla de práticas textuais (por exemplo, vídeos podem ser editados e postados na Internet, documentos podem ser enviados em intervalos de segundos ou compartilhados simultaneamente). Somos também assediados por novos gêneros textuais (por exemplo, blogs, anúncios *pop-up*<sup>3</sup> e mensagens de incentivo em *Powerpoint*) e dispomos de recursos tecnológicos que nos permitem optar mais facilmente<sup>4</sup> entre modos de significar (por exemplo, postar uma foto de uma cena ao invés de descrevê-la verbalmente). Partindo dessas

---

<sup>2</sup> Conforme se pode notar pela bibliografia usada neste artigo, a teoria de base e a grande maioria das publicações sobre o tema ainda são em língua inglesa. Entretanto, já há estudos no Brasil, como os de Bezerra, Nascimento e Heberle (2010); Lima, Pimenta e Azevedo (2009); Moita Lopes (2006); Nascimento (2002); Pereira (2007); Pimenta (2006); Santana (2006); Thiago (2007) e Vieira *et al.* (2007).

<sup>3</sup> Anúncios automáticos que surgem e ‘insistem’ em se manter na tela quando navegamos na internet.

<sup>4</sup> Segundo Porter (2010), vivemos uma economia digital na qual textos multimodais podem ser produzidos praticamente sem custos financeiros.

observações, destacamos o crescente espaço que as imagens vêm ocupando, em comparação com a linguagem verbal, nos mais diversos textos de nosso dia a dia, o que evidencia a importância dos diversos recursos de sentido empregados em imagens, tais como enquadramento, seleção de cores e distribuição dos elementos na página/tela. Atualmente, o texto escrito é apenas uma parte integrante de documentos complexos que incorporam, de modo coeso, imagens e formas gráficas, seja complementando ou, por vezes, substituindo o texto verbal (Bateman, 2008, p. 1). Assim, Kress (2003) prevê uma tendência em relação à valorização no aspecto visual dos textos, afirmando que “a língua enquanto escrita será progressivamente suplantada pela imagem em diversas áreas da comunicação pública” (p. 1, nossa tradução).

Além disso, assume destaque o fato de que os textos impressos vêm, também de forma crescente, perdendo espaço para os textos digitais. Percebe-se, assim, que não podemos lidar com a escrita e com a leitura da mesma forma de anos atrás, visto que a realidade vivenciada por nossos alunos e por nós exige ações imediatas no sentido de compreender como texto verbal e imagens realizam significados culturais (Motta-Roth; Nascimento, 2009, p. 320) não apenas individualmente, mas, em especial, em sua ação conjunta, já que esses recursos semióticos não devem ser vistos como responsáveis por cumprir funções isoladas, mas que, ao contrário, compartilham princípios comuns (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 2). Isso implica dizer que as imagens, assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas enquanto um sistema semiótico, ou seja, um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros.

Tradicionalmente, a habilidade de lidar com textos multimodais se desenvolve de forma implícita, provavelmente por acreditarmos que os sentidos produzidos por imagens sejam ‘transparentes’, uma espécie de código universal, cujo aprendizado não é de responsabilidade da escola. Entretanto, na medida em que o emprego de imagens nos textos passa a ser percebido como intensificado e integrado, perguntamo-nos,

como educadores, até que ponto podemos continuar contando apenas com a aprendizagem implícita da multimodalidade (Bateman, 2008, p. 7), em especial quando percebemos que “os elementos de uma determinada estrutura visual se correlacionam para comunicar significados política e socialmente embasados” (Almeida, 2008).

Tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo (função de representação), atribuir papéis aos participantes representados – pessoas, objetos, instituições – e estabelecer diferentes relações entre os participantes no texto, bem como entre esses e o leitor (função de interação), e ainda organizar esses sentidos na forma de um todo que entendemos por texto (função de composição). Tais funções da linguagem verbal foram descritas por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), e adaptadas por Kress e van Leeuwen (2006) para a linguagem visual, com vistas a informar a análise de textos multimodais, cujos principais conceitos serão descritos neste artigo.

