**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – *CAMPUS* V**
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**JOSÉ OSMAR RIOS MACEDO**

# A LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS NA ESCOLA: DA MULTIMODALIDADE AO LETRAMENTO EM MARKETING

**SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA**
**2017**

**JOSÉ OSMAR RIOS MACEDO**

# A LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS NA ESCOLA: DA MULTIMODALIDADE AO LETRAMENTO EM MARKETING

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus V, Santo Antônio de Jesus – BA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

**Orientador**: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro.

**SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA**
**2017**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Macedo, José Osmar Rios
A leitura de texto publicitários na escola: da multimodalidade ao letramento em marketing / José Osmar Rios Macedo . – Santo Antônio de Jesus, 2017.

189 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus V*. 2017.

Contém referências e anexos.

1. Textos publicitários. 2. Multiletramentos. 3. Letramento visual. 4. Letramento em marketing. I. Guerreiro, Paulo de Assis de Almeida. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 370

**JOSÉ OSMAR RIOS MACEDO**

# A LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS NA ESCOLA: DA MULTIMODALIDADE AO LETRAMENTO EM MARKETING

Dissertação submetida à avaliação como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Linguagens e Letramentos, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus V, pela seguinte banca examinadora:

_____

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro
(UNEB)

_____

Profa. Dra. Dislene Cardoso de Brito
(IFBAIANO - Valença/BA)

_____

Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto
(UNEB)

Santo Antônio de Jesus, 30 de novembro de 2017.

A minha mãe, Maria Rios Macedo, Dona Fia,
*in memoriam*, pelo imensurável amor
a mim dedicado.
A meu irmão, Leonel Rios Macedo,
*in memoriam*, pela admiração sem limites a mim.
E a minha tia Mariazinha, minha sempre amada professora,
a quem devo amor de filho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, sem o qual não haveria se quer palavra com que me expressasse.

Ao meu pai, Seu Alfredo, ícone de resignação em minha vida.

A Paloma de Oliveira Macedo, minha filha, pelo desejo de acertar que sua presença desperta em mim.

A Kátia Silene, pelo companheirismo em todas as estapas desta caminhada.

A meus colegas do PROFLETRAS, pelo constante apoio e incentivo; em especial a Luciana de Souza Pereira Cerqueira, colega de outras jornadas, por não medir esforços nos momentos que muito necessitei de ajuda.

Também de forma especial a Magda Macedo, Júlia Barreto Lula, a Vera Lúcia, a Daniely Araújo de Oliveira, Andrea Dias e Marcio Rabelo.

Pela convivência, agradeço ainda às colegas Ramaiane Costa, Adriana Paixão, Maria Cândida, Aurilene Malta, Teresa Cristina, Rubiane Vieira e Nara da Silva.

Aos professores do PROFLETRAS pela forma humana com que conduziram as atividades, sem perder o profissionalismo. De forma enfática aos professores Adelino Pereira, Rosemere Ferreira e Priscila Fiorindo, que muito contribuíram atuando também como Coordenadores deste Programa.

Ao Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto e à Profa. Dra. Dislene Cardoso Brito, pelo profissionalismo e contribuições ao nosso trabalho na fase de Qualificação.

A CAPES, pelo competente monitoramento deste Programa.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro, pelas sábias palavras e atitudes humanas que me direcionaram nos momentos oportunos.

E agradeço muitas pessoas cujos nomes não foram aqui citados, mas serão sempre lembrados, pois, além de contribuírem para esta conquista, sentem-se vitoriosos também.

.

*Conheça todas as teorias,*
*domine todas as técnicas,*
*mas ao tocar uma alma humana,*
*seja apenas outra alma humana.*
Carl Jung

## LISTA DE ABREVIAÇÕES

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**GDV** - Gramática do Design Visual

**GNL** - *The New London Group*

**GNLDP –** Guia Nacional do Livro Didático de Português

**GSF** - Gramática Sistêmico-Funcional

**ISD -** Interacionismo Sociodiscursivo

**LD** - Livro Didático

**LDLP -** Livros Didáticos de Língua Portuguesa

**LDPL** - Livros Didáticos *Português Linguagens*

**LT** - Linguística Textual

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PI** - Participante Interativo ou Interactante

**PNBE** - Programa Nacional Biblioteca Escolar

**PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático

**PNLEM** - Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio

**PNLL** - Programa Nacional do Livro e da Leitura

**PR** - Participante Representado

**PROFLETRAS** - Programa de Mestrado Profissional em Letras

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SD** - Sequência Didática

**SP** - Sujeito participante

## LISTA DE FIGURAS

**FIGURA 1** - Simbiose entre as linguagens verbal e visual ..... 64
**FIGURA 2** - Apelo visual..... 63
**FIGURA 3** - Vinculação de vários gêneros e elementos constitutivos ..... 64
**FIGURA 4** - Enunciados verbais e imagens na sensibilização..... 65
**FIGURA 5** - Contribuições e variações do suporte ao marketing..... 66
**FIGURA 6** - Vetor..... 68
**FIGURA 7** - O dado e o novo..... 68
**FIGURA 8** - Saliência/tamanho..... 69
**FIGURA 9** - Planos ..... 69
**FIGURA 10** - Centro/margens ..... 70
**FIGURA 11** - Altura da página ..... 70
**FIGURA 12** - O ideal e o real..... 71
**FIGURA 13** - Contato íntimo..... 71
**FIGURA 14** - Contato pessoal..... 72
**FIGURA 15** - Contato impessoal ..... 72
**FIGURA 16** - Ângulo frontal, aproximação..... 72
**FIGURA 17** - Ângulo oblíquo, afastamento ..... 73
**FIGURA 18** - Modalidade/contextualização..... 73
**FIGURA 19** - Cores e tons ..... 74
**FIGURA 20** - Fornecedor A..... 104
**FIGURA 21** - Fornecedor B ..... 105
**FIGURA 22** - Fornecedor C ..... 105
**FIGURA 23** - Vendedor A ..... 106
**FIGURA 24** - Vendedor B..... 107
**FIGURA 25** - Embalagem e rótulos singelos..... 108
**FIGURA 26** - Embalagem e rótulos chamativos..... 109
**FIGURA 27** - Anúncio escolhido pelos SP para discussão..... 112
**FIGURA 28** - Cartaz selecionado para leitura e compreensão..... 115
**FIGURA 29** - Elementos de presença obrigatória nos rótulos de alimentos..... 120
**FIGURA 30** - Elementos de caráter publicitário nos rótulos de alimentos ..... 121
**FIGURA 31** - Rótulo de alimento ..... 123
**FIGURA 32** - Anúncio de alimentos..... 124
**FIGURA 33** - Cartaz de alimentos ..... 124
**FIGURA 34** - Textos publicitários em suportes incidentais..... 132
**FIGURA 35** - Produção inicial do SP2..... 134
**FIGURA 36** - Produção inicial do SP6..... 135
**FIGURA 37** - Produção inicial do SP8..... 136
**FIGURA 38** - Cartaz escolhido pelosSP para análise ..... 138
**FIGURA 39** - Panfleto escolhido pelos SP para análise..... 140
**FIGURA 40** - Anúncio escolhido em *fanpages* do *facebook* pelos SP ..... 143
**FIGURA 41** - SP lançando campanha do bazar ..... 149
**FIGURA 42** - Panfleto produzido pelos SP..... 150
**FIGURA 43** - Cartaz produzido pelos SP ..... 151
**FIGURA 44** - Anúncio produzido pelos SP ..... 152

## LISTA DE GRÁFICOS

**GRÁFICO 1 -** Quantitativo de textos multimodais com proposição de atividades na coleção LDPL ..... 95
**GRÁFICO 2 -** Gêneros multimodais com proposição de atividades na coleção LDPL (% por ano/série) ..... 95
**GRÁFICO 3 -** Percentual de gêneros multimodais com proposição de atividades na coleção LDPL ..... 97
**GRÁFICO 4 -** Capacidades mobilizadas na leitura de textos publicitários no 8º e 9º anos da coleção LDPL (%) ..... 99
**GRÁFICO 5 -** Resultado de enquete com base em leitura de panfletos (%) ..... 106
**GRÁFICO 6 -** Cartaz que desperta mais atenção (%) ..... 107
**GRÁFICO 7 -** Compra de produto motivado pela embalagem (%) ..... 108
**GRÁFICO 8 -** Escolha de produto baseada em rótulos (%) ..... 109
**GRÁFICO 9 -** Resultado da avaliação da comparação de estratégias de marketing ..... 125
**GRÁFICO 10 -** Gênero mais eficiente no estímulo ao consumo do produto (%) ..... 126
**GRÁFICO 11 -** Influência da estratégia no comportamento das pessoas (%) ..... 127
**GRÁFICO 12 -** Compra de produto e transformação do consumidor (%) ..... 127
**GRÁFICO 13 -** Relação entre estratégias e dieta saudável (%) ..... 127
**GRÁFICO 14 -** As estratégias propõem uma alimentação saudável ou estilo de vida moderno (%) ..... 128

## LISTA DE TABELAS

**TABELA 1 -** Quantitativo de textos com proposição de atividades na coleção LDPL..... 95

## LISTA DE QUADROS

**QUADRO 1 -** Correlação entre a GDV e a GSF ..... 54
**QUADRO 2 -** Metafunção representacional ..... 54
**QUADRO 3 -** Metafunção interacional ..... 56
**QUADRO 4 -** Metafunção composicional ..... 57
**QUADRO 5 -** Síntese dos resultados da atividade diagnóstica ..... 86
**QUADRO 6 -** Aspectos estruturais de anúncios publicitários impressos ..... 113
**QUADRO 7 -** Comparação de estratégias de marketing ..... 125
**QUADRO 8 -** Orientação aos SP ..... 133

## RESUMO

Proporcionalmente à crescente proliferação dos textos multimodais na sociedade contemporânea, nós, professores, despertamos nosso olhar para os conceitos de leitura e compreensão leitora e o estudo das propostas didáticas de que dispomos no processo de incorporação de textos dessa natureza em sala de aula. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta como problema, como objeto de reflexão, a questão dos multiletramentos, que culminou numa proposta de leitura e produção de textos publicitários. Nossa pesquisa teve como objetivo geral desenvolver as habilidades e competências para construção de sentido na leitura de textos multimodais diversos, em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Feira de Santana, Bahia. De modo específico, buscamos investigar e analisar suas práticas de leitura e letramento crítico, visual e em marketing. Também, examina e analisa o tratamento dado aos gêneros discursivos multimodais como objetos de ensino para as atividades de leitura na coleção de livros didáticos *Português: Linguagens*. Este estudo constitui-se na dissertação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e caracteriza-se como uma proposta didática para o ensino de língua portuguesa, com ênfase na construção de sentido na leitura e produção de textos publicitários impressos, considerando a acelerada emergência de diversos gêneros discursivos na sociedade na qual o aluno está imerso. Justifica-se no fato de a referida escola necessitar rever suas práticas didático-pedagógicas para formação de leitores proficientes, sobretudo no Ensino Fundamental II, tendo como finalidade tanto o desenvolvimento dos multiletramentos como a melhoria dos níveis de leitura dos alunos. Além disso, investigamos como a proposta didática dos gêneros multimodais permite apontar afinidades entre as abordagens de gêneros defendidas pelo Interacionismo Sociodiscursivo, representado principalmente por Bronckart (1999) e Dolz, J. e Schneuwly, B. (2004). Metodologicamente, o modelo que mais possibilita essa realização é o delineado pela pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2011). Em nosso estudo, discutimos a respeito tanto dos multiletramentos como dos textos multimodais desde os estudos de Vieira (2007), Rojo (2009, 2010, 2012); Oliveira (2016), Dionísio (2011) e Street (2012), por tratarem acerca dos letramentos múltiplos; Marcuschi (2008) e Bunzen (2007), que tratam do dinamismo e da diversidade de gêneros e sua escolarização; Kress e van Lewueen (1996), autores da *Gramática do Design Visual* (GDV). Após sua implementação, os resultados revelam que os sujeitos participantes avançaram na ação de relacionar os elementos semióticos para a construção de sentido no texto, tanto na leitura como na produção. Também houve avanços significativos nas habilidades de interpretar as informações contidas nos textos publicitários.



**Palavras-chave:** textos publicitários; multiletramentos; letramento visual; letramento crítico; letramento em marketing.

## RESUMEN

Proporcionalmente a la creciente proliferación de los textos multimodales en la sociedad contemporánea, nosotros, profesores, despertamos nuestra mirada hacia los conceptos de lectura y comprensión lectora y el estudio de las propuestas didácticas de que disponemos en el proceso de incorporación de textos de esa naturaleza en el aula. En este sentido, el presente trabajo presenta como problema, como objeto de reflexión, la cuestión de los multiletramientos, que culminó en una propuesta de lectura y producción de textos publicitarios. La investigación tuvo como objetivo general desarrollar las habilidades y competencias para la construcción de sentido en la lectura de textos multimodales diversos, 9º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública municipal de Feira de Santana, Bahia. De modo específico, buscamos investigar y analizar sus prácticas de lectura y letramiento crítico, visual y en marketing. Además, examina y analiza el tratamiento de los géneros discursivos multimodales como objetos de enseñanza para la lectura de las actividades en la colección de libros didáctico *Português Linguagem*. Este estudio constituye en la tesis de Maestría Profesional en Letras - PROFLETRAS – de la Universidade do Estado da Bahia (UNEB), y se caracteriza por ser una propuesta didáctica para la enseñanza del idioma portugués, con énfasis en la construcción de sentido en la lectura de textos multimodales, teniendo en cuenta la rápida aparición de varios géneros en la sociedad en la que está inmerso el alumno. Se justifica por la escuela necesitar revisar sus prácticas didácticas y pedagógicas para la formación de lectores críticos, especialmente en la Enseñanza Fundamental II, teniendo como finalidad tanto el desarrollo de los multiletramientos como la mejora de los niveles de lectura de los estudiantes. Además, se investigó cómo la propuesta didáctica de géneros multimodales permite afinidades entre los planteamientos de géneros defendidos por el Interacionismo Sociodiscursivo, representado principalmente por Bronckart (1999) y Dolz, J. e Schneuwly, B. (2004). Metodologicamente, el modelo que hace posible esta realización es que se indica por la investigación-acción, de acuerdo con Thiollent (2011). En nuestro estudio, vamos a discutir tanto sobre multiletramientos como textos multimodales con los estudios de Vieira (2007), Rojo (2009, 2010, 2012); Oliveira (2016), Dionisio (2011) y Street (2012), por trataren sobre los letramientos múltiples; Marcuschi (2008) y Bunzen (2007), que tratan del dinamismo y de la diversidad de géneros y su escolarización; Kress y van Lewuveen (1996), autores de la *Gramática del Design Visual* (GDV). Después de implementada, los resultados revelan que los sujetos participantes avanzaron en la acción de relacionar los elementos semióticos para la construcción de sentido en el texto, tanto en la lectura como en la producción. También hubo avances significativos en las habilidades de interpretar las informaciones contenidas en los textos publicitarios.



**Palabras-clave:** textos publicitarios; multiletramientos; letramiento visual; letramiento crítico; letramiento en marketing.

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO ..... 15**

**2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB NOVOS PARADIGMAS DE LEITURA ..... 22**

2.1 DEMANDAS DAS INOVAÇÕES SOCIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ..... 22
**2.1.1 Os textos e sua diversidade de arranjos sob novas concepções de leitura ... 25**
2.2 LEITURA E LETRAMENTOS DEMANDAM RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES .... 28
**2.2.1 Da leitura ao letramento ..... 28**
2.3 OS MULTILETRAMENTOS SOB UMA ABORDAGEM TEÓRICA ..... 31
**2.3.1 Os aspectos imagéticos do texto: letramento visual ..... 34**
**2.3.2 O leitor e seus posicionamentos: letramento crítico ..... 38**
**2.3.3 Um incentivo ao letramento em marketing ..... 40**
2.4 PERFIL DO LIVRO DIDÁTICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES ..... 42

**3 OS ASPECTOS DA MULTIMODALIDADE TEXTUAL E OS GÊNEROS PUBLICITÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO ..... 46**

3.1. GÊNEROS TEXTUAIS SOB A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO ..... 47
3.2 MATERIALIDADE TEXTUAL: REPRESENTAÇÃO E SEMIÓTICA ..... 49
3.3 DA MULTIMODALIDADE TEXTUAL ÀS CONTRIBUIÇÕES DA *GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL* ..... 52
**3.3.1 A semiótica social: um elo contínuo na compreensão leitora ..... 58**
3.4 PROPAGANDA, PUBLICIDADE E TEXTO PUBLICITÁRIO: CONCEITOS E ANALOGIAS ..... 61
**3.4.1 Os textos publicitários impressos e seus atributos ..... 63**
**3.4.2 Percurso da gdv para a leitura de textos publicitários impressos ..... 66**
3.5 A ESCOLARIZAÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ..... 75
**3.5.1 Textos publicitários impressos e sua abordagem nos livros didáticos de Língua Portuguesa ..... 77**

**4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ..... 79**

4.1 O ENTENDIMENTO DA NATUREZA DA PESQUISA ..... 79
4.2 CARACTERIZÇÂO DO UNIVERSO DA PESQUISA ..... 81
**4.2.1 O espaço de pesquisa ..... 82**
**4.2.2 Os sujeitos colaboradores da pesquisa ..... 83**
**4.2.3 Definição dos instrumentos de coleta dos dados ..... 84**
4.3 CONTEXTUALIZAÇÂO DAPLICAÇÃO E ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO ..... 85
**4.3.1 Algumas considerações sobre os resultados do diagnóstico ..... 87**
4.4 AS PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTOS DOS ALUNOS ..... 88
**4.4.1 Hábitos e preferências de leitura ..... 88**
**4.4.2 Outros dados ..... 91**
**4.4.3 Atividades de letramentos diversificados ..... 91**

**4.4.4 O que é leitura para você? ... 92**
4.5 O LIVRO DIDÁTICO E A LEITURA DE TEXTOS MILTIMODAIS ... 93
**4.5.1 Descrição geral da coleção LDPL ... 94**
**4.5.2 Análise dos dados encontrados na coleção LDPL ... 95**
**4.5.3 Gêneros multimodais presentes na coleção LDPL ... 96**
**4.5.4 As capacidades de leitura mobilizadas com textos publicitários na coleção LDPL ... 98**

**5 UMA PROPOSTA DE LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA ... 101**

5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DOS TEXTOS PUBLICITÁRIOS IMPRESSOS ... 103
**5.1.1 Módulo I: Sensibilização para a proposta ... 103**
**5.1.2 Módulo II: Características e estrutura do gênero anúncio publicitário impresso ... 110**
**5.1.3 Módulo III: Características e estrutura do gênero cartaz impresso ... 115**
**5.1.4 Módulo IV: Contexto de produção e circulação dos rótulos de alimentos 118**
**5.1.5 Módulo V: Comparação de estratégias de diferentes gêneros publicitários impressos (avaliando a SD) ... 122**
**5.1.6 Considerações sobre a SD 1 ... 128**
5.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS À LUZ DA GDV ... 129
**5.2.1 Planejamento da SD 2 ... 130**
**5.2.2 Módulo I: Produção de textos publicitários impressos (produção inicial) 131**
**5.2.3 Módulo II: Os aspectos representacionais em textos publicitários ... 136**
**5.2.4 Módulo III: A interação em textos publicitários ... 139**
**5.2.5 Módulo IV: Os aspectos composicionais em textos publicitários ... 142**
**5.2.6 Módulo V: Retextualização ou reescrita de textos publicitários ... 146**
**5.2.7 Módulo VI: As produções em circulação ... 148**
5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRODUÇÕES DOS SP ... 149

**6 CONSIDERAÇÕES FINAIS ... 154**
**REFERÊNCIAS ... 159**
**APÊNDICES ... 163**

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTOS ... 163
APÊNDICE B: RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTOS DOS SP ... 166
APÊNDICE C: ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE LEITURA E RESULTADOS ... 170
APÊNDICE D: SÍNTESE DE RESOLUÇÕES DA ANVISA ... 178

**ANEXOS ... 179**

PRODUÇÕES INICIAIS DOS SP ... 179
REVISTAS MANUSEADAS SP ... 183
PARECER CONSUBSTANCIADO ... 184

# 1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem e o ensino da leitura no Ensino Fundamental tem sido uma preocupação constante ao longo de nossa carreira profissional. Primeiro, como professor da educação básica e, posteriormente, como orientador de estudos da área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias em escolas públicas das redes municipal e estadual da Bahia. Fomentar o interesse de estudantes desse nível de ensino pela leitura, testar diferentes métodos de ensino, conhecer e experimentar em sala de aula estratégias para desenvolver a compreensão leitora, compreender e confrontar as dificuldades de aprendizagem e ensino da leitura; tudo isso são problemas profissionais em cujo estudo temos nos interessado profundamente como professor.

A experiência profissional na docência nos permitiu dimensionar a relevância da leitura no desenvolvimento escolar, pessoal e social dos estudantes e, em consequência, a transcendência da investigação e a inovação neste campo. Tal interesse ampliou-se no contexto da realização de estudos no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade do Estado da Bahia, visto que o iniciamos interessados em estudar a construção do sentido na leitura de textos multimodais.

Para nós professores, parece notório que a crescente proliferação dos textos multimodais, principalmente mediante os meios digitais, despertou o nosso olhar para os novos conceitos de leitura e compreensão leitora, e para o estudo das propostas didáticas que tem o professor no processo de incorporação de textos dessa natureza em sala de aula. Estudos têm mostrado que ensinar a ler e compreender os textos multimodais representa um desafio para as escolas, especialmente públicas. No entanto, sabemos que desenvolver uma cultura de leitura em todos os estudantes, desde a educação elementar, tem sido um dos grandes desafios do Ministério da Educação. Para isso, foram implementados diversos programas: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; o Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) e o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL). Entretanto, esses esforços não têm alcançado o impacto desejado, pois os resultados das avaliações nacionais e internacionais sobre as competências leitoras dos estudantes da educação básica são insatisfatórios, ou seja, ainda não somos um país de leitores proficientes.

Além disso, as reformas e medidas implementadas na educação básica, nos últimos anos, também não tiveram o impacto esperado na melhoria das práticas de leitura em sala

de aula e, consequentemente, não ocorreu o esperado desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos. Como exemplo dessas medidas, podemos citar a implantação dos programas nacionais de avaliação, Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, etc., os quais surgiram com o objetivo de verificar o rendimento escolar dos alunos nos níveis fundamental e médio. Nessa direção, esses programas vêm demonstrando que, no quesito proficiência em leitura, nossos alunos apresentam um índice abaixo do rendimento previsto.

Dentre os interesses que nos guiaram durante este estudo, destacamos: conhecer algumas práticas em textos multimodais publicitários propostos aos alunos a título de verificação; distinguir as dificuldades ou algumas deficiências nas práticas de leitura de textos multimodais realizadas no âmbito do livro didático, identificando também possíveis pontos fortes ou vantagens; identificar alguns aspectos de ensino a ser levados em conta, para melhorar as práticas compartilhadas de leitura de textos multimodais no desenvolvimento da competência leitora e construção do conhecimento.

No Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade do Estado da Bahia, temos refletido sobre as práticas de leitura que se realizam nas salas de aula do Ensino Fundamental II, no âmbito de projetos de aprendizagem e sua relação com a compreensão de leitura e construção de conhecimento pelos alunos. Procuramos identificar os pontos fortes e fracos de práticas de leitura propostas nas salas de aula do Ensino Fundamental II, a fim de implementar e avaliar uma proposta didática inovadora para trabalhar a leitura de textos multimodais nas salas de aula do 9º ano.

Como resultados de tais reflexões, verificamos que o aceso à informação através de ferramentas eletrônicas como a *internet* exige o manejo eficiente de novos e variados códigos. O hipertexto, por exemplo, submete os estudantes a um novo tempo de leitura para sua competência cognitiva; o leque de janelas de acesso à informação apresenta também problemas de diferente natureza: cognitiva, ética, moral, etc. Os estudantes podem passar horas navegando nesse espaço, se não houver um objetivo específico de busca, não ocorrerá o desenvolvimento da competência para aceder, compreender e selecionar a informação. Consequentemente, o custo, em tempo e esforço, passa a ser enorme e improdutivo. Logo, tais aspectos acarretam novos rumos para os estudantes e seus professores.

É notório que, para os jovens e crianças de hoje, é mais fácil aceder aos diferentes recursos que oferece a *internet*, interagir com várias pessoas ao mesmo tempo, ler informações que se apresentam em diferentes formatos. Tais fatos evidenciam que nós docentes devemos familiarizar-nos com essas tarefas, pois a presença de textos multimodais no mundo exige novos rumos para a escola, a fim de preparar os estudantes para que sejam capazes de processá-los e compreendê-los.

Não obstante ao exposto, a dificuldade que o aluno apresenta na construção de sentido na leitura de textos multimodais evidencia-se expressivamente devido à grande presença de tais textos nas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), aprovadas pelo MEC para o triênio 2017-2019. Mesmo sendo uma tendência dos LDLP lançados nas últimas décadas, nas coleções aprovadas para este triênio, 2017-2019, os textos multimodais chegam a cerca de 50% dos ali contidos com proposição de atividades, conforme dados de pesquisa documental descrita no capítulo 4. Paradoxalmente, o aluno usuário desses livros apresenta *deficit* expressivo na construção de sentido na leitura de textos dessa natureza. Salientamos, ainda, que a coleção de livros didáticos *Português Linguagens* (LDPL) configurou-se num valioso instrumento para a nossa percepção das experiências de leitura de textos multimodais pelas quais passam os discentes do Ensino Fundamental II da escola pesquisada.

Pelo exposto, encontramo-nos frente a um corriqueiro problema de leitura e compreensão na sala de aula da escola pública, em particular, na referida escola municipal de Feira de Santana, Bahia, onde lecionamos, a saber: como fazer o discente ler e compreender os diferentes textos predominantemente multimodais (charges, histórias em quadrinhos, cartuns, tiras, anúncio publicitário etc.) em ampla circulação na sociedade, inclusive os textos contidos no livro didático (LD)? Por conseguinte, há um desdobramento desse problema escolar que se aplica à vida prática de todos, por se tratar de uma tendência oriunda da onipresença do estímulo ao consumo nos ambientes privados e públicos: como alertar os alunos dessa escola pública da alienação a que estão submetidos pelo alto grau de envolvimento e persuasão advindos das diversas estratégias de marketing? Logo, esse problema pode ser visto como se desdobrando em duas frentes: a escolar, que tem a ver com a incapacidade dos alunos de lerem proficientemente os textos multimodais, e a consequência disso na vida prática, no dia a dia, ou seja, eles, enquanto consumidores, sendo vítimas fáceis das estratégias de marketing.

Para que fosse possível uma tentativa de prováveis respostas para essas questões, fez-se necessária a escolha de uma determinada forma de materialidade textual, razão pela qual investimos no trabalho de leitura e compreensão a partir de textos publicitários impressos. Primeiramente, porque a escola pública ainda tem nos textos impressos a sua principal plataforma material de expressão comunicativa. Depois, porque esses gêneros textuais, por serem essencialmente formados de diferentes modos semióticos, verbais e não verbais, oferecem amplas possibilidades para amenizar ou, até mesmo sanar, o problema da construção de sentido na leitura e compreensão de textos multimodais, podendo ainda dotar os alunos de criticidade na leitura de textos diversos, dentro e fora dos muros da escola. Essa escolha, portanto, direcionou a fundamentação de nosso trabalho para os estudos da teoria da multimodalidade textual.

Dentro de tais perspectivas, algumas questões apresentam-se como cerne da nossa pesquisa e nortearam nosso aporte teórico-metodológico: que experiências de leitura de textos multimodais têm os alunos do 9º ano da escola pesquisada, nos contextos escolar e extraescolar? Qual o tratamento dado aos gêneros publicitários nas atividades de leitura da coleção de LD adotada na referida escola? E que ações devem ser mobilizadas no trabalho de leitura e compreensão dos gêneros publicitários impressos (anúncios, cartazes, rótulos de alimentos, panfletos, camisetas etc.), para favorecer a construção de sentido na leitura de textos multimodais?

Nossa proposta de intervenção, aplicada numa escola pública municipal de Feira de Santana, Bahia, concentra-se nas práticas de leitura de textos multimodais sob a metodologia de sequências didáticas (SD). Assim, nossa estrutura teórica define a leitura a partir de uma abordagem sociointeracionista da linguagem, por isso, damos ênfase especial aos estudos de leitura sob as novas perspectivas do ensino de língua portuguesa, os quais a compreendem atualmente como “compreensão leitora”. Trata-se de estudos e pesquisas implementados acerca dos pressupostos que devem guiar o ensino de leitura, visando à formação de leitores críticos, levando-se em conta a diversidade de modos que constituem os textos atualmente.

Como nossa intensão com este trabalho consiste em apresentar para os alunos práticas sociais de leitura com o intuito de possibilitar-lhes os multiletramentos, com ênfase nos letramentos crítico, visual e em marketing, buscamos compreender como a cultura de mídia influencia as tecnologias na aprendizagem de leitura, apoiando-nos no

Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desde os estudos de Bronckart (1999), Dolz, J. e Schneuwly, B. (2004) e Marcuschi (2008).

Ancoramo-nos também no enfoque teórico-metodológico denominado *Gramática do Design Visual* (GDV), ou teoria da multimodalidade textual, pois entendemos que tal teoria vem ao encontro do conceito de multiletramentos, uma vez que diz respeito à realidade presente nos textos que circulam no dia a dia, ou seja, concebe a materialidade textual como constituída por vários *modos* semióticos, os quais dão origem a implicações diversas. Para tanto, mostramos como a GDV pode auxiliar a prática docente em relação à construção de sentido na leitura de textos multimodais. Assim, contamos com as teorias e estudos de Kress e van Leeuwen (1996), Oliveira e Dias (2016), Ribeiro (2016); além de estudos realizados por Street (2012), Rojo (2010 e 2012), Rojo e Barbosa (2015), Dionísio (2011), Dondis (1997), Oliveira (2006), Vieira (2007), Pimenta (2011) e Bethônico (2008 e 2016); Santaella e Noth (2005).

No tocante às contribuições teóricas acerca da leitura, tratamos a coleção LD como fonte indicativa das reais experiências de leitura dos sujeitos participantes, por isso, discutimos sobre a história e criação do PNLD, a partir do que nos dizem os autores Buzen (2005), Bunzen e Rojo (2008) e Rangel (2005).

Metodologicamente, fomos construindo o aporte teórico ao longo do processo de investigação, fato que nos permitiu definir com maior clareza os objetivos das questões de pesquisa, mas, sobretudo, apoiando-nos no processamento e interpretação das informações. Procuramos avançar para explicar porque consideramos os textos publicitários impressos de vital importância para esta questão.

Por considerarmos que a pesquisa em educação, a qual proponha intervenções na prática do professor, partindo do diagnóstico da realidade, possa tornar-se relevante por levar o professor a rever suas práticas e agir em busca da melhoria dos resultados de aprendizagem de seus alunos, adotamos como abordagem analítica, a pesquisa-ação participativa; pesquisa exploratória e qualitativa, partindo de um diagnóstico, a fim de conhecer melhor a realidade, imbuídos do intuito de atendermos aos intentos deste trabalho. Nesse sentido, foram muito úteis as contribuições de Tripp (2005) e Thiollent (2008), Gil (2008) e Cervo e Bervian (2003).

Nesse contexto, nossa proposta tem como objetivo geral desenvolver nos alunos as habilidades e competências para construção de sentido na leitura de textos multimodais diversos, buscando dotá-los de estratégias que lhes permitam uma compreensão global de

diferentes gêneros textuais. De modo mais específico: ampliar os níveis de letramento visual dos alunos; desenvolver-lhes a capacidade de análise crítica na leitura dos textos da esfera do marketing; tornar os alunos aptos a localizar tanto informações explícitas em gêneros multimodais, como também as informações implícitas; identificar os gêneros e, ainda, os elementos formais desses gêneros; e colaborar para a formação e constituição do aluno-leitor proficiente.