#### INICIAÇÃO AO TRABALHO COM IMAGENS

Com base na Gramática Visual desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), apresentamos, a seguir, uma descrição das principais categorias para a análise do sentido em imagens e textos multimodais. Por razões de espaço e pela natureza introdutória de nossa proposta, não caberia utilizar uma imagem para cada categoria. Além disso, a questão de direitos autorais e o processo de obtenção de consentimento para uso de imagens em publicações ainda é uma questão delicada nesse campo de pesquisa. Em vista dessas considerações, neste artigo, usamos apenas imagens de domínio público retiradas da Internet<sup>5</sup> para ilustrar algumas das principais categorias da Gramática Visual e mencionamos, por vezes, exemplos clássicos de textos multimodais da contemporaneidade para facilitar a compreensão dos conceitos aqui descritos.

---

<sup>5</sup> Fonte: <http://www.public-domain-photos.com>.

## FUNÇÃO DE REPRESENTAÇÃO

Quanto à capacidade de representar a experiência, imagens podem ser narrativas ou conceituais. As representações narrativas constroem a experiência como um evento que se desencadeia no espaço e no tempo, isto é, retratam participantes realizando ações sobre outros participantes ou envolvidos em acontecimentos. Já as representações conceituais descrevem e/ou classificam os participantes na imagem em termos de suas características individuais, evidenciando sua identidade, ou de traços compartilhados com outros participantes, que nos permitem percebê-los enquanto membros de um grupo. A seguir, descrevemos cada tipo com maior detalhamento e apresentamos exemplos.

### *Representações narrativas*

Algumas características predominantes identificam a ocorrência de uma representação narrativa. Dentre elas, podemos citar: a) presença de participantes (humanos ou não) envolvidos em um evento (Figura 1); b) presença de vetores (Figura 1) indicando ação ou reação (setas propriamente ditas ou vetores formados pela linha do olhar, braços, orientação corporal ou ainda instrumentos sugerindo movimento e/ou direção); c) inserção dos participantes em um pano de fundo que indique as circunstâncias de tempo e espaço nas quais o evento se desenvolve (Figura 1).

Na Figura 1, percebemos a presença de um vetor, realizado pelo próprio corpo do surfista e por seu uso da prancha. Além disso, a circunstância em que essa ação ocorre pode ser claramente



Figura 1: Surfe  
(Vetor/Participante/Circunstância)

identificada na imagem, ou seja, vemos o participante surfando no mar e à luz do dia.

As representações narrativas podem ser realizadas por quatro tipos de processos: a) processos de ação; b) processos de reação; c) processos mentais; e d) processos verbais.

#### *Processos de ação*

Os processos de ação podem ser: transacionais ou não-transacionais. Na Figura 2, o processo é transacional, visto que a ação envolve pelo menos dois participantes e há um vetor, que, nesta imagem, é realizado pelo braço do urso à esquerda tocando o outro urso. Um processo não-transacional, por sua vez, ocorre quando a ação envolve apenas um participante e um vetor, como pode ser visto na Figura 1, em que a ação desempenhada envolve apenas o surfista e o vetor é representado pela orientação corporal do surfista e por sua prancha, que, na imagem, funciona como instrumento mediador na atividade do surfe e não como participante afetado pela ação.



Figura 2: Ursos  
(Ação transacional)

#### *Processos de reação*

Os processos de reação, por sua vez, caracterizam-se por um vetor que corresponde sempre à linha do olhar de um ou mais participantes humanos ou personificados. Assim como os processos de ação, os de reação também podem ser transacionais ou não-transacionais. Na Figura 3, por exemplo, em primeiro plano, percebemos três pessoas olhando para algo que não podemos identificar, pois não aparece na imagem. Sendo assim, essa figura ilustra um processo de reação não-transacional. Caso pudéssemos ver o objeto do olhar dessas pessoas, o processo seria de reação transacional.

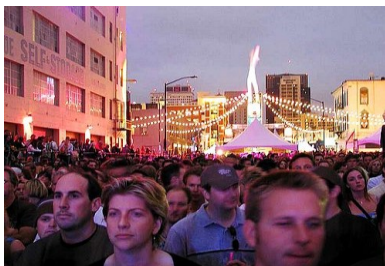


Figura 3: Multidão  
(Reação não-transacional)

### *Processos mentais e processos verbais*

As Figuras 4 e 5 apresentam outros dois tipos de representações narrativas. Para identificar um processo mental em imagens, é necessário identificarmos um balão de pensamento conectado a um participante humano ou personificado (Figura 4), ao passo que, para existir um processo verbal, deve-se ter usado um balão de fala, como ilustrado na Figura 5.



Figura 4: Pensamento  
(Balão de pensamento)

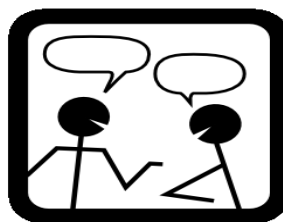


Figura 5: Conversa  
(Balões de fala)

### *Representações conceituais*

Diferentemente das representações narrativas, nas quais os participantes são captados durante o curso de uma ação ou acontecimento, nas representações conceituais, o foco são os atributos e as identidades dos participantes. Algumas características específicas nos permitem identificar representações conceituais, quais sejam: a) disposição dos



participantes em taxonomias, ou seja, agrupamentos por categoria; b) apresentação dos participantes em uma relação parte/todo; c) ausência de vetores; d) ausência ou menor detalhamento do pano de fundo, o que direciona o foco para os participantes e seus atributos.

A realização dessas representações conceituais ocorre por processos classificatórios, analíticos ou simbólicos, brevemente apresentados a seguir.

### *Processos classificatórios*

Esses processos representam participantes arranjados de forma relativamente simétrica (Figura 6), destacando suas características em comum, que os definem como pertencentes a uma determinada categoria. A classificação pode ser representada de forma explícita ou implícita. Na Figura 6, por exemplo, temos uma taxonomia implícita, visto que não há legendas na imagem orientando a respeito. Temos que inferir que se trata de ‘modelos de carros’.

Imaginemos outra imagem na qual haja várias garrafas de bebidas, cada uma de um tipo diferente. Se houver uma legenda verbal nessa imagem, tal como ‘Bebidas Alcoólicas’, esse seria um processo classificatório explícito, visto que a categoria à qual os participantes pertencem está identificada de modo inequívoco no texto. Percebemos, assim, que, independentemente do tipo de classificação (explícita ou implícita), nesses processos, o foco da



Figura 6: Carros  
(Taxonomia implícita)

representação são as características dos participantes enquanto integrantes de um grupo, quer sejam transitórias, como as roupas que as pessoas usam, por exemplo, ou mais permanentes, como as feições dessas pessoas.

*Processos analíticos*

Já os processos analíticos representam os elementos na imagem em uma relação parte/todo. Na Figura 7, por exemplo,



Figura 7: Turbinas (Parte/Todo)

podemos observar que o produtor da imagem, ao escolher focar apenas as turbinas do avião, consegue dar destaque ao sistema que move esse meio de transporte, atribuindo, assim, uma provável imagem de segurança e/ou potência.

Vale lembrar que essa interpretação é apenas uma dentre outras

possíveis, mas queremos destacar que a escolha em representar determinados elementos na imagem com foco em suas partes ou em seu todo geralmente reflete os objetivos de quem constrói o texto e produz determinados efeitos naqueles que consomem esse texto. Ao recuperar o contexto no qual os textos são produzidos e consumidos, podemos ter uma noção mais informada das interpretações possíveis.

*Processos simbólicos*

Processos simbólicos ocorrem quando há a presença de elementos na imagem que acrescentam valor extra, justamente por não serem intrínsecos a ela. Por exemplo, na Figura 8, a cidade de San Diego está representada em tons de



Figura 8: San Diego (Processo simbólico)

dourado, o que lhe atribui um valor adicional de riqueza e glamour. Trata-se, assim, de um processo simbólico, visto que essa cor não estaria naturalmente presente em uma fotografia da cidade. É um efeito de imagem que acrescenta simbolismo à representação, de modo semelhante ao efeito do uso de metáforas e analogias na linguagem verbal.