Nossa investigação torna-se relevante por ser um estudo que fornece a construção de um quadro conceitual amplo e apresenta os principais conceitos e ideias que surgiram no domínio da aprendizagem e do ensino da leitura, inclusive do conceito de texto multimodal e suas implicações para o ensino de leitura. Ademais, torna-se um estudo significativo, na medida em que proporciona uma reflexão sobre os processos de leitura a partir da perspectiva da escola e suas práticas de leitura em sala de aula, como também nas várias situações de leituras que podem surgir fora dos muros da escola.

Quanto à estrutura, nosso trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos, mais as "Considerações Finais", além deste introdutório. No segundo capítulo, "O Ensino de Língua Portuguesa sob Novos Paradigmas de Leitura", apresentamos nossa releitura das discussões sobre leitura, letramento e os multiletramentos, incluindo-se o papel do livro didático nesse contexto. Para tanto, valemo-nos dos estudos de Freire (2004 e 2005), Solé (1998), Kleiman (2005), Soares (2002) e Rojo (2009 e 2012); autores esses que ancoraram nosso percurso teórico acerca da relação estabelecida entre a leitura e os letramentos, pois tratam de aspectos relevantes abordados recentemente em estudos relacionados à alfabetização e ao letramento em geral, de modo que são conceitos centrais em nosso trabalho.

A apresentação da fundamentação teórica para analisarmos os diversos arranjos que constituem os textos encontra-se descrita no terceiro capítulo, "Os Aspectos da Multimodalidade Textual e os Gêneros Publicitários no Livro Didático". São considerações acerca de estudos desenvolvidos sobre as possibilidades de sanar as implicações advindas dos textos multimodais para o ensino. Nesse contexto, ganha destaque os princípios defendidos por Kress e van Leeuwen (1996) na *Gramática do Design Visual* (GDV), ou teoria da multimodalidade textual. No entanto, também nesse capítulo, tecemos considerações sobre as contribuições tanto do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), nos estudos de Bronckart (1999), como da proposta de ensino por gêneros discursivos de Dolz e Schneuwly (2004), denominada sequências didáticas (SD).

Procuramos estabelecer um elo entre a GDV e o trabalho com textos publicitários impressos, por essa razão, dialogamos acerca dos traços característicos de tais textos e da forma como a GDV pode auxiliar no seu entendimento. Por essa razão, expomos o resultado de pesquisa realizada junto à coleção LDPL acerca das propostas ali contidas para a leitura de textos multimodais. Ainda discutimos as contribuições de Sandmann (1999), Sievert (2001) e Durandin (1996), que nos foram muito úteis no fornecimento de saberes acerca dos textos do domínio publicitário. E finalizamos esse capítulo apresentando resultados de nossas leituras acerca da escolarização dos textos multimodais pelos livros didáticos, em que analisamos as propostas de leitura de textos publicitários, partindo dos estudos de Andrade (2014), Soares (2003 e 2006) e de autores já mencionados como Buzen (2005), Bunzen e Rojo (2008), além do *Guia de livros didáticos: PNLD*.

No quarto capítulo, "Caracterização dos Procedimentos Metodológicos", traçamos o percurso metodológico por nós realizado, definimos a escolha do tipo de pesquisa e dos métodos adotados, para os quais, primeiramente, apresentamos e analisamos os dados referentes às práticas de leitura e letramentos dos sujeitos participantes. Também avaliamos a presença de textos multimodais na coleção de LDLP adotada pela escola. Em seguida, analisamos e descrevemos as atividades de leitura com textos publicitários nessa coleção.

Apresentamos, no quinto capítulo, "Uma proposta de leitura, compreensão e produção de textos publicitários nas aulas de Língua Portuguesa", a nossa proposta de intervenção sob duas sequências didáticas (SD) com gêneros publicitários impressos (anúncios de revistas, rótulos de alimentos, cartazes, panfletos, etc.) tomados como objeto de ensino, conforme J. Dolz e B. Schneuwly (2004). Em seguida, tecemos as "Considerações Finais" acerca de nossa proposta de intervenção pedagógica.

Neste contexto, acreditamos que propor um trabalho com a multimodalidade textual na perspectiva dos letramentos crítico, visual e em marketing cria muitas possibilidades estratégicas para o desenvolvimento de competências leitoras, permitindo aos alunos lerem e produzirem os textos fazendo as devidas considerações dos diferentes modos semióticos. Assim, acreditamos que a leitura de textos publicitários impressos sob o modelo metodológico de sequências didáticas e pelas lentes da GDV, com vistas à produção, deve se tornar uma prática comum nas aulas de Língua Portuguesa.

# 2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB NOVOS PARADIGMAS DE LEITURA

A contemporaneidade social requer uma prática pedagógica em que o aluno coloque-se como leitor crítico, isto é, um leitor que perceba intenções e construa o seu próprio texto a partir das interações possibilitadas pelas leituras realizadas, demandando, assim, um novo modelo de ensino da língua portuguesa. Para tanto, considerar as práticas sociais manifestadas através de textos (verbais e não verbais) que circulam em diversos espaços da sociedade passa a ser uma necessidade do ensino escolar (ROJO, 2012).

Neste capítulo, discorremos sobre o que diversos estudiosos, a exemplo de Rojo (2012), Koch e Elias (2014), Kleiman (2005) e Freire (2005), vêm preconizando acerca do tratamento dado ao trabalho com a leitura no contexto escolar. Procuramos alinhar tais preconizações às recomendações dos PCN (2010) no que concernem à necessidade de a escolar aprimorar suas práticas pautando-se nas modificações sociais e na pluralidade cultural. Nesse sentido, enfatizamos a emergência de um ensino de língua portuguesa que considere a diversidade de arranjos apresentados pela escrita em razão das mudanças nas formas de comunicação. Inclusive, discorremos também acerca das demandas e implicações advindas da noção de letramentos para o processo de leitura e compreensão de textos.

Como enfatizamos diferentes letramentos demandados pelas inovações da sociedade em geral, procuramos discorrer, também neste capítulo, sobre a noção de multiletramentos e sobre os letramentos que mais diretamente se relacionam com as competências e habilidades necessárias à construção de sentido na leitura de textos multimodais: o letramento visual, o letramento crítico e o letramento em marketing. Fizemos, por conseguinte, um breve relato acerca da trajetória do LD, em especial o de Língua Portuguesa, com o intuito de entendermos o tratamento que lhe é dado pela escola útil enquanto instrumento para formação de leitores.

## 2.1 DEMANDAS DAS INOVAÇÕES SOCIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Entre os estudiosos, parece consenso que o trabalho com a leitura ainda está pautado na decodificação da escrita e não no diálogo com o texto. Como consequência, vemos: a presença de cópias literais de expressões do texto, questionários de interpretação,

extração dos significados das palavras, ordenação de fatos e ideias; dentre outros modelos comuns de atividades, além da leitura em voz alta. Tais atividades, segundo Isabel Solé (1998), dizem respeito à avaliação da compreensão leitora, pois visam fazer um balanço do produto, sem a devida interferência no processo que conduza ao resultado, nem inside sobre sua evolução para proporcionar guias e diretrizes para a compreensão.

Kleiman (2005) assevera que o tratamento dispensado à leitura raramente acontece em razão do gênero textual que está sendo trabalhado no âmbito escolar, sendo, muitas vezes, as especificidades de cada gênero, em especial o gênero literário, postas à margem, mediante o pré-estabelecimento de perguntas e respostas utilitaristas que seguem modelos, constituindo-se numa didatização do texto enquanto depósito de mensagens ou visto como um conjunto de elementos gramaticais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2010), outrora, o cerne das discussões fora o fracasso escolar ocasionado pela insuficiência do domínio da leitura e da escrita pelos alunos. A partir da década de 1970, o ensino de língua portuguesa recebeu ênfase nas discussões referentes à necessidade de melhorias em seu paradigma do ensino, entretanto, somente na década de 1980, tornaram-se mais consistentes as críticas ao ensino da língua portuguesa baseadas em pesquisas e na linguística, inserindo a reflexão acerca do objetivo do ensino de língua materna. Este período gerou reflexões que proporcionaram mudanças nas propostas de ensino, fazendo emergir práticas pedagógicas que apresentam como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem. Os PCN (2010, p. 19) recomendam: “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”.

Como tanto o acesso à informação quanto a comunicação estão diretamente ligados ao domínio dos saberes linguísticos, o conhecimento desses saberes torna-se um fator indispensável para a interação coerente com o seu meio social. De acordo com Roxane Rojo (2012), as propostas didáticas devem possibilitar ao aluno a análise e a reflexão crítica acerca das produções orais e escritas que se instauram nas relações sociais. Se realmente almeja andar nesse sentido, a escola precisa levar em consideração o dinamismo que envolve o funcionamento da linguagem na atualidade, no qual a hibridização da comunicação e da produção textual marca as relações que resultam em experiências e novos sentidos. Para permitir que os alunos se apropriem das práticas sociais e que façam seus discursos circularem dentro e fora do ambiente escolar, a escola deve desenvolver um

trabalho partindo do novo conceito de letramento[1], e assim contribuir para a formação da cidadania. Procurando melhor esclarecer a noção do termo letramento, encontramos em Magda Soares (2002, p. 145),

> o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.

O conceito de letramento abre espaço para que sejam compreendidos os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando se investigar a relação entre práticas não escolares e aprendizado da leitura/escrita (ROJO, 2012, p. 36). Nesse sentido, o termo letramento refere-se a toda reflexão acerca dos objetivos de ensino, da aprendizagem e dos demais aspectos sociais aos quais se referem à leitura.

Segundo os PCN (2010), para se buscar uma articulação do ensino de língua portuguesa com os eixos da língua, uso/reflexão/uso, a escola precisa aprimorar suas práticas pautando-se nas modificações sociais e na pluralidade cultural. A capacidade de compreensão e produção de textos orais e escritos em situações de ativa participação social deve resultar de uma perspectiva de um ensino que procure desenvolver no aluno os eixos norteadores do emprego e funcionamento da linguagem. Para isso, os diversos usos da linguagem fomentados pelo crescente avanço tecnológico e pelas inovadas práticas sociais de leitura e de escrita devem figurar como cerne. Entretanto, esse avanço somente poderá vir ocorrer quando a escola entender o processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa enquanto manifestação interativa, concretizada por sujeitos sócio-histórico e cognitivamente constituídos.

Assim, o ensino de língua portuguesa deve estar pautado no caráter social da linguagem, que resulta de diferentes interações culturais e ideológicas. Ingedore V. Koch e Vanda M. Elias (2014) advertem que, para possibilitar ao leitor o desenvolvimento do olhar crítico e reflexivo em relação às atividades sociais, englobando os valores e as ideologias que se associam aos recursos discursivos e linguísticos, a atribuição de sentido

[1] Como termo empregado para englobar múltiplas práticas de leitura e escrita, passamos a adotar, doravante, "letramentos". Outras referências a esse respeito poderão surgir no decurso deste trabalho.

às práticas de linguagem, é necessário se considerar o contexto sociocultural, além dos elementos linguísticos.

> **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2014, p**.** 11). (Grifos das autoras)

Tal conceito dispensado à leitura por essas autoras coaduna-se à definição de Solé (1998, p. 22) para quem a leitura "é um processo de interação entre o leitor e o texto". Dessa forma, segundo essas autoras, possibilitar situações de uso da linguagem relacionadas à interação social deve constituir-se numa prioridade para a escola. É preciso considerar o universo do aluno e sua ampliação, habilitando-o a interpretar textos diversos que circulam socialmente, defender suas opiniões e produzir textos eficazes nas mais variadas situações, escolares e extraescolares. Portanto, nossa proposta de leitura de textos publicitários encontra-se motivação na perspectiva de proporcionar aos alunos uma leitura que lhes ofereça condições de guiarem-se num mundo em que há tanta informação, nem sempre sabemos nem por onde começar (SOLÉ, 1998).

### 2.1.1 Os textos e sua diversidade de arranjos sob novas concepções de leitura

Diversos estudiosos da linguagem pressupõem que o ensino de língua portuguesa deve proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura, resultando no domínio do funcionamento da linguagem em diversos momentos de comunicação. Pasquotte-Vieira et al (2012) enfatizam não ser possível a compreensão dos textos fora dos contextos sociais e históricos, sendo as práticas de linguagem socialmente situadas. Dessa forma, a ressignificação da noção de texto no ensino de língua portuguesa precisa considerar a diversidade de arranjos apresentados pela escrita em função das mudanças nas formas de comunicação, cujo foco fora o verbal. Como consequência dessas mudanças, está havendo uma reelaboração dos nossos modos de ler os textos. Para Ângela P. Dionísio (2011, p. 138), "todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos." Essa autora afirma que os sentidos dos textos não podem ser construídos considerando-se apenas seus aspectos verbais, por isso, é frequente a observação da combinação de material visual com a escrita,

sendo necessário considerar cada modo de representação da linguagem no momento da leitura.

Nesse panorama, vemos as inovações sociais suscitarem e criarem a necessidade de novas reflexões acerca tanto do ensino como da formação do leitor nas aulas de Língua Portuguesa, a qual resulte numa concepção de texto em consequência das novas práticas de leitura e escrita.

Conforme Pasquotte-Vieira et al (2012), as formas de interação resultantes dos avanços tecnológicos demandam novas práticas sociais; consequentemente, exigem dos leitores mais criticidade, isto é, que sejam capazes de ler e atribuir sentido a textos cada vez mais multissemióticos.

> É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concluintes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como 'modos de dizer' que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multissemiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido (PASQUOTI-VIEIRA, 2012, p. 182).

Rojo e Barbosa (2015) empregam o termo "multissemiótico" para referirem-se a textos cuja composição dá-se pela combinação de duas ou mais modalidades de linguagem ou mais de um sistema de signos, ou seja, multissemióticos, ou multimodais, são textos construídos da junção de diferentes modos semióticos: a linguagem verbal, fotos, símbolos, cores, desenhos e imagens diversas, etc.

Segundo Melo et al (2012), a ressignificação da leitura acontece a cada momento graças às situações comunicativas, às novas práticas digitais, multimodais e multimidiáticas de letramento e, principalmente, a seus leitores. Nesse contexto, a promoção de novas práticas pedagógicas que visem contemplar uma diversidade de letramentos (visual, crítico, em marketing, etc.), que inovam as relações sociais configura-se como uma necessidade do ensino de língua materna. Logo, o foco no desenvolvimento de competências de leitura que envolvam diferentes semioses como imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais etc., deve ser entendido como um trabalho da escola e, não exclusivamente, da disciplina Língua Portuguesa, impulsionados pelas novas relações sociais e históricas e os instrumentos multissemióticos.

Não obstante a tal perspectiva, a construção de significados não se limita ao processo de decodificação e deve pressupor a formação do leitor. Da organização e reorganização das semioses dentro dos textos podem variar a leitura e a produção de significados, emergindo, assim, a relevância de os alunos entenderem a produção de sentidos como uma interrelação estabelecida entre o processo social, histórico e político, incluindo-se o contexto de produção da obra.

Atendo-se a esse respeito, os PCN (2010, p. 70) ampliam tal processo: "O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando a partir do que está escrito, elementos implícitos [...]". No entanto, a ampliação desse processo de leitura depende da competência do sujeito para estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e o texto, além de suas reflexões sobre as informações transmitidas. Dessa forma, a criticidade do leitor é que vai atribuir valor às informações veiculadas e à construção do seu posicionamento.

Para Freire (2005), a leitura incumbe-se em ampliar o conhecimento de mundo, por isso, requer interlocutores aptos não só a perceber os traços ideológicos dos textos, como ainda compreender os contextos de sua elaboração. A formação de alunos questionadores e reflexivos deve ser uma possibilidade inerente da leitura. Assim, torna-se função da escola levar em consideração a articulação de situações nas quais se exija a capacidade de processar informação veiculada por uma multiplicidade de formas de representação.

Ao considerarmos a influência das práticas pedagógicas na formação leitora dos alunos, procuramos, em nossa proposta de intervenção, estimular a formação da criticidade dos alunos/leitores, como incentivo à leitura e interpretação de textos multimodais. Para tanto, o pressuposto de que todos os textos são sempre multimodais é nosso ponto de partida. Entretanto, entendemos de maior valia ater-nos a textos que requerem os multiletramentos em sua compreensão por serem constituídos pela multimodalidade ou multissemioses, pois são textos, conforme indica Rojo (2012, p. 19), "compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar". Assim como também pressupomos que o sentido de qualquer texto resulta da interação de vários modos de representação. Por isso, acreditamos que trabalhar a leitura de textos publicitários impressos sob a perspectiva da teoria da multimodalidade textual ou *Gramática do Design Visual* (GDV) possibilitará aos alunos a formação e a ampliação de suas capacidades leitoras.