#### FUNÇÃO DE INTERAÇÃO

As imagens, além de construírem representações, também estabelecem relações entre os participantes representados e o leitor. Tais relações podem ser realizadas por diferentes recursos visuais: a) através do contato do olhar entre o participante representado na imagem e o leitor (contato); b) pela visualização do participante representado como estando próximo ou distante do leitor (distância social); c) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo vertical (atitude); e d) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo horizontal (poder). Esses recursos visuais são discutidos com maior detalhamento a seguir.

#### *Contato*

Esse recurso é utilizado para expressar até que ponto a relação entre o participante humano, ou personificado, e o leitor é mais ou menos pessoal ou impessoal. Para se projetar uma relação pessoal, o participante é representado como se estivesse olhando diretamente para o leitor/espectador, criando, dessa forma, uma relação de demanda, ou seja, o olhar do participante parece requisitar algo como, por exemplo, compaixão, apelo sexual ou medo, dependendo de outros recursos no conjunto do texto.



Figura 9: Instrumentista (Oferta)

Essa relação também pode ser impessoal, o que acontece quando o participante representado não estabelece contato direto do olhar com o leitor e aparece na imagem como se estivesse sendo apenas exposto para observação do leitor. Tal recurso é denominado oferta (Figura 9).

### *Distância social*

O posicionamento do participante representado como próximo ou distante do leitor pode criar uma relação que varia entre níveis de maior intimidade, de vínculo apenas social ou de maior impessoalidade. Essa disposição do participante, estabelecendo tais relações, é realizada por meio do tipo de plano escolhido para captar a imagem: plano fechado – *close-up* (íntimo), plano médio – *medium shot* (social) e plano aberto (Figura 10) – *long shot* (impessoal).



Figura 10: Surfe / Pesca  
(Plano aberto)

### *Atitude*

O posicionamento do corpo do participante representado em relação ao leitor pode projetar maior ou menor envolvimento ou distanciamento. A atitude é realizada através do ângulo em que o participante é captado na imagem, como se pudéssemos girá-lo em torno de um eixo vertical, tendo, assim, três posicionamentos de referência: de

frente, de lado ou de costas. O maior envolvimento é criado com o uso de um ângulo frontal, ou seja, dispõem-se o participante e o leitor de frente um para o outro. Já o distanciamento acontece por meio de ângulos oblíquos (Figura 11), em que o participante representado é posicionado de lado em relação ao leitor.



Figura 11: Marcha (Ângulo oblíquo)

### *Poder*

A partir de um eixo horizontal, o participante pode ser representado num contínuo que varia entre ângulo alto (Figura 12), em que o leitor observa a imagem de um ponto de vista superior, interpretado como de maior poder; nível do olhar, expressando igualdade de poder entre participante e leitor; e ângulo baixo, evidenciando poder do participante representado em relação ao leitor.



Figura 12: Shopping (Ângulo alto)

### FUNÇÃO DE COMPOSIÇÃO

Por fim, a função de composição nos permite descrever a organização dos elementos representados na imagem conforme o espaço que ocupam no todo da imagem ou da página multimodal – aquela constituída por imagem e texto verbal. Essa combinação dos elementos na forma de texto e seus respectivos sentidos pode ser observada a partir de três aspectos principais: a) o valor da informação (a disposição de um elemento que lhe

confere valores particulares conforme a área da página que ocupa); b) enquadramento (presença ou ausência de ‘molduras’ que expressam conexão ou desconexão entre os elementos do texto); e c) saliência (recursos que atraem a atenção do observador para determinados pontos ou participantes na imagem – tamanho relativo, cor, contraste e posicionamento em primeiro plano ou segundo plano).