Teoria muito recente, (1996-2006), a GDV estuda a organização do espaço gráfico com os conceitos de ideal/real, acima/abaixo e centro/margem, que conformam alguns dos tantos formatos de páginas de livros, revistas, manuais, *wibsites*, etc., de distintas partes do mundo. Seus autores principais são Gunther Kress e Theo van Leeuwen. Esta teoria considera o fato de que a informação que percebemos nos chega através de diversos modos semióticos, uma vez que são visuais, auditivos, escritos etc. Estes modos entram em jogo para nos persuadir, atuando por todos os meios perceptivos. Também considera que deve haver um elo contínuo na leitura de textos: tanto imagens como palavras nos dão o sentido global do texto. Inclusive, a noção de texto amplia seu âmbito, segundo esta teoria: texto não significa apenas algo escrito, densos conjuntos de letras, mas também algo mais criativo, mais elaborado, que combina imagens, espaços, ordem, letras etc.

## 2.2 LEITURA E LETRAMENTOS DEMANDAM RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Nesta secção, mostramos como os letramentos, no sentido tradicional de referir-se a tudo que se relacione com o alfabetismo e relacionado com todo tipo de texto impresso que possa ser lido, deve passar por uma mudança para letramentos: crítico, visual, em marketing etc. Tal mudança de enfoque significa ler com atitude crítica e com determinadas habilidades que se conseguem à medida que somos capazes de enfrentarmos os novos e variados tipos de textos, partindo dos predominantemente verbais ou visuais até os multimodais. À medida que formos capazes de utilizar os diversos tipos de texto, tanto os que se utilizam em forma individual como em forma social, ler mensagens, avisos, recibos, comunicados etc., iremos adquirindo o que se denomina competência leitora.

Assim, na presente secção, discorremos sobre a urgência de as escolas promoverem uma formação de leitores relacionada ao contexto social, sobretudo dos jovens. Para tanto, valemo-nos dos estudos de Freire (2004) e Koch e Elias (2014). Também abordamos a inerente relação existente entre a leitura e os letramentos, fundamentando-nos, principalmente, em teorias de Kleiman (2005) e Rojo (2009).

### 2.2.1 Da leitura ao letramento

A consideração da leitura e da produção de textos dentro de um processo com influências cotidianas envolve a adoção da perspectiva do letramento no âmbito escolar,

incluindo o contexto social da alfabetização. Mesmo antes de iniciarem a vida escolar, os alunos participam de atividades sociais, por isso entram na escola trazendo consigo uma bagagem cultural diversificada e, reservadas as proporções individuais, algumas experiências letradas. No entanto, o que encontram na escola é um tratamento dado à leitura e à escrita como competências a serem adquiridas por meio de atividades progressivas. Dessa forma, pelo que constatamos através de pesquisa nos livros didáticos e de análise dos questionários, sociocultural e pré-avaliativo junto aos sujeitos participantes (SP) de nossa pesquisa, a escola busca ensinar uma prática sem exigir o desenvolvimento de competências ou habilidades. Assim, distancia-se das perspectivas dos letramentos, uma vez que este engloba práticas de leitura e escrita com diferentes funções e como práticas discursivas vinculadas a um contexto heterogêneo de desenvolvimento.

Salientamos, então, a existência de duas concepções principais de letramento, as quais se distinguem pelas seguintes denominações: “autônoma” e “ideológica”. Embora a primeira ainda seja muito adotada pela escola, caracteriza-se por restringir a criticidade relativa a certos textos socialmente já institucionalizados. Já a segunda favorece o questionamento crítico dos textos, baseando-se na leitura e transpondo-a à realidade do leitor. Por isso, consegue promover a integração de contextos sociais a práticas letradas. É nessa perspectiva que Kleiman (2005) afirma ser o modelo ideológico de letramento o mais importante para os programas pedagógicos, considerando-se a diferença e a pluralidade do contexto escolar.

Igualmente, salientamos a necessidade de distinção entre letramento e método de ensino, perante o perigo de confundi-los. Kleiman (2005), ao explicitar que “não existe método de letramento”, esclarece:

> É importante lembrar que qualquer que seja o método de ensino da língua escrita ela é eficiente à medida que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica (KLEIMAN, 2005, p. 11).

Kleiman (2005) ressalta que a noção de letramento engloba a noção de alfabetização. Dessa forma, esses termos não devem ser tomados como sinônimos. De acordo com esta autora, a alfabetização é considerada uma das práticas de letramento. Entretanto, esta autora adverte que alguns pesquisadores alegam que as práticas de letramento encontram-se inseridas nas de alfabetização e rejeitam o uso do termo letramento, por acharem que seria uma simplificação desses conceitos abrangentes. A esse

respeito, Kleiman (2005, p. 12) defende que “o termo letramento já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com as linguagens não verbais, não incluídas nem previstas no termo alfabetização”.

Já o conceito de alfabetização, por estar ligado a um “conjunto de saberes” acerca do código da língua e ao processo de aquisição das primeiras letras, qualquer referência feita ao conceito de alfabetização será remetida às atividades de aprendizado do sistema da língua escrita. Desse modo, a alfabetização está inserida no letramento, mas não é considerada um processo suficiente para letrar um indivíduo, conforme se nota pelas palavras de Kleiman (2005, p.16):

> A alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens e adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento, de diferentes instituições.

O uso do termo alfabetização com o sentido do que hoje denominamos letramento, “prática sociocultural da língua escrita que se transforma com o tempo”, foi iniciado por Paulo Freire (apud KLEIMAN, 2005, p. 19). Atualmente, com o uso e o desenvolvimento histórico da escrita, as práticas de letramento passaram a refletir as mudanças significativas da sociedade.

Por referir-se a práticas sociais, inclusive, e poder ser desenvolvido de diferentes maneiras no indivíduo com base na sua formação, a nossa pesquisa relaciona o letramento às práticas escolares de leitura e analisa a sua colaboração para a formação de leitores. Isso por entendermos que a atenção do professor necessita voltar-se para a relação que se estabelece entre os textos oferecidos pelo LD e as práticas sociais, com vistas no desenvolvimento do leitor.

Rojo (2010, p. 458) acrescenta que textos escritos, orais ou multimodais mediam os eventos de letramento e aponta que “a escola ainda está longe de incorporar os letramentos requeridos na contemporaneidade”. Convém enfatizarmos que Street (2012) apresenta também discussão acerca do conceito de letramento, uma vez que, a seu entender, as práticas sociais relacionadas ao letramento são inferidas a partir de seus eventos, abrangendo também as práticas que envolvem leitura do livro didático, ou neste.

## 2.3 OS MULTILETRAMENTOS SOB UMA ABORDAGEM TEÓRICA

As relações sociais modificadas pelos avanços tecnológicos acarretaram mudanças significativas nas formas de interação entre as pessoas e também têm exigido novas práticas de letramento. Tais alterações requerem a incorporação de novas habilidades de leitura e de escrita e a ampliação da noção de letramento para multiletramentos. A construção de sentido e significado frente aos mais diferentes textos elaborados com base nas mais distintas modalidades da linguagem (escrita, oral e, sobretudo, não verbal/ imagética) são capacidades exigidas às pessoas. Para Dionísio (2011), essas capacidades são o reflexo fundamental da perspectiva dos multiletramentos.

De acordo Rojo (2012), acrescentar o prefixo "multi" ao termo letramento, não significa apenas limitar questões relativas à multiplicidade de práticas de leitura e escrita características da sociedade atual, passa a englobar uma multiplicidade de semioses: linguagens e mídias que se responsabilizam pela pluralidade cultural trazida pelos leitores contemporâneos e pela produção de textos multimodais. Isso evidencia a relação estabelecida entre os multiletramentos e a diversidade de culturas e de linguagens agregadas à nossa rotina pelos avanços tecnológicos. O plurilinguismo e a multissemiose marcam nosso meio social de forma eminente. Os multiletramentos e seus pressupostos tornam-se necessários para considerarmos uma abordagem pluralista da cultura e da linguagem. Segundo Rojo (2012, p. 13),

> O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Misturar várias culturas oriundas de diferentes letramentos marcados por escolhas pessoais e políticas é traço característico dos textos que circulam em nossa sociedade. Para Rojo (2012), a existência de uma apropriação múltipla dos patrimônios culturais possibilita que cada pessoa pode criar sua própria coleção, permitindo, assim, uma produção cultural atual marcada pela hibridização.

No que se refere à multiplicidade de semioses, é uma característica dos textos de circulação social. Chamamos de multissemiose que exige multiletramentos o fato de os textos apresentarem imagens, arranjos de diagramação, cores, formato das letras,

movimentos, sons etc. A construção dos textos envolve muitos modos semióticos, necessitando habilidades específicas para sua produção, interação e significação de cada uma deles.

O surgimento do termo multiletramentos engloba o intuito de atualização de discussões referentes às novas pedagogias do letramento, diferenciando do conceito de "letramentos", pois este se refere às práticas sociais letradas, múltiplas e variadas, da nossa sociedade, além de referir-se tanto à multiplicidade cultural quanto ao caráter semiótico de elaboração dos textos (ROJO, 2012). Para García-Canclini (2008 [1989] apud ROJO, 2012), referente à multiplicidade de culturas, textos híbridos, procedentes de distintos letramentos e de diferentes campos marcam as produções culturais atuais. De acordo com este autor, novas formas de comunicação marcadas pelas misturas têm assumido um lugar de destaque, abrindo espaço para privilegiadas variedades de uso da linguagem. No tocante à multiplicidade de linguagens (modos, semioses) atuantes nos textos em circulação, é a constituição da multimodalidade uma condição que exige os multiletramentos, ou seja, novas capacidades para leitura e compreensão. Segundo Rojo (2012, p. 21)

> [...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio (vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação). São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas de análise crítica [...].

Em relação à linguagem em suas variadas combinações, as competências voltadas para o domínio de práticas letradas urgem como habilidades a serem adquiridas pelos alunos. Logo, a preparação de um aluno crítico e autônomo é gestada na perspectiva dos multiletramentos, assim como aprender a interagir em ambientes onde os textos são multissemióticos favorece a formação de um aprendiz sujeito de sua aprendizagem, e criador de sentido. O conhecimento sobre os modos semióticos passa, então, a se tornar uma habilidade de interação nesses ambientes, onde se exige o entendimento da escolha com base na combinação de imagens, sons e/ou palavras, a variar de propósitos e contextos definidos. Evidenciando, assim, a relevância da renovação das práticas de produção e de análise crítica (ROJO, 2012).

Rojo (2012) referencia o *The New London Group* (GNL), ao citar o termo multiletramentos. Em 1996, reunidos em Londres por uma semana, um grupo de pesquisadores que estudava os letramentos lançou um manifesto: *A pedagogy of*

*multiliteracies - Designing social futures*[2], no qual asseveravam a necessidade de um trabalho escolar pautado numa pedagogia voltada para os multiletramentos, considerando a emergente variedade de culturas percebidas no ambiente escolar. Oriundos de países com problemas de constantes conflitos culturais, os participantes do GNL enfatizavam, na ocasião, a emergente necessidade de se possibilitar o acesso às ferramentas da comunicação de caráter multissemiótico aos jovens.

Das características referentes aos multiletramentos enfatizadas por Rojo (2012, p. 25), apontamos como subsídio para esta pesquisa: a) "são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgredem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não); e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)." São características das quais emergem novas concepções de produção e leitura dos textos, ou seja, do processo de criação textual e de leitura relacionado a imagens, cores, som, formato das letras, etc., não apenas como meramente linguístico. Nesse modelo de leitura, estão presentes o envolvimento e as combinações de diferentes linguagens do mundo sociocultural, sendo necessário, no ato de leitura, o estabelecimento de relações diferenciadas para que haja interação com esses novos processos. Kress e van Leeuwen (1996) defendem que, assim como o autor escolhe um modo semiótico, numa gama de possibilidades a fim de dar ênfase a sua produção, o leitor percebe que toda essa organização em torno de um contexto visa à produção de sentido.

Concordamos com Rojo (2012) em relação à necessidade de incorporação da pedagogia dos multiletramentos às novas formas de aprendizagem e das novas possibilidades de ensino pós-modernas. Isso, considerando-se pedagogias específicas, que busquem envolver todas as formas de linguagem (verbal e não verbal) com foco no aprendiz, o qual passe a ser o ator principal nesse processo dinâmico de mudança e de produção de conhecimento.

Portanto, o ponto de partida de nossa pesquisa reside no envolvimento de múltiplas linguagens e de novas práticas de comunicação e interação numa proposta que enfatize a

[2] Manifesto publicado em 1996, de um grupo de pesquisadores intitulados *The New London Group* (*NLG*). A proposta do manifesto é voltada para os estudos semióticos dos textos, envolvendo diferentes formas de produção, veiculação e consumo, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramentos (ROJO, 2012).

relevância de se considerar a aprendizagem de leitura e de escrita de textos multimodais. Nesse sentido, para Brayan Street (2012), os multiletramentos consideram a diversidade de significados e contextos culturais, assim como a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio), pois esses são elementos centrais no enquadramento pedagógico à teoria dos multiletramentos, como desejamos que seja a preocupação com o ensino na contemporaneidade.

### 2.3.1 Os aspectos imagéticos do texto: letramento visual

Contraditoriamente ao atual quadro social de valorização da cultura visual mediante o uso intensivo da imagem, inclusive pelos alunos em contextos extraescolares (entretenimento, jogos eletrônicos, publicidade etc.), uma sistematização de seu emprego para fins didático-pedagógicos ainda é incipiente. Observamos, assim, que há uma grande lacuna entre os usos sociais da imagem e seu devido emprego nas práticas cotidianas da sala de aula.

Para Kress e van Leeuwen (1996)**,** o ver é entendido de uma maneira menos complexa do que o ler, sendo essa a razão pela qual propõem um aprofundamento nos estudos referentes aos textos não verbais. Para tanto, o processo de ver uma imagem, ao invés de ser entendido de uma maneira automática, como percebemos nas escolas, sem maiores dificuldades, deve ser entendido como outra forma de leitura, mas com a mesma complexidade. Isso porque na produção de um texto não verbal certos elementos, como cores, formas, planos, símbolos, entre outros que constroem significados, não são escolhidos em vão.

Urge que se busque despertar na escola, enquanto espaço de aprendizagem por excelência, um modelo de ensino compatível com as mais recentes funções das imagens. Kress e van Leeuwen (1996) são enfáticos em afirmar que, na sociedade, atual os textos que circulam são em sua maioria constituídos por imagens, gerando, assim, a necessidade dos indivíduos desenvolverem o letramento visual. Para Dionísio (2011), desenvolver uma prática de letramento da escrita corresponde a sua associação à prática de letramento da imagem, do signo visual. O letramento visual caracteriza-se pela habilidade de compreensão, atribuição de sentido e expressão do que foi visto e interpretado através da percepção. Tal habilidade torna-se salutar para a leitura competente de imagens nas diversas práticas sociais.

A construção de significado através do relacionamento de informações e ideias contidas num espaço imagético situado num determinado contexto só será possível se antecedido do letramento visual, condição indispensável para validar ou não tal relação. Segundo Dionísio (2011), a composição do sentido dos textos ocorre graças à articulação entre imagem e escrita. E outros fatores do mundo social e cultural, além do verbal são envolvidos no processo de interpretação de uma imagem. Sendo a prática pedagógica coerente e consistente, uma exigência desse percurso complexo que é o letramento visual precisa ser entendido como uma função que vai além da mera ilustração para ser considerado enquanto traços de organização e estruturação das mensagens, a conexão ao texto verbal.

As novas capacidades de leitura, exigidas pela nova demanda social, requerem uma preparação de alunos ancorada no letramento visual. Termo esse que tanto pode se referir às novas modalidades de práticas de leitura e escrita, que exigem uma visão multimodal, como a habilidade e competência que o indivíduo deve possuir para ler e escrever utilizando a informação visual, integrando os significados que esta informação fornece. Acerca do papel da informação visual, Sara Oliveira (2006, p.12) afirma:

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

A partir das considerações de autores como Dionísio (2011), Kress e van Leeuwen (1996), dentre outros que sinalizam a urgência de a escola enfatizar a modalidade visual, o letramento visual passou a ser uma meta estabelecida à escola, emergindo, assim, a necessidade de uma reflexão acerca da noção de leitura enquanto processo dialógico[3]. Trata-se de uma perspectiva pautada na concepção da presença da imagem como um elemento constitutivo do texto através da linguagem visual. É uma configuração textual

[3] A leitura enquanto processo dialógico acontece quando seu foco dá-se na interação autor-texto-leitor, com os sujeitos "vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto" (KOCH; ELIAS, 2014, P. 10).

que proporciona mais criticidade à leitura e contribui para o exercício do pensamento reflexivo.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996), o letramento visual além de permitir ao aluno desenvolver conceitos e ideias referentes aos textos visuais, assegura-lhe o desenvolvimento de habilidades interpretativas relacionadas às imagens. A postura desses autores em relação ao potencial comunicativo desempenhado pela imagem reforça a nossa visão acerca da necessária capacidade de construção do significado visual pelo aprendiz. Acreditamos que essa capacidade de construção do significado tende a se expandir a partir de uma experiência visual que busque trazer à tona características do letramento como a criticidade. Dessa forma, texto e leitura são conceitos que adquirem novas configurações, isto é, ganham aspectos multimodais à medida que avançam os limites da linearidade. É uma nova concepção de textos e ensino que, nos PCN (2010), encontra-se enfatizada tanto na listagem dos objetivos, como nas referências às competências a desenvolverem-se nos alunos:

> utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (PCN, 2010, p. 7).

Conforme observamos nessas recomendações dos PCN (2010), o processo comunicativo exige o emprego de diferentes manifestações da linguagem em contextos diversificados, constituindo-se numa competência fundamental a ser desenvolvida pelos alunos.

Os diversos autores que discutem acerca do letramento visual, afirmam que como a capacidade para ler imagens é resultante das práticas sociais, ou seja, a competência para interpretar e comunicar visualmente. Graças ao letramento visual é que conseguimos pôr no devido contexto informações e ideias contidas em um espaço imagético para verificarmos sua importância na construção do significado. Oliveira (2006) enfatiza o envolvimento de outras modalidades comunicativas na construção de sentido na sociedade contemporânea. Trata-se de uma concepção multimídia de texto que considera as diversas marcas tipográficas, topológicas e imagéticas. De acordo com a concepção da autora, é evidente a necessidade de aprendizagem e ensino do letramento visual paralelamente à leitura e à escrita, para, assim, alcançarmos os prováveis efeitos de sentido suscitados pela junção das linguagens verbal e imagética. As competências voltadas para a interpretação

das mensagens visuais a ser desenvolvidas no aluno é de suma relevância. Para Kress e Leeuwen (1996), devemos considerar a organização, a estruturação das mensagens visuais, bem como sua conexão ao texto verbal, como independente deste, rompendo com as concepções anteriores. As mesmas condições atribuídas ao elemento verbal passam ser conferidas às imagens.

Ocorre, então, uma modificação do visual e o verbal ao se relacionarem conjuntamente. Ainda segundo esses autores:

> As estruturas visuais produzem significado, assim como as estruturas linguísticas. Entretanto, as interpretações das experiências são diferentes, além de gerarem formas de interação social diferentes. Os significados que podem ser compreendidos pela linguagem e pela comunicação visual coincidem em parte, isto é, algumas coisas podem ser expressas tanto visualmente quanto verbalmente; e em parte elas divergem – algumas coisas podem ser “ditas” somente visualmente, outras somente verbalmente. Mas, mesmo quando algo pode ser "dito" tanto visualmente quanto verbalmente, a forma como será expressa é diferente (KRESS; LEEUWEN, 1996, p. 3).

Percebermos, nas palavras de Kress e van Leeuwen, ser possível às imagens constituírem representações textuais que exerçam funções em contextos variados. De acordo com Dionísio (2011), há uma combinação, recombinação e integração dos elementos visuais e verbais provenientes de diferentes domínios discursivos que favorecem o processo de aprendizagem. Diversas outras maneiras de representação da realidade e de construção de significados vêm sendo demonstradas pelo emprego das imagens nos mais variados ambientes. Enquanto aspectos constituintes dos textos, os princípios orientadores da comunicação visual aparecem imersos pela inclusão visual no contexto dos multiletramentos e trazem à tona a definição das mensagens pelas imagens. Os sentidos que os textos comunicam são também responsabilidade das imagens na condição de elementos contidos nos mesmos. Para Kress e van Leeuwen (1996), devemos entender o letramento visual como a capacidade de um indivíduo ler e compreender imagens. Segundo os pressupostos desses autores, elementos como luminosidade, textura, formas, espaços, cores, organização etc., juntam-se com aspectos do contexto na produção de significado, levando o texto visual a permitir interações entre os discursos.

Apresentamos até aqui considerações referentes aos pressupostos para nortear nossa pesquisa mediante essas discussões relativas ao letramento visual. Compreendendo-o não apenas como a habilidade de leitura, compreensão e interpretação dos múltiplos significados presentes nos textos multimodais, mas também como a capacidade de

construção dos próprios significados em estruturas textuais constituídas de várias semioses, inclusive a imagética. Dessa forma, concebemos o letramento visual como um componente imprescindível às práticas de leitura e de escrita no universo escolar a fim de se desenvolver, nos alunos, habilidades para o melhor entendimento e interpretação das relações entre o verbal e o visual. Desse modo, em nossas reflexões procuramos o adequado tratamento à leitura e à interpretação, não apenas dos elementos linguísticos, mas, sobretudo dos elementos imagéticos presentes em gêneros publicitários impressos.

### 2.3.2 O leitor e seus posicionamentos: letramento crítico

O letramento crítico parte do pressuposto de que o leitor precisa analisar e posicionar-se criticamente frente a textos orais e escritos, relacionando a linguagem e as práticas sociais estabelecidas por meio de gêneros. Como no processo de leitura e de escrita ocorre uma interação que exige a participação ativa dos envolvidos, é preciso reconhecer que os textos podem ter várias interpretações. Sendo, por essa razão, o letramento crítico necessário para uma postura ativa do indivíduo em relação ao mundo (OLIVEIRA, 2006).

Letramento crítico significa utilizar as palavras para manipular ou evitar que nos manipulem, abarca tudo que for relacionado ao uso do alfabeto. Também a integramos entre escrita, fala e imagem em outros discursos, como a oralidade, *webs* ou vídeo.

Uma postura ativa na interpretação dos textos e na compreensão do mundo contemporâneo resulta de uma concepção de letramento fundamentada na criticidade. Nesse sentido, ocorre a busca de desenvolver-se no aluno a consciência relativa à pluralidade cultural da linguagem. Ao desenvolver-se no sujeito a capacidade de questionamento dos recursos multissemióticos usados na construção de significados dentro de um contexto, paralelamente ocorre o desenvolvimento do letramento crítico, ou seja, do reconhecimento de sua condição de sujeito e de suas representações culturais, sociais e históricas. Segundo Rojo (2012), o letramento oferece a possibilidade de uma leitura mais crítica, na qual ocorre a reflexão acerca de perdas e ganhos e do entendimento crítico da maneira como as multissemioses relacionam-se em situações sociais específicas para constituir o sentido.

Para agir de forma crítica na sociedade, somente pelo acesso às diferentes modalidades da linguagem e do conhecimento de suas diversas formas de representação, o

aluno vai poder agir de forma crítica na sociedade. Oliveira (2006) aponta ainda que sabendo utilizar as múltiplas formas de comunicação modernas, o leitor tende a se tornar capaz de portar-se com criticidade, fazendo usos da linguagem multimodal. A compreensão dos significados que estão implícitos nos usos da linguagem permite ao aprendiz transpor os aspectos da língua para atingir capacidade reflexiva. Segundo Freire (2004), mudanças no mundo através do incentivo para que o indivíduo se torne atuante resultam de uma postura crítica:

> Na palavra há duas dimensões – reflexão e ação em uma intervenção tão radical que se uma delas é sacrificada – mesmo que em parte – a outra imediatamente sofre. Não há palavra verdadeira que não seja ao mesmo tempo uma prática. Então ao se proferir uma palavra verdadeira se transforma o mundo (FREIRE, 2004 p. 75).

A identificação ou reconhecimento de qual deve ser o seu posicionamento na sociedade o indivíduo só pode alcançar pelo desenvolvimento de sua capacidade de reflexão, que é favorecida pelo letramento crítico. A partir do exposto por esse autor, concebemos que letrar de forma crítica o indivíduo possibilita-o a adoção de uma postura ativa na interpretação dos textos e no entendimento do mundo, pois o processo de extração de significado dará lugar a um processo de construção de sentido. Entretanto, somente a partir da consciência do lugar pertencente a cada sujeito na sociedade e da consideração contextualizada da linguagem essa construção pode acontecer.

Para Oliveira (2006), a capacidade de questionar as representações construídas dentro dos contextos social, cultural e histórico, buscando múltiplos significados é tarefa que só podemos atribuir ao sujeito que desenvolveu o letramento crítico. Nessa perspectiva, partimos, nesta pesquisa, do pressuposto de que quaisquer unidades linguísticas capazes de produzir sentido devem ser consideradas como textos.

A consideração dos elementos do contexto de produção dos textos, assim como de sua interpretação permeia a abordagem que ora propomos, sem deixar de considerarmos também suas formas de distribuição e circulação, nem os seus leitores. Nesta investigação, os textos são concebidos enquanto recursos para o entendimento e inserção na diversidade de contextos e de culturas que nos rodeiam. Quando Freire (2004) destaca que o desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito capacita-o a ler percebendo a relação existente entre texto e contexto, fornece-nos os pressupostos para partirmos da noção de criticidade que se relaciona à capacidade de reflexão sobre as leituras realizadas, considerando a realidade social e o universo dos sujeitos, além dos elementos linguísticos.

### 2.3.3 Um incentivo ao letramento em marketing

Não é habitual o tratamento em profundidade da questão da publicidade em salas de aula, embora as mensagens publicitárias estejam permanentemente presentes em nossas vidas. Elas criam e promovem hábitos, atitudes e modelos, quase sempre deformando a realidade. Por isso, no desenvolvimento de nossa proposta didática, necessitamos considerar diversas situações em que se encontram os sujeitos participantes, uma vez que o conhecimento de suas características resulta em uma melhora significativa no processo de ensino-aprendizagem. Conforme informado no cap. 4, o público-alvo da presente proposta são alunos do 9º ano, que vivem em um meio ambiente e famílias rurbanos[4], pertencentes ao nível sociocultural baixo, classe essa que, segundo Maria Aparecida Baccega (2014), chega a sofrer a influência das ações de comunicação de marketing até cinco vezes mais que a classe alta.

Além do exposto, esses alunos estão em plena adolescência, fase em que se produz o conhecimento do próprio indivíduo e o positivo ou negativo de si mesmo. Por esta razão, torna-se importante que nos processos de ensino-aprendizagem escolhamos atividades que promovam a autoconsciência e a autoestima, por vezes, fatores que determinam o grau de desenvolvimento escolar e da própria personalidade. Além disso, a publicidade é um conteúdo muito próximo de seus interesses, o que permite promover o espírito crítico.

Nos LD de Língua Portuguesa, há pouco aprofundamento dado ao trabalho com as características dos gêneros de teor publicitário, visto que são abordados muito superficialmente enquanto gênero textual, ou seja, surgem nos LDLP como mais um gênero dentre tantos outros. Jônio M. Bethônico (2008), após analisar LD de Língua Portuguesa voltados para crianças entre sete e dez anos, com o objetivo de compreender como e se eles contribuíam para a formação de consumidores críticos, aponta que "tanto a linguagem de caráter publicitário quanto o tema consumo já estão presentes nas propostas dos autores" (op. cit., p. 120). Ainda assim entendemos que essa presença seja insuficiente para promover nos estudantes a criticidade característica do letramento em marketing, definido por Bethônico e Frade (2016) como:

[4] Termo usado para referir-se a área de transição entre a zona rural e a zona urbana (www. http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/)

> Capacidade de analisar criticamente as campanhas de Marketing, desnaturalizando sua presença, compreendendo seus artifícios e considerando a imensa variedade de formas, conteúdos, suportes, tecnologias e linguagens. Por meio do trabalho com textos, é fundamental também abordar necessidades, desejos e hábitos de consumo e questões como consumismo, sustentabilidade e direitos do consumidor (BETHÔNICO; FRADE, 2016, p. 118).

Essas são possibilidades que devem ser abrangidas pelo letramento em marketing, cujo objetivo seja fazer com os cidadãos tornem-se mais conscientes a respeito de suas próprias motivações de consumo, compreendendo e interagindo com esse novo universo de integração de informações comerciais (BETHÔNICO, 2008). Ainda segundo esse autor, usar a expressão "letramento em marketing" em vez de "letramento midiático" ou "letramento em publicidade" possibilita um ganho de amplitude, pois surgem relevantes diferenças acerca das abordagens mais comuns em torno da educação midiática. E como exemplo, o autor esclarece que as ações empresariais vão além de revistas, rádios, jornais, *outdoors* e *internet*, que são os suportes normalmente analisados.

Tal qual ocorre nas demais disciplinas, mesmo havendo um bom número de textos da esfera do marketing nos LD, as mensagens de caráter publicitário chegam à sala de aula, através do LDLP ao acaso, sem o seu devido planejamento, podendo inclusive ser tratada de forma improvisada, chegando a ser de fato superficial. Isso sem falar que a totalidade dos textos publicitários contidos nos LDLP é formada pelos gêneros mais canônicos: anúncios, capas de revistas e livros, folhetos e placas, etc. Fato, inclusive, constatado por nós em pesquisa junto à coleção de LD exposta no cap. 4.

Ainda segundo Bethônico e Frade (2016), mesmo que tais gêneros presentes no LD sejam resultantes de campanhas com estratégias voltadas ao interesse do público juvenil, e que apelem para as experiências integradas, não representam uma situação momentânea de prática social, visto que se trata de textos há anos produzidos, podendo ser considerados mais como um registro do percurso desses gêneros.

Por isso, procurando alinhar nosso trabalho aos movimentos de valorização da aprendizagem voltada para a "linguagem midiática", buscamos também desenvolver nos alunos um posicionamento crítico reflexivo frente às mensagens de caráter publicitário atuais, pois acreditamos que esses sujeitos devem tomar consciência de que certas necessidades, desejos e comportamentos, costumam ser criados pelo contexto

mercadológico e midiático, podendo levá-los ao consumismo e ao desperdício, consequentemente.

Dentro dessa perspectiva, simultaneamente aos objetivos citados no capítulo introdutório, procuramos desenvolver nos alunos, conforme as possibilidades: a capacidade de compreensão e análise crítica dos textos da esfera do marketing, enfatizando a relação entrelaçada das linguagens visual e imagética; e a compreensão crítica dos diferentes modos de envolvimento e persuasão do público que subjazem as peças publicitárias. Também consideramos profícuo o trabalho com anúncios, panfletos, cartazes e rótulos de embalagens, por serem peças de grande portabilidade, fáceis de serem levadas para a sala de aula, além de serem textos estruturalmente muito simples.

## 2.4 PERFIL DO LIVRO DIDÁTICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Buscamos nesta secção ressaltar a relevância que a escola e, em especial, o LD possuem na formação de leitores, no âmbito da educação brasileira. Ao discutirmos a formação de leitores, paralelamente abordamos a evolução dos LD, focalizando sua função avaliativa de qualidade desenvolvida pelo PNLD, especificamente do livro didático de Língua Portuguesa.

O surgimento do livro didático (LD) coincidiu com os objetivos de auxiliar na alfabetização e propagar conhecimentos de história e outras ciências. Para isso, esses livros surgiram como complemento aos livros clássicos, de modo que seu conteúdo sofresse um planejamento pedagógico.

Atualmente, o LD tornou-se num instrumento de ensino cuja utilização resume-se em direcionar aulas de professores e orientar a aprendizagem dos alunos. Em geral, as informações contidas no LD, além de seguir o nível escolar de conhecimento, recorrem a atividades que façam referência a assuntos abordados para melhor retenção dos conteúdos da matéria.