### *Valor da informação*

Em se tratando de diagramação da página, os elementos que compõem os textos visuais são, geralmente, distribuídos nas seguintes posições: a) esquerda e direita; b) topo e base; e c) centro e margem. Conforme a diagramação adotada, estamos

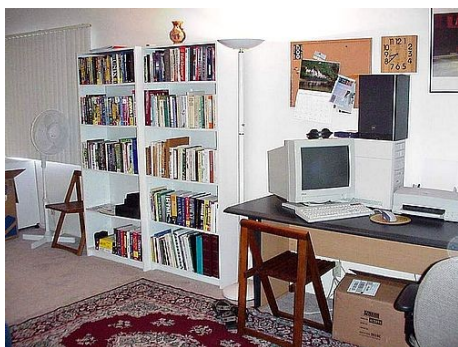


Figura 13: Livros e computador  
(Dado / Novo)

culturalmente propensos a atribuir determinados valores a cada item representado conforme a área do texto em que está localizado, o que significa dizer que não há uma interpretação universal, nem puramente individual desse texto, ou seja, o momento individual de leitura é informado pelo meio social no qual o leitor está inserido.

Na cultura ocidental, as posições complementares esquerda/direita estão associadas aos valores de informação dada/nova (Figura 13), respectivamente. No ambiente representado na Figura 13, identificamos duas áreas distintas, formadas pela linha divisória da luminária. A área da esquerda, na qual aparece a prateleira de livros, coincide com a informação dada e a área da direita, na qual está um computador de mesa, coincide com a informação nova. Uma interpretação possível é a de que, em se tratando de tecnologias e meios de informação, os livros são ferramentas bastante familiares, enquanto os

computadores são ferramentas relativamente recentes, com potencial ainda inexplorado para muitas pessoas.

Um exemplo clássico de dado/novo ocorre nas seções 'antes e depois' em revistas de beleza, nas quais a foto da esquerda representa a informação conhecida – a pessoa antes da transformação –, enquanto a foto da direita apresenta o novo – a pessoa após a transformação, evidenciada como uma nova pessoa.

Por sua vez, a diagramação organizada entre as áreas topo/base expressa os valores de informação ideal/real. Segundo essa organização, o elemento posicionado na parte superior da página é apresentado como ideal, seja porque contém a informação genérica, seja porque apresenta uma situação idealizada. Em contrapartida, o elemento posicionado na parte inferior representa o real, ou porque especifica o elemento superior, apresentando os detalhes da informação, ou porque descreve os aspectos concretos da proposta. Um caso típico dessa configuração são os anúncios publicitários em revistas, nos quais a parte superior apresenta imagens idealizadas do produto em uso, geralmente enfatizando os benefícios emocionais resultantes do produto, por exemplo, uma família feliz assistindo confortavelmente aos jogos da copa em um televisor de última geração, enquanto a parte inferior do anúncio contém imagens e/ou texto verbal fornecendo os detalhes técnicos do produto, no caso do televisor, por exemplo, dimensão da tela, resolução, tipos de entrada, etc.

Por fim, na oposição centro/margem, os elementos posicionados no centro representam a informação principal, enquanto que os elementos dispostos nas margens possuem valor de informação complementar ou acessória em relação àquela do centro.

Ainda que se apliquem a uma diversidade de textos, é importante salientar que as categorias dado/novo, ideal/real, central/marginal foram concebidas a partir da análise de textos imagéticos do mundo ocidental, o que significa dizer que não devem ser diretamente transpostas para outras culturas. Assim,

diferentes contextos e diferentes gêneros textuais<sup>6</sup> podem requerer uma análise localizada dos valores da informação.

### Enquadramento

Quanto ao enquadramento, observamos em que medida os elementos que compõem a imagem são representados como estando interligados, separados ou, ainda, segregados. Percebemos os elementos como interligados quando há ausência de linhas divisórias entre eles, sugerindo que tais elementos não devem ser vistos como informações separadas, mas devem ser compreendidos a partir de sua inter-relação com os demais elementos que compõem o texto visual.

Tal ideia é exemplificada na Figura 14, na qual a moldura utilizada separa o elemento \$, representando dinheiro, das moedas específicas de cada país (libra, franco e yen), o que pode sugerir a interpretação do \$ como o elemento genérico desse texto visual, enquanto as moedas funcionam como exemplos ou tipos de \$. Além disso, também podemos sugerir uma interpretação adicional quanto ao valor de cada moeda, na qual a mais valiosa dentre as três representadas (libra) se encontra mais próxima do elemento principal, compartilhando com ele, em certa medida, o valor sugerido pela moldura, enquanto o franco está um pouco mais distante, em segundo lugar de valor, e o yen em último lugar em termos de valor monetário comparativo.