Como a incorporação de novas teorias exige constantes atualização, faz-se necessária à implementação de novos exemplos e o acréscimo de conteúdos relevantes para a melhoria do ensino. Por essas razões, é que percebemos uma constante mudança nas edições dos livros que, talvez, se deva ao caráter de protagonista que lhe vem sendo atribuído na educação, pois o LD situa-se atualmente como recurso determinante das

estratégias de ensino, ou seja, define o que se ensina e como se ensina. Desse modo, o LD ganhou *status* de material imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, transformando-se no apoio dos docentes e na principal fonte de pesquisa dos aprendizes.

Clecio Bunzen e Rojo (2008, p. 78-79) são de opinião que "em lugar das obras de referência como antologias, seletas e gramáticas, cria-se um novo tipo de material didático de apoio à prática docente [...]" e, por esse motivo, "os autores de livros didáticos e os editores passam a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinadas" (op. cit. p. 80). Se fizermos referência às contribuições desses autores, veremos que a relevância para a ocorrência das práticas de leitura sustenta-se na interlocução, pois o desenvolvimento dessas práticas ocorre pela mediação das atividades de leitura propostas no LD. Necessário se faz, porém, o professor conceber tais atividades como subsídios relevantes para o desenvolvimento de capacidades leitoras de um aluno que está mais exposto às práticas sociais letradas que exigem dele maior reflexão.

Na atualidade, percebemos um crescente interesse em pesquisas sobre o livro didático, das quais destacamos o trabalho que vem sendo realizado pelo Grupo de Pesquisa "Livro Didático de Língua Portuguesa: produção, perfil e circulação"[5], com atuação profundamente relevante sob a coordenação da professora Roxane Rojo. Além de coordenar esse grupo, em mais um de seus trabalhos, Rojo (2010) expõe também análise de diversas coletâneas de textos do livro didático de Língua Portuguesa e inicia discussão acerca dos possíveis letramentos escolares a partir dos textos contidos nas coleções. Também Buzen (2005), em sua dissertação de mestrado, investigou os livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, trazendo à tona a natureza discursiva, com enfoque no processo de produção de textos.

Pelo até então exposto, parece evidente que há um crescente interesse no aprofundamento de pesquisas a respeito do LD. Talvez esse interesse todo seja motivado

[5] O Grupo se destaca em três atividades principais: (a) a avaliação de livros didáticos de LP e de Alfabetização no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC; (b) a assessoria e consultoria ao Ministério para as políticas do livro e da leitura; e, sua atividade principal, (c) a pesquisa sobre a produção, o perfil didático e discursivo e a circulação (escolha e uso) dos livros didáticos de Língua Portuguesa, nos níveis de ensino fundamental e médio. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0079801JV4BLX6. Em 2 jul. 2016.

por que ele passou a exercer uma relevante função no processo de formação de leitores, fato que se justifica porque

> O livro didático representa apoio ao professor, por vezes, o apoio mais acessível, o que implica a demanda da escola por livros que, de fato, priorizem a ampliação das competências dos alunos na produção e recepção das diferentes práticas das diversas linguagens (BRASIL, 2011, p. 89).

No final da década de 1960, houve a assinatura do acordo MEC-USAID[6], mais precisamente em 1966, período em que os livros passaram a ser impressos em grande quantidade com intuito de atender à demanda de um novo contexto escolar. De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva (1998), esse fato possibilitou que o LD passasse a ser utilizado com maior frequência. Mas somente em 1985, com o Decreto nº 91.542, de 19/08/85, é que foi criado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – a fim de estabelecer e padronizar a qualidade do ensino brasileiro, mas sem uma participação sistemática do Ministério da Educação – MEC.

No início dos anos 1990, o Ministério da Educação – MEC – começou a sistematicamente participar das decisões sobre o livro escolar. Somente a partir dessa época, tiveram início as avaliações do LD, as quais culminaram na inclusão da apresentação de um projeto pedagógico embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa forma, o LD passou a desfrutar da preocupação com o controle de qualidade, de modo que em 1993, o MEC selecionou especialistas para estabelecer critérios gerais de avaliações e analisar as coleções de LD mais requisitadas ao Ministério.

Contudo, só em 1996, o MEC estabeleceu, através de uma avaliação oficial sistemática, designar a compra de livros didáticos, que também passou a depender de uma aprovação prévia do PNLD. A partir dessa data, pesquisadores e educadores despertaram maior atenção ao Livro Didático de Português – LDP. O MEC então, objetivando a garantia de uma maior qualidade de avaliação das coleções de livro didático, deu início à

---

[6]O MEC (Ministério da Educação) e o USAID (United States Agency of International Development) estabeleceram um acordo visando promover mudanças no ensino brasileiro. Mais informações disponíveis em: <http://www.lajedohoje.com.br/opiniao/os-acordos-mec-usaid-e-as-reformaseducacionais-no-periodo-da-ditadu-
ra-militar>. Acesso em: 16 ago. 2016.

publicação do *Guia de Livros Didáticos*, no qual uma comissão oficial, educadores envolvidos na questão e, também, agentes de letramento, elaboram resenhas críticas dos volumes por eles aprovados. Segundo Egon de O. Rangel (2005 p. 20), a publicação do Guia pode ser encarada como parte do processo avaliatório, na medida em que propõe valores, critérios e patamares de exigência, diferentes ou complementares à avaliação, mas sempre em sintonia com a "virada pragmática".

O chamado atendimento universal (seleção universal) teve início a partir de 1998, quando os livros do PNLD passaram a ser utilizados pela escola por um período de três anos, sendo chamada de "atendimento universal" a seleção realizada ao final de cada ciclo de três anos, considerado o fim da vida útil determinada para livros do PNLD.

Pelas considerações aqui expostas, podemos inferir que o estabelecimento de perspectivas teóricas e metodológicas mais consistentes para o LDLP deu-se partir, e principalmente depois, da implantação da avaliação sistemática PNLD. Assim como a reformulação da reflexão a respeito do ensino da língua materna possibilitou que essas perspectivas fossem efetivadas, acontecendo de fato uma mudança de paradigmas. Para Rangel (2005), o PNLD serviu para fixar de forma particular a língua e a linguagem nos livros didáticos. Especialmente, os LDLP devem, de acordo com o autor, (inter)agir e não apenas fazer exposição de um conjunto de informações gramaticais. Razão pela qual o trabalho pedagógico deve centrar-se na leitura.

No tocante à perspectiva social da leitura, o autor ainda esclarece que a presença das teorias de letramento na escola acontece de forma reveladora do caráter sócio-histórico formador presente nela. A mudança de paradigmas proposta pelo PNLD trouxe, como consequência, princípios e critérios, dentre os quais, as práticas de letramento, fundamentais para o trabalho da avaliação do LDLP. Desse modo, a satisfação do educador e do aluno depende dos critérios de análise aplicados a cada livro inscrito no programa através da adequação dos instrumentos didáticos.

# 3 OS ASPECTOS DA MULTIMODALIDADE TEXTUAL E OS GÊNEROS PUBLICITÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO

Por tradição, acostumamo-nos a pensar que a aprendizagem e ensino de leitura são realizados principalmente através do uso de recursos linguísticos. No entanto, estudos já constataram que o material educativo atual, a exemplo do LD, apresenta textos produzidos numa marcante diversidade de recursos. Tal diversidade constitui a perspectiva multimodal da comunicação, por meio da qual vários modos semióticos são montados em materiais de ensino e oferecem aos alunos um significado complexo a ser construído a partir da integração multimodal.

Neste capítulo, expomos resultados de nossas leituras acerca de pressupostos que objetivaram explorar a caracterização de leituras necessárias para interpretarmos, por um lado, se os materiais de ensino precisam responder ao conhecimento específico que nutre este objeto de estudo, ou seja, o texto multimodal; e por outro, se os recursos disponíveis para esta tarefa são variados e estão ao alcance das escolas públicas e não exclusivamente nos trabalhos acadêmicos.

Frente ao exposto, consideramos válido abordarmos a concepção de gêneros proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórica essa que os concebe como mediadores das ações verbais constitutivas do social. Inclusive, expomos a relação estabelecida entre o ISD e o fazer pedagógico proposto por Dolz, J. e Schneuwly, B. (2004). No tocante à materialidade textual, trazemos esclarecimentos acerca do caráter social dos aspectos visuais envolvidos na leitura, fundamentando-nos nos estudos de Santaella e Noth (2005); Oliveira e Dias (2016); Dionísio (2011) e, principalmente, Kress e van Leeuwen (1996). Autores estes que nos levam a entender como a lente da GDV pode ser útil enquanto método de análise de textos multimodais, caracterizando, assim, a semiótica social.

Para fundamentarmo-nos acerca da gama textual pertencente ao domínio da publicidade, buscamos compreendê-lo desde os estudos de Sandmann (1999), que define a publicidade a partir de sua função comercial; Sievert (2001), por conceber os textos publicitários como portadores de uma natureza híbrida em sua composição; Durandin (1999), para o qual os argumentos da publicidade não desfrutam do compromisso com a verdade.

Ainda neste capítulo, traçamos um percurso de leitura e compreensão de textos publicitários por meio da GDV. Para isso, partimos das ideias de Dondis (1997), Petermann (1996), até a exposição dos atributos dos textos publicitários que nortearão a nossa proposta de intervenção didática, tendo as categorias da GDV como guia. Finalizamos este capítulo expondo nossos levantamentos sobre a escolarização de textos multimodais nos LD de Língua Portuguesa e a abordagem que estes fazem dos textos publicitários.

## 3.1. GÊNEROS TEXTUAIS SOB A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Observar o desenvolvimento das formas particulares de organização social do ser humano paralelamente às formas de caráter semiótico, partindo da historicidade, constitui o interesse do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Jean-Paul Bronckart (1999) parte do entendimento das ações verbais enquanto mediadoras e constitutivas do social, de onde ocorrem interações de múltiplos interesses, conceitos, valores, teorias, objetivos e significações de si e dos outros. Sendo essas as bases desse aporte teórico, Bronckart (1999, p. 14) ainda defende que "os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas".

Os autores russos Vygotsky, Leontiev, Bakhtin e Bakhtin/Volochinov situam-se no percurso teórico por Bronckart traçado, o qual se pautou principalmente tanto nas ideias dos citados autores como também se fundamentou em autores como Habermas e Foucault. O ISD configura-se como um quadro teórico que concebe as condutas humanas como "ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de qualquer coisa, um produto da socialização" (BRONCKART, 1999, p.13). Além de Bronckart, os autores Dolz, J. e Schneuwly, B. (2004) coadunam-se com a perspectiva do ISD, formando o conhecido grupo de Genebra.

Para demonstrar que do pensamento consciente depende a atividade de linguagem, Bronckart (1999) esboça um longo caminho teórico, afirmando, inclusive, que o pensamento consciente depende da interiorização dos signos linguísticos e da língua, através da qual se constroem os textos/discursos, para se diversificarem em gêneros. Ao definir os gêneros como "espécies de textos que apresentam características relativamente

estáveis e que ficam disponíveis no intertexto" (Op. cit., p. 137), o autor evidencia sua inspiração bakhtiniana.

No entanto, Bronckart (1999) também adverte que o agente produtor dos gêneros precisa dominar uma série de decisões e possuir competência para executar certas ações de linguagem requeridas pelos gêneros. Dentre tais decisões, o autor destaca a seleção que deve acontecer dentro de uma gama de possibilidades de gêneros existentes que lhe pareçam exigidos pelo contexto e pela intenção comunicativa. Igualmente, o produtor poderá decidir por acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la.

Esse autor reconhece a existência de certa dificuldade para se chegar a um consenso nas teorias de gêneros perante a diversidade de critérios possíveis para definir-se um gênero. E passa a exemplificar: mesmo havendo diversos estudos sobre gêneros, esse é ainda um conceito que se apresenta de modo bastante vago, já que as múltiplas classificações são marcadas pela instabilidade. Fato esse que o autor atribui a uma série de fatores: a atividade humana implicada, efeito comunicativo visado, tamanho e/ou natureza do suporte utilizado, conteúdo temático abordado, entre outros. Ademais, ele nos lembra da influência do caráter histórico sobre a definição de um gênero: gêneros tendem a desaparecer, ou a reaparecer sob formas parcialmente diferentes, alguns gêneros modificam-se, novos gêneros surgem. Conclui, então, que "os gêneros estão em perpétuo movimento" (BRONCKART, 1999 p. 74).

É válido ressaltarmos que os autores Dolz, J. e Schneuwly, B. (2004) compartilham dos pressupostos teóricos desenvolvidos por Bronckart (1999) acerca do ISD, e que os três pesquisadores inserem-se nessa concepção de linguagem. No entanto, esse compartilhamento é, em certos aspectos, relativo, pois os interesses de Bronckart (1999) voltam-se para questões epistemológicas e centram-se atualmente em pesquisas sobre o trabalho. Já Dolz, J. e Schneuwly, B. (2004), representantes nos estudos do ISD sobre o fazer pedagógico, aqui no Brasil, direcionam-se para o ensino do gênero textual como ação social em sala de aula, sendo o ensino, portanto, a sua preocupação. E como exemplo dessa representação, citamos Edsônia de S. O. Melo et al (2012, p. 153):

> Entendendo que as regularidades internas e externas aos gêneros podem se tornar elementos ensináveis dentro do conteúdo das aulas de língua portuguesa, *recorremos à proposta do Grupo de Genebra para o trabalho com os textos e com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes*. (Grifos nossos)

A obra *Gêneros orais e escritos na escola*, publicado em 2004, com a organização e tradução de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro, tornou-se uma referência na elaboração de grande parte dos materiais didáticos para o trabalho com gêneros. Seus autores Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly são pesquisadores do Grupo de Genebra que atualmente dão continuidade às questões relacionadas às práticas de linguagem que se materializam nas atividades dos alunos. Para esses autores, as atividades de linguagem encontram nos gêneros seus suportes, já nas salas de aula, como em qualquer contexto de ensino, ocorre um desdobramento dos gêneros, pois além de instrumentos de comunicação, caracterizam-se como objetos de ensino-aprendizagem.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 69) enfatizam que o "gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição, cujo objetivo primeiramente é este". Dessa forma, os autores apresentam as sequências didáticas (SD): "... conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). De caráter mais amplo, as SD consistem num modelo a ser apresentado e está associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais. Assim, as SD visam auxiliar o aluno no desenvolvimento de competências linguísticas que facilitem o acesso a diferentes gêneros de maneira efetiva.

Tal conjunto de atividades é planejado para ensinar um conteúdo, etapa por etapa da seguinte forma: 1) apresentação da situação, explanação de forma detalhada do trabalho que os alunos deverão realizar; 2) produção inicial, que visa à preparação do conteúdo que será trabalhado; 3) sequência de módulos, destinados a levar estratégias de estudo que ajudem os alunos a adquirir determinadas habilidades; 4) produção final, instante de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo. Portanto, a sequência didática proposta pelo grupo de Genebra "procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

## 3.2 MATERIALIDADE TEXTUAL: REPRESENTAÇÃO E SEMIÓTICA

A regulação convencional e a liberdade de execução e interpretação de significados parecem reger a comunicação visual num complexo processo de combinação e retroalimentação (ECO, 1970). Partindo dessa e outras reflexões semiológicas no âmbito

do visual, este autor aponta-nos caminhos possíveis na busca de uma compreensão plena dos significados de uma imagem, independente de método ou teoria adotada. Umberto Eco (1970), além de instrumentalizar o leitor, direciona-o a duas vertentes: o iconicismo, no qual assevera que a imagem não imita seu objeto, exceto se houver uma construção ou configuração que remeta a um objeto através de sua semelhança. Pertencentes a tal vertente, o autor indica teóricos como Morris, Schaeffer, Gombriche e C. S. Peirce; e o convencionalismo, para o qual a concepção da realidade depende de uma construção cultural, sendo o "mundo natural" o produto de uma "telha de leitura". Além de englobar-se nesta vertente, Eco (1970) cita Greimas. Logo, consideramos a teoria multimodal ou GDV, também denominada semiótica do social, uma teoria convencionalista, já que suas afirmações dão-se em acordo comum ou entendimento (tácito ou expresso) daqueles que a utilizam.