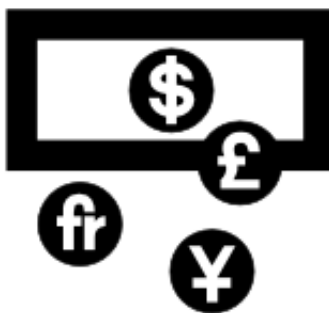


Figura 14: Moedas (Moldura)

<sup>6</sup> Gêneros textuais são “rotinas sociais de nosso dia-a-dia” (Bazerman *apud* Meurer, 2006, p. 165), que se realizam na forma de textos (orais, escritos ou multimodais) associados a contextos particulares. Exemplos de gêneros são: encarte de supermercado, *blog*, conta de luz, plano de aula, fotografia de família, conversa no corredor da escola, pedido de empréstimo, documentário de TV, recital de poesia, missa, etc.



## Saliência

Com relação à saliência, observamos as estratégias utilizadas para dar maior ou menor destaque a certos elementos no texto visual. Dentre essas estratégias, podemos destacar o tamanho relativo dos elementos que compõem a imagem, a coordenação entre as cores utilizadas, bem como o posicionamento desses itens em primeiro ou segundo plano.



Figura 15: Guarda-volumes  
(Tamanho relativo)

Uma das formas de se denotar saliência é explorando variações no tamanho de determinado elemento em comparação aos demais elementos na imagem. Na Figura 15, podemos ver que a chave é representada em um tamanho desproporcional ao da mala, o que pode significar a maior importância dada à chave enquanto instrumento que permite o acesso privado ao guarda-volumes.

A coordenação de cores é outra estratégia empregada para dar destaque, uniformizar e estabelecer relações de semelhança ou diferença entre determinados itens da imagem. Na Figura 8, tanto a água quanto as embarcações, os edifícios e o céu da cidade de San Diego, na Califórnia, estão representados com tons de dourado, o que denota uniformidade entre os elementos do texto visual, contribuindo, assim, para dar continuidade à ideia de riqueza já discutida no item 'Representações Conceituais'.

Por fim, outra estratégia que pode conferir saliência a um elemento é a sua visualização em primeiro plano em relação aos demais componentes da imagem. Na Figura 16, vemos a taça de vinho em primeiro plano, o que parece intensificado pelo fato de o fundo da imagem estar fora de foco. Tal posicionamento contribui para que interpretemos esse objeto como sendo o foco da composição.



Figura 16: Taça de vinho  
(Primeiro plano)

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste artigo, buscamos introduzir conceitos básicos da Gramática Visual com vistas a difundir essa abordagem de análise e suas categorias em língua portuguesa, já que, conforme mencionamos anteriormente, as publicações sobre o tema ainda predominam em língua inglesa.

Procuramos evidenciar que os textos compostos por imagens realizam, assim como a linguagem verbal, três funções ou três significados principais: função de representação, função de interação e função de composição.

Do ponto de vista de representação, os recursos da imagem nos permitem representar participantes enquanto envolvidos em ações e acontecimentos (representações narrativas) ou descritos a partir de seus atributos físicos e/ou psicológicos (representações conceituais), seja de modo individual (representações analíticas), seja associados a grupos ou afiliações (representações classificatórias), ou, ainda, descritos de modo metafórico por acréscimo de algum atributo especial (representações simbólicas).

Na função de interação, recursos típicos do ramo da fotografia e do cinema, tais como enquadramento, perspectiva e ângulo, são adotados para descrever o tipo de relação construída

entre participante representado e leitor. Assim, conforme buscamos descrever anteriormente, podemos denotar diferentes graus de interpelação do leitor pela imagem (contato), de intimidade (distância social), de envolvimento ou identificação (atitude) e de maior ou menor simetria com relação ao leitor (poder).