Mesmo nosso trabalho não se destinando a um estudo semiótico, nem almejando identificar as unidades componentes dos sistemas linguísticos, ou descrever seus principais aspectos, entendemos ser necessário expor resultados de nossas leituras acerca da semiótica, dada a carência de nortear nosso trabalho também a partir dessa teoria.

Para Lúcia Santaella e Noth (2005), a semiótica é uma área do conhecimento existente há um longo tempo e esclarece as formas como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca. Por esta razão, esta autora afirma se a semiótica a ciência que estuda os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais como se fossem fenômenos produtores de significado e definindo a semiose como o processo pelo qual o signo adquire significação, a semiótica provém da raiz grega "*semeion*", que denota signo. Portanto, cognato de "*semeiotiké"*, a arte dos sinais.

A semiótica expande o campo da linguagem para além de qualquer sistema de signos – artes visuais, música, fotografia, cinema, moda, gestos, religião, dentre outros. Segundo Santaella e Noth (2005), a semiótica estuda como esses mecanismos de significação se processam natural e culturalmente, ou seja, lida com os conceitos, as ideias. Dessa forma, vemos que a mesma é contemporânea do nascimento da filosofia, pois sua origem remota à Grécia Antiga. Entretanto, mais recentemente expressaram-se os mestres conhecidos como precursores deste ramo. Em princípios do século XX, muitas pesquisas vieram à luz, mas foi graças aos autores Ferdinand de Saussure e C. S. Peirce que esta disciplina tornou-se uma ciência e ganhou sua independência.

A semiótica de Peirce é um saber abstrato e formal, generalizado, por isso não deve ser considerada um ramo do conhecimento aplicado. Ao considerar as possibilidades oferecidas ao nosso conhecimento, exigindo de nós a constatação de sua existência, e tentando distinguir o pensamento do ato de pensar racional, ele concluiu que nossa consciência passa por três etapas para perceber a experiência. São elas: qualidade, relação, posteriormente substituída por reação - e representação, trocada depois por mediação (SANTAELLA; NOTH, 2005).

De acordo com a autora, Peirce entendia que era através de uma tríade que as pessoas exprimiam o contexto à sua volta. Assim primeiridade, segundidade e terceiridade formam tal tríade, alicerces de sua teoria. Na primeira qualidade percebida pela consciência, ocorre uma sensação não visível, tênue. É aquilo que imprime graça e um colorido sensível ao nosso consciente, aquilo que está presente, imediato, o entendimento superficial de algo, constituindo, assim a primeiridade. Enquanto a segundidade é o resultado da percepção de eventos exteriores, relacionados à matéria, à realidade concreta, na qual estamos constantemente em interação. Logo, constitui uma compreensão mais profunda dos significados. Encontramos na terceiridade o âmbito em que se realiza a elaboração intelectual, ou junção dos dois primeiros aspectos à sua vivência, isto é, uma conferência da estruturação dos dois primeiros elementos em uma oração, o contexto pessoal necessário. E essa elaboração intelectual torna-se útil para referirmos ao estrato inteligível da experiência, aos significados dos signos, à esfera da representação e da simbolização. Procurando explanar a categorização de signos, Santaella e Noth (2005, p. 42) esclarece:

> Peirce identifica três tipos de signos: o ícone, elo afetivo entre o signo e o objeto em si, como a pintura, a fotografia, etc.; o índice, a representação de um legado cultural ou de uma vivência pessoal obtida ao longo da vida, o que leva imediatamente à compreensão de um sinal, o qual se associa a esta experiência ou conhecimento ancestral. Exemplificando com: “onde há fumaça (indício causal), há fogo (conclusão a partir do sinal visualizado); e o símbolo, associação arbitrária entre o signo e o objeto representado".

No entanto, consideramos salutar a autora ressaltar que iconicidade, indexicalidade e simbolicidade não atuam isoladamente, visto que se fazem presentes em todo e qualquer processo sígnico. Apenas quando ocorrer a preponderância de um desses aspectos sobre os

demais haverá alguns processos a serem classificados mediante uma dessas categorias: ícone, índice ou símbolo.

## 3.3 DA MULTIMODALIDADE TEXTUAL ÀS CONTRIBUIÇÕES DA *GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL*

A linguagem abrange as condições sociais de produção de significados em que texto e contexto se interrelacionam, por isso é tomada como não restrita às estruturas linguísticas, ou seja, passa pelo filtro da sociossemiótica (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004 apud OLIVEIRA; DIAS, 2016). Por essa razão, a linguagem é considerada pela Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) como um dos diversos sistemas de criação de significados, os quais fazem parte da cultura de uma sociedade.

Talvez por saber que as escolhas motivadas socialmente criam os significados é que Halliday e Matthiessen (2004 apud OLIVEIRA; DIAS, 2016) consideram que os textos apresentam uma configuração contextual a qual possibilita o reconhecimento de suas condições de produção (campo de interação), do estabelecimento de relações entre os interlocutores (relações) e das estratégias linguísticas empregadas na construção da linguagem (modo). No entanto, a *Gramática do Design Visual* (GDV) de Kress e van Leeuwen (1996) nasce daquilo que diferencia a Gramática Sistêmico-Funcional da Linguística Textual (LT), porque na LT prevalece o componente verbal, já a GSF lança seu olhar sobre os múltiplos sistemas semióticos componentes dos textos. Então, os autores da GDV, ao adaptarem categorias da GSF de Halliday e Matthiessen, propuseram um novo instrumento de análise de textos multimodais, no qual desenvolveram um método de análise semiótica social da comunicação visual. Desse modo, Kress e van Leeuwen (1996) partem da perspectiva funcional da linguagem para, então, discutirem o papel dos elementos visuais na composição do texto escrito.

Portanto, o conjunto de signos forma um texto a partir do momento em que se constitui uma unidade significativa que não só representa o mundo, mas também estabelece a interação social. Como o trabalho de Kress e van Leeuwen (1996) propõe, os textos, ainda que utilizem apenas a linguagem visual, formam uma unidade significativa e, ao articularem os signos visuais com a linguagem verbal, constituem um texto multimodal.

Pelo exposto, os pressupostos de Kress e van Leeuwen (1996) vão ao encontro dos postulados em Dionísio (2011), acerca do caráter dos textos multimodais como documentos linguisticamente materializados mediante a integração de dois ou mais modos

de representação distintos. Posto que esta autora, para justificar seu posicionamento acerca da multimodalidade como traço constitutivo do texto falado e escrito, expõe-nos quatro pressupostos que respaldam a noção de que toda manifestação da linguagem seja inerentemente multimodal:

> (i) as ações sociais são fenômenos multimodais;
> (ii) gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
> (iii) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo; e
> (iv) há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas. (DIONISIO, 2011, p.139)

Em ambas as obras mencionadas anteriormente, somos levados a conceber que, em qualquer texto, diferentes modos semióticos contribuem para o seu significado e, por essa razão, todo texto é multimodal. Em Koch e Elias (2014, p. 28), também percebemos o compartilhamento desses postulados, uma vez que segundo as autoras, todos os textos portam uma marca linguística e uma natureza multimodal e multissemiótica em seus aspectos materiais. Isso significa que, mesmo não dispondo da junção da escrita alfabética e a imagem, qualquer texto tende a materializar elementos multimodais.

Ao desenvolverem o método de análise semiótica social da comunicação visual, no qual discutem o papel dos elementos visuais na composição de um texto escrito, Kress e van Leeuwen (1996) basearam-se na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), particularmente no modelo das macrofunções da linguagem, desenvolvido por Halliday, destacando o caráter ideológico que tais elementos desempenham (OLIVEIRA; DIAS, 2016). Para Kress e van Leeuwen (1996, p. 47):

> As estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que está vinculada aos interesses das instituições sociais no interior das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante.

Segundo Oliveira e Dias (2016), partindo do modelo de abordagem da semiótica de Halliday até a sugestão de Kress e van Leeuwen (1996), podemos atribuir às imagens três diferentes tipos de significado, denominados na GDV por metafunções: **representacional, interacional** e **composicional**. Ao procurar conceber "obras de arte, mapas, cartazes, páginas de diferentes espécies, de livros a *websites*, entre outros do gênero" como ocupação da *Gramática do Design Visual* (GDV), os autores sugerem sua interrelação com o modelo de

gramática de Halliday, a linguística sistêmico-funcional (GSF), conforme o seguinte quadro comparativo:

**Quadro 1 - Correlação entre a *Gramática do Design Visual* (GDV) e a *Gramática Sistêmico-Funcional* (GSF)**

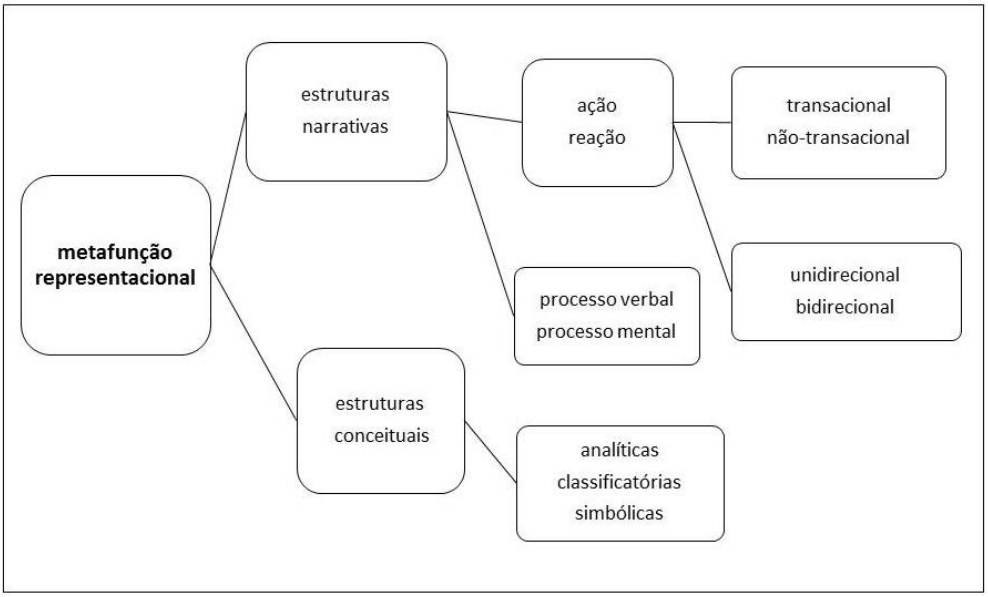
| |
|---|
| A metafunção **representacional**, correspondente à **ideacional** da GSF |
| A metafunção **interacional**, relacionada à **interpessoal** da GSF |
| A metafunção **composicional**, em consonância com a **textual** da GSF |

**Fonte** - adaptado de Kress e van Leeuwen (1996)

Com o intuito de explicarmos sinteticamente cada uma dessas categorias de análise, expomos em seguida breve relato de nossas leituras:

**A metafunção representacional** fornece respostas para a pergunta: "de que trata a imagem?", referindo-se às entidades da composição visual, ou seja, às pessoas, aos animais e aos objetos representados e localizados em um determinado ambiente. Kress e van Leeuwen (1996) distinguem detalhadamente dois processos básicos dentro desta metafunção, conforme quadro 2:

**Quadro 2 - Metafunção representacional**

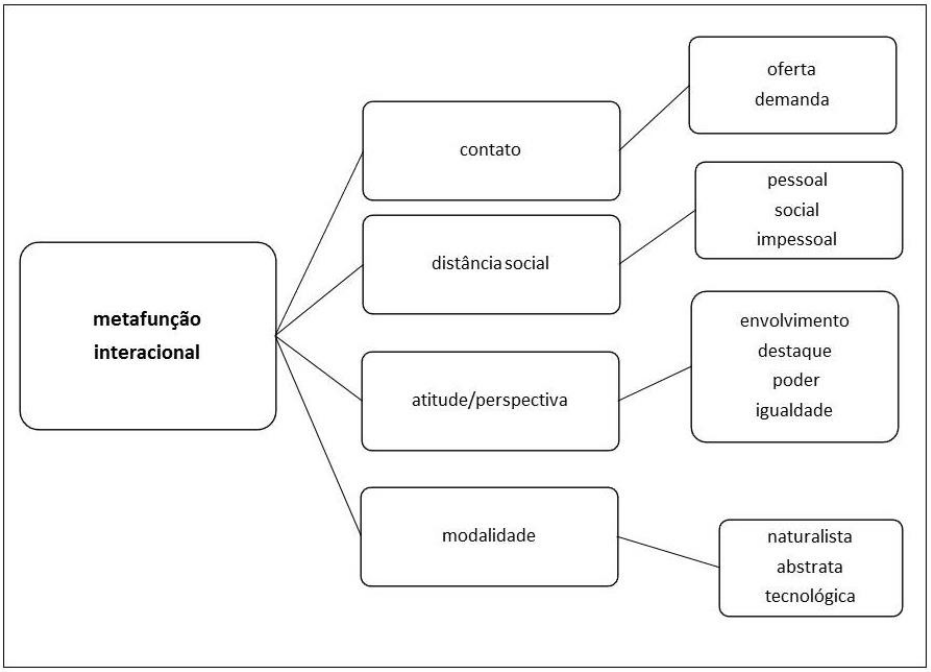



**Fonte** - Adaptado de Kress e van Leeuwen (1996)

**A metafunção interacional** basicamente responde à pergunta: "como a imagem atrai o espectador?", além de estudar a relação que se estabelece entre o produtor, os participantes representados (PR) na composição visual e o participante interativo (PI), espectador ou leitor. Kress e van Leeuwen (1996) consideram que a natureza interativa do

significado está relacionada às seguintes categorias, conforme explicitadas a seguir e esquematizadas no quadro 3.

**Quadro 3 - Metafunção interacional**




**Fonte -** adaptado de Kress e van Leeuwen (1996)

a) o grau de **distância social** e intimidade estabelecida entre o criador e o receptor de imagem, conforme determinado pelo uso de primeiros planos (close-ups), quando se quer sugerir um relacionamento íntimo e pessoal entre PR e PI; planos médios, envolvendo apenas uma certa relação social, ou com um posicionamento de longa distância, que ao oposto, envolve uma certa objetividade e distanciamento social;

b) o **contato visual** entre os PR, e entre estes e o PI; aqueles podem muito bem dirigir seu olhar diretamente para o observador, de forma compromissada (imagem de demanda), ou tornar-se meros objetos de contemplação, desde que haja uma troca de olhares entre eles (PR e PI) ou observar um objeto dentro da imagem (imagem de oferta);

c) **atitude**, expressão do grau de envolvimento do produtor e do observador da imagem com as entidades representadas na composição, é determinado pela posição destas últimas em ângulo horizontal. Ao contrário do ângulo oblíquo, que sugere certa distância, o ângulo frontal cria alto nível de envolvimento entre o PI e os PR;

d) o grau da **força do ângulo vertical**, que inclui dois tipos de relações possíveis: os próprios PR dentro da imagem, e estes e o PI. Dependendo se o posicionamento ocorre

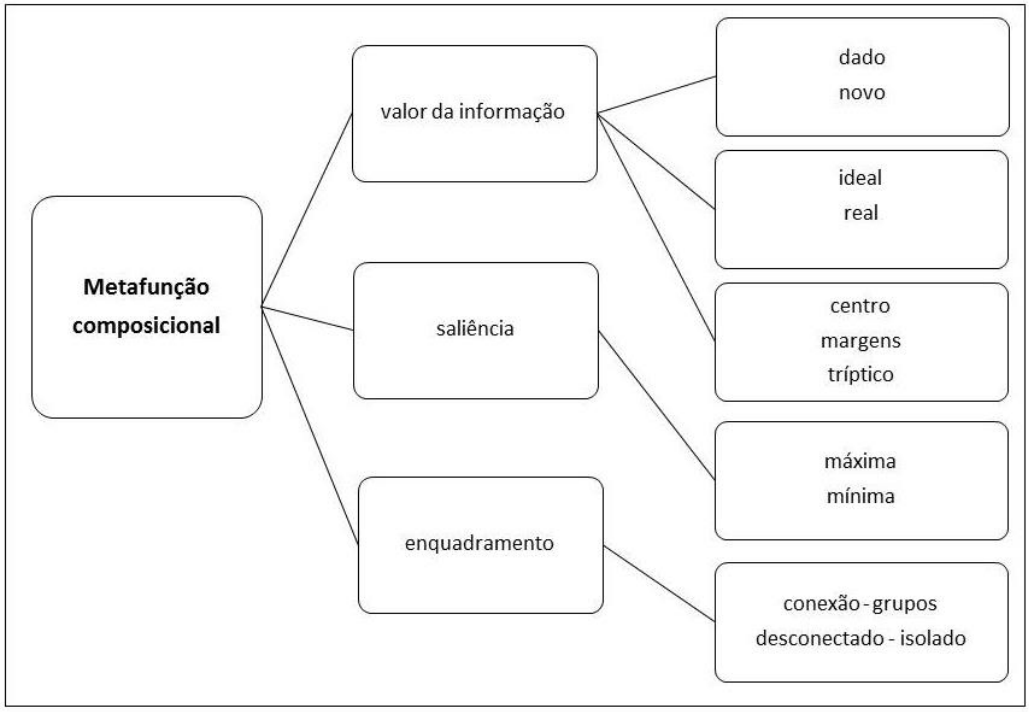
de um ângulo baixo, médio ou alto, a relação de poder entre o espectador e o PR será superior, igual ou inferior, respectivamente (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996);

e) e, por fim, **a modalidade**, responsável por relacionar cultura e sociedade à realidade. A modalidade da imagem também é um dos aspectos da dimensão interacional da imagem, pois é ela responsável pela questão vital da credibilidade das imagens, não em termos da credibilidade da fonte, mas da própria forma das mensagens. Inclusive, Kress e van Leeuwen (1996), opinam que ao se basearem nos marcadores de modalidade da própria mensagem, os indivíduos agem de acordo com a credibilidade percebida. São os marcadores presentes nas imagens visuais que fazem com que estas sejam interpretadas com mais realismo ou não. Kress e van Leeuwen (1996) relaciona oito marcadores de modalidade, sendo que alguns são mais relevantes que outros para o tipo de imagem: saturação da cor, diferenciação cromática, modulação cromática, contextualização, representação do pormenor, profundidade, iluminação e brilho.