Na função de composição, observamos como os elementos representados são alocados na imagem ou no texto multimodal, de modo a sugerir determinadas interpretações sobre o valor e significado do conjunto. Vale ressaltar que esses recursos são construções culturais, ou seja, podem evoluir e variar conforme o uso em sociedade, que seguem a lógica da justaposição e do contraste. Assim, no que tange ao valor da informação, um participante pode ser interpretado como informação nova se estiver localizado na área esquerda da imagem ou página, sempre por oposição a outro elemento que foi posicionado na área direita. O mesmo princípio se aplica às diagramações ideal/real e centro/margem.

De modo semelhante, o uso de recursos para salientar pontos ou participantes específicos na imagem (saliência) e o uso de estratégias para aglutinar ou separar os elementos do texto (enquadramento) podem denotar valores diferentes para cada elemento da composição.

A familiarização com essa teoria, no nosso ponto de vista, pode, em curto prazo, enriquecer o trabalho com textos multimodais na sala de aula em várias disciplinas e, em longo prazo, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre como imagens e linguagem verbal são ferramentas poderosas de significação e de construção da realidade.

Em termos educacionais, esse processo de conscientização se aplica tanto à análise de textos de amplo alcance, tais como panfletos de campanhas políticas, anúncios de compras coletivas ou notícias de popularização científica, quanto a textos de audiência mais restrita, tais como fotos em álbuns de família ou fotos em redes sociais virtuais. A título de sugestão, em campanhas políticas, algumas perguntas norteadoras (ver sugestões de perguntas em torno da linguagem verbal em Heberle, 2000; Meurer, 2002) podem ser: como o candidato é representado na imagem? Com foco em seus atributos

(representação conceitual) ou em suas ações (representação narrativa)? Que visão de candidatura política é construída na imagem? Se há texto verbal, até que ponto ele reforça, complementa ou contraria os sentidos veiculados na imagem? Que tipo de interação é projetada entre o candidato e o leitor? Em comparação a outros textos que contenham fotos (por exemplo, em sites de relacionamento), que diferenças podem ser observadas quanto ao uso de recursos tais como contato, atitude e distância social?

Conforme dito anteriormente, vislumbramos alunos preparados para ler os textos multimodais que os cercam no dia a dia e também para atuar como produtores de textos, empregando as estratégias que melhor lhes convierem em função de seus objetivos e do contexto em questão. O acesso a tecnologias de comunicação e de representação possibilitam que um maior número de pessoas sejam autores de textos multimodais. Neste artigo, ressaltamos o papel da escola em oferecer formação teórica (ferramentas de análise para além do senso comum) e crítica (capacidade de relacionar significados a contextos sociais particulares e de buscar modos alternativos de representação, se necessário). Assim, retomando o exemplo anterior, em um trabalho integrado entre estudos da linguagem e estudos sociais, os alunos poderiam planejar campanhas políticas fictícias ou efetivas (de agremiações escolares ou comunitárias), nas quais haja experimentação com os recursos da gramática visual (e verbal) para produzir textos (panfletos, vídeos, páginas virtuais) e, posteriormente, avaliar o uso e os efeitos de diferentes recursos de significação.

Destacamos, contudo, que esta é uma apresentação inicial, ou seja, é tarefa do professor aprofundar seu conhecimento sobre essa abordagem ao texto multimodal e refletir sobre como viabilizar sua aplicação em sala de aula na sua respectiva área de interesse (ver, por exemplo, propostas de análise crítica de textos multimodais em Bezerra; Nascimento; Heberle, 2010; Motta-Roth; Hendges, 2010).

Cabe, por fim, reforçarmos a importância do trabalho com a multimodalidade em sala de aula, pois nossa sociedade vive uma nova configuração de práticas textuais que exigem formação

atualizada dos professores para serem capazes de desenvolver a 'competência comunicativa multimodal' (Royce, 2007; Heberle, 2010) de seus alunos. É importante, contudo, termos em mente que a utilização dessa perspectiva não se restringe à sala de aula de língua portuguesa ou estrangeira, visto que a linguagem é um elemento que permeia todas as disciplinas.

Sendo assim, esperamos que a proposta aqui apresentada contribua para o enriquecimento do trabalho com textos em sala de aula, a partir de uma reformulação do que se entende por (multi)letramentos.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. de. *Icons of contemporary childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements*. Tese (Doutorado em Letras/Inglês) - Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BATEMAN, J. A. *Multimodality and genre: a foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

BEZERRA, F.; NASCIMENTO, R. G.; HEBERLE, V. M. Análise multimodal de anúncios do programa "Na Mão Certa". *Letras UFSM*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 9-26, 2010.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-17, 1980.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARKOVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.

\_\_\_\_\_; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HEBERLE, V. Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 115-138, 2000.

\_\_\_\_\_. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Cadernos de Letras UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 101-116, 2010.

\_\_\_\_\_; MEURER, J. L. Aspects of visual analysis for the EFL class. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 1., 2007, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2007.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin, 1972. p. 269-293.

JEWITT, C.; KRESS, G. *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, 2008.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London/NY: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. Genres and the multimodal production of 'Scientificness'. In: JEWITT, C.; KRESS, G. (Ed.). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, 2008. p. 173-186.

\_\_\_\_\_; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold, 2001.

\_\_\_\_\_. *Reading images: the grammar of visual design*. London/NY: Routledge, 2006.

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

MACHIN, D. *Introduction to multimodal analysis*. London: Hodder Arnold, 2007.

MEURER, J. L. Reflexões sobre o ensino: três perguntas não mistificadoras que você pode aplicar aos textos que traz para a sala de aula. In: COSTA, M. J. D. et al. (Org.). *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002. p. 133-140.

\_\_\_\_\_. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARKOVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 165-185.

MOITA LOPES, L. "Falta homem até pra homem": a construção da masculinidade hegemônica no discurso midiático. In: HEBERLE, V.; OSTERMANN, A. C.; FIGUEIREDO, D. C. (Org.). *Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos*, v. 1. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2006. p. 131-157.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. *Letras UFSM*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 43-66, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 12, n. 2, p. 319-349, 2009.

NASCIMENTO, R. G. *A interface texto verbal e não-verbal no artigo acadêmico de Engenharia Elétrica*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-91, 1996.

O'HALLORAN, K. L. Visual semiosis in film. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Multimodal discourse analysis*. London/New York: Continuum, 2004. p. 109-130.

PEREIRA, A. L. *Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PIMENTA, S. *O signo da receptividade: uma visão sócio-construcionista da interação*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

PORTER, J. E. Rhetoric in (as) a Digital Economy. In: SELBER, S. A. (Ed.). *Rhetorics and technologies: new directions in writing and communication*. Columbia, South Carolina: The University of South Carolina Press, 2010.

ROYCE, T. Multimodal communicative competence in second language contexts. In: ROYCE, T.; BOWCHER, W. (Ed.). *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 361-403.

SANTANA, C. D. DE A. M. *A imagem da mulher em peças publicitárias: a construção de uma interface entre gênero social e multimodalidade*. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

THIAGO, E. C. P. DE S. *O texto multimodal de autoria indígena: narrativa, lugar e interculturalidade*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIEIRA, J. A.; ROCHA, H. D.; MAROUN, C. R. G.; AQUINO, J. S. D. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*, v. 1. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

Recebido em 11 de setembro de 2011  
e aceito em 13 de novembro de 2011.

**Title:** *Multiliteracies: getting started with the analysis of images*

**Abstract:** *This paper aims to discuss the need to 1) include issues of multiliteracies in school programs and 2) disseminate tools – categories and terminology in Kress and van Leeuwen's Visual Grammar (2006) – in Portuguese to address multimodal texts in multidisciplinary perspectives. This proposal finds social and academic relevance in the fact that numerous recent publications (Almeida, 2008; Bezerra; Nascimento; Heberle, 2010, Motta-Roth; Nascimento, 2009, Vieira et al., 2007; among others) have underlined the importance of considering how other semiotic resources, besides verbal language, are interrelated in texts, as the reality experienced by our students and ourselves in contemporary society requires immediate action in order to facilitate pedagogical activities that encourage the development of 'multimodal communicative competence' (Royce, 2007; Heberle, 2010).*

**Keywords:** *Visual Grammar; multiliteracies; semiotic resources; multimodal communicative competence.*