**Metafunção composicional**, a qual busca responder a esta questão: "como se relacionam entre si as metafunções representacional e interacional e como compõem um todo coerente?" (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 181). A distribuição das imagens é equivalente às funções da linguagem: numa série de regras que permita que os signos linguísticos sejam dispostos de uma forma que tenham sentido para o leitor. A metafunção composicional analisa, portanto, o posicionamento dos elementos representados e seu valor e proeminência informativa dentro da imagem, conforme exposto em seguida, quadro 4:

Não obstante a todas as categorias da GDV supracitadas, em nossa proposta, enfatizamos os aspectos relativos à interação PR e PI, pois são os aspectos que entram são acionados a serviço das estratégias de persuasão, conscientes ou inconscientes, produzidas pelo produtor-anunciante no intuito de seduzir o leitor-consumidor. Dessa forma, servirão de âncora para o entendimento dos motivos e dos significados das escolhas feitas com relação às imagens que constituem os anúncios publicitários impressos, a metafunção interacional e cada um de seus aspectos já descritos: contato, distância social, atitude e modalidade; e os três sistemas interrelacionados da metafunção composicional: valor da informação, saliência e enquadramento.

**Quadro 4 - Metafunção composicional**




**Fonte** - Adaptado de Kress e van Leeuwen (1996)

Dessa forma, mesmo entendendo a multimodalidade como traço característico de toda composição textual, na qual ocorre a mobilização de uma vasta quantidade de elementos semióticos para sua construção, além da modalidade escrita da linguagem, adotamos, em nossa proposta, o conceito de texto multimodal para nos referirmos a qualquer composição textual escrita resultante da articulação entre dois ou mais modos de representação, com efeitos combinados de uma forma que a alteração em um deles resulte também em alteração do efeito desejado para interação. Assim, desconsideramos, em nossa análise, os textos nos quais a imagem possui função meramente ilustrativa ou decorativa. Isso, considerando que enquanto em disciplinas técnicas, como Ciências, Tecnologia e Geografia, as imagens tornaram-se num meio importante para representar conteúdos curriculares, enquanto nos conteúdos humanísticos, como História, Inglês e Estudos da Religião, a função das imagens varia entre ilustração, decoração e informação (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Além disso, também partimos da noção de texto segundo a definição adotada no ISD: toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente do ponto de vista da ação ou da comunicação (BRONCKART, 1999).

### 3.3.1 A semiótica social: um elo contínuo na compreensão leitora

Ciência que se ocupa em analisar a forma como os diversos signos relacionam-se na construção dos discursos, a semiótica social tornou-se bastante útil por revelar os interesses envolvidos na organização das mensagens. Esta ciência é recente (1996-2006) e seus autores principais são Gunther Kress e Theo van Leeuwen. É uma teoria que considera o fato de a informação que percebemos nos chegar através de diversos modos semióticos, uma vez que são visuais, auditivos, escritos etc. Estes modos entram em jogo para nos persuadir, atuando por todos os meios perceptivos. Também considera que deve haver um elo contínuo na leitura de textos: tanto imagens como palavras nos dão o sentido global do texto. Inclusive, a noção de texto amplia seu âmbito, segundo a semiótica social: texto não significa apenas algo escrito, densos conjuntos de letras, mas também algo mais criativo, mais elaborado, que combina imagens, espaços, ordem, letras, etc.

A semiótica social também busca resolver questões do tipo: como estão estruturados os textos? Que mensagem ou mensagens nos oferecem? Há mensagens implícitas? Predomina mais a escrita que a imagem, ou vice-versa? Há coerência entre o que se apresenta escrito e o que se apresenta de forma visual, ou há uma visível desordem? A quem se dirige a mensagem do texto? Remete-nos somente à informação principal ou envolve outros aspectos culturais da sociedade? Em síntese, evidencia que a linguagem gráfica não se compõe apenas dos elementos verbais. Envolve muitos outros aspectos, os quais nos remetem não apenas à informação principal, mas também a questões sociais, culturais, de prestígio etc., inclusive, também são aspectos considerados neste trabalho.

Assim, essa gama de formas de representação passa a ser conceitualizada na semiótica como modos semióticos. Para Sônia Maria de O. Pimenta (2011), as diferentes ideologias e manifestações culturais que marcam as práticas comunicativas constroem socialmente os sentidos e tornam-se, por essa razão, o foco da semiótica. Os estudos referentes à semiótica intensificaram-se nos últimos 80 anos, e se dedicaram a refletir sobre como as interações sociais com bases comunicativas são processadas de acordo com o interesse de quem as utiliza. Esses estudos orientam-se nos pressupostos que se baseiam nos estudos linguísticos de Saussure (1970), partindo dos termos “langue” e “parole”. Na concepção saussuriana, a arbitrariedade rege os signos, sendo estes constituídos por significante e significado, cabendo a elementos exteriores aos sujeitos o estabelecimento da representação.

Como apontam Kress e van Leeuwen (1996), os signos, na semiótica social, são caracterizados a partir do processo de produção através da junção de significantes e significados, sendo o processo de criação de mensagem proveniente da história de seu autor, marcado por um contexto específico. O interesse do produtor pelo objeto é que determina sua representação na criação de uma mensagem, a partir desse interesse ocorre a escolha dos signos, motivada por razões sociais que refletem as relações de poder contidas nos atos comunicativos e constituem os dispositivos ideológicos dos grupos sociais dominantes.

A representação e a comunicação são dois eixos de bastante relevância que o âmbito da semiótica social considera. No eixo da representação, o qual constitui um complexo processo de produção, tais considerações devem-se à história cultural, social e psicológica do produtor do signo. Conforme enfatizam Kress e van Leeuwen (1996), é o aspecto representativo do objeto em um contexto específico que define a escolha de uma representação, ou seja, a seleção é determinada pelo interesse. Quanto ao eixo da comunicação, esta depende do conhecimento semiótico do interpretante para entender a mensagem, pois seu entendimento ocorre através de articulação e interpretação. O eixo da comunicação é assim definido por Pimenta (2011, p. 24): “as escolhas, isto é, as formas de expressão dos atores sociais são ativadas a partir do que eles consideram ser mais transparente naquele contexto e naquela cultura”. Dessa definição, entendemos a comunicação como um processo decorrente da relação que se estabelece entre o produtor e a interpretação daquele que está recebendo a mensagem.

Nesse contexto, segundo Kress e van Leeuwen (1996), percebemos que a organização da linguagem gira em torno de um contexto no qual tanto autor quanto leitor fazem seleção de um modo semiótico numa série de possibilidades para enfatizar sua produção. Entretanto, a fim de que a mensagem torne-se compreensível, no final, ocorre a união de todos os modos semióticos. Ver a comunicação como um conjunto de significados fora de contexto seria um equívoco, segundo Kress e van Leeuwen (1996), pois, só em condições sociais particulares e motivadas por instrumentos e agentes diversos, que o surge o sentido. O pressuposto do qual partem esses autores é que a elaboração de mensagens de forma compreensível pelos participantes de uma ação comunicativa ocorre em contextos particulares. Assim, tanto a estrutura social como as ideologias marcam a comunicação, determinando as relações entre os sujeitos. Com as imagens acontece o mesmo processo, ou seja, elas se articulam em arranjos visuais também construindo

significados ideacionais, interpessoais e textuais. Logo, tanto a linguagem verbal como as imagens agem como modo de representação, negociação de identidades e relações sociais.

Kress e van Leeuwen (1996), referindo-se à multimodalidade, mostram que o interesse dessa área consiste em explorar cada modo semiótico participante nos processos de comunicação e representação. Esses modos, sejam verbais ou não verbais, possuem diferentes formas de representação a ser usadas na constituição dos textos. A constituição de uma mensagem não está limitada apenas à escrita, à fala ou à imagem, pois há outros recursos semióticos que podem ser empregados, podendo, inclusive, acontecer a articulação de muitos outros elementos, produzindo diferentes significados. Somente em conjunto com outros modos de representação, a língua, falada e escrita, pode ser entendida e construir as mensagens. Como observado por Kress e van Leeuwen (1996), as ações humanas socialmente definidas e formadas social e historicamente devem ser o foco da teoria da semiótica, considerando tais ações como transformadoras dos recursos representacionais existentes. Assim, o interesse da semiótica abrange todas as formas de significação da atividade humana que sejam permeadas por diferentes intenções por parte de quem produz os textos.

A definição de língua, na teoria da semiótica social, entendida como integrante de um contexto sociocultural, resultante de um processo de construção social é defendida por Vieira (2007). A existência de um compartilhamento de um significado cultural pelo escritor e pelo leitor é que justifica esta ideia: “No momento em que um texto é escrito, essa realização escrita torna-se material, substancial e contêm significados específicos dentro de cada cultura, ao longo da história, expressos por cada modo de representação utilizado” (VIEIRA, 2007, p. 91). Dessa forma, há possibilidade de afirmarmos que a semiótica social possui como função primordial investigar exaustivamente a semiose humana para o entendimento do significado de cada modo de representação dentro de uma cultura específica.

Segundo Josenia A. Vieira (2007), na produção e leitura dos textos ocorre o envolvimento de um conjunto de modos semióticos de forma que cada modo apresenta potencialidades de representação e comunicação, pois foram construídas culturalmente; tanto produtores como leitores exercem poderes em relação aos textos; há um de conjunto de fatores que serão empregados e estão relacionados a histórias sociais e culturais, contextos e perspectivas do produtor do signo e contexto que dependem do interesse de quem produz. Dessa forma, a compreensão da articulação de cada modo semiótico

utilizado em contextos concretos para compor os textos torna-se objeto da abordagem multimodal. Seu interesse consiste na textualidade, nas origens sociais e no processo de produção, não se concentrando meramente na análise semiótica.

Com esse pano de fundo, fundamentados nos estudos da semiótica social que apresentamos anteriormente e tendo como base os pressupostos teóricos, podemos afirmar que a referida ciência situa-se como enfoque teórico-metodológico adequado à nossa pesquisa porque define os diversos modos envolvidos na tessitura e significação dos textos, uma vez que temos como foco a leitura crítica de textos multimodais.

## 3.4 PROPAGANDA, PUBLICIDADE E TEXTO PUBLICITÁRIO: CONCEITOS E ANALOGIAS

A origem da palavra "propaganda", etimologicamente tomada, conduz-nos à seguinte constatação: "algo que deve ser propagado", emergindo daí termos utilizados originariamente no sentido de "propagação da fé"[7], como em *Congregatio de propaganda fide*, em Roma, no ano de 1622 (SANDMANN, 1999, p. 9). Mas em seu uso corriqueiro e cotidiano, até mesmo nos meios acadêmicos, os termos "publicidade" e "propaganda" ora se distinguem, ora se confundem, apresentando-se como coisas distintas em raríssimos contextos. Contribuem para marcar essa distinção a existência de cursos de graduação cujo nome é "Publicidade *e* propaganda". Entretanto, os anúncios publicitários são geralmente considerados "propagandas", na linguagem comum. Assim, o que presenciamos rotineiramente é a distinção entre as diversas propagandas pelos fins a que se destinam: institucional, comercial, política, religiosa etc.

Para Antônio José Sandmann (1999, p. 10), o termo "publicidade é usado para a venda de produtos ou serviços, e propaganda tanto para a propagação de ideias como no sentido de publicidade". Concordamos com essa distinção e entendemos que a publicidade apresenta uma tendência mais para o domínio comercial, no sentido de convencimento para a aquisição de produtos ou utilização de serviços; enquanto o termo propaganda tende mais para o domínio das ideologias, no sentido da propagação de ideias. Logo, tendo como

[7] Conforme consta em Sandmann (1999, p. 9), a transcrição literal é: "Congregação da fé que deve ser propagada".

referência o português, o autor faz-nos a observação de que, na prática, os dois conceitos recebem o tratamento de sinônimos.

Como o objetivo de nosso trabalho consiste na construção de uma proposta inovadora para a análise de gêneros publicitários impressos voltada para alunos do Ensino Fundamental II, empregamos a expressão "texto publicitário" para referirmo-nos a todo e qualquer anúncio publicitário, assim, incluindo as propagandas de uma forma geral ou as "peças publicitárias" ou "anúncios", conforme se costuma chamar na esfera publicitária.

Marilede Sievert (2001, p. 21), referindo-se à ótica dos publicitários, afirma que "o texto publicitário é a associação de uma ou mais ideias que apelam, simultaneamente, para o racional e o emocional das pessoas, com argumentações sedutoras através da palavra". Ainda, segundo essa autora, mesmo que a publicidade seja do tipo comercial, a qual ela define como "propaganda", divulga também ideias e juízos de valor nem sempre perceptíveis num primeiro contato com a materialidade linguística[8] do texto e não apenas produtos, como notamos em mais esta afirmação: "propaganda eficiente vende [...] não produtos, mas vantagens, desejos, sonhos" Sievert (2001, p. 22). Além disso, buscando contribuir para a naturalização[9] de determinadas práticas sociais, no texto publicitário, as representações particulares da realidade podem aparecer travestidas de verdades universais.

Para referir-se ao modo como a propaganda influencia as pessoas, Guy Durandin (1996, p. 13), um crítico da propaganda e da publicidade, assevera que é "por meio da persuasão", ou seja, "sem parecer obrigá-las". Mesmo reconhecendo que "a propaganda e a publicidade não se reduzem à mentira", esse autor afirma que "a mentira é provavelmente mais eficaz, pois, quando tem êxito, passa despercebida". Ainda de acordo com Durandin (1996, p. 25), "a propaganda e a publicidade recorrem frequentemente à mentira porque seu papel é o de exercer uma influência e, apenas acessoriamente, levar informações".

Se o que se almeja com a atividade publicitária é convencer alguém a aceitar uma ideia ou adquirir um produto, seria uma ingenuidade, do ponto de vista mercadológico ou ideológico, esperar que a publicidade destacasse os aspectos negativos e ocultasse os aspectos positivos. O que se espera culturalmente dela é algo que pode ser considerado

[8] Materialidade linguística: expressão comum entre os estudiosos de Letras para fazer referência às possibilidades expressivas que um determinado idioma oferece a quem por meio dele fala e escreve.

[9] Concebemos aqui "naturalização" como um recurso discursivo que induz o interlocutor a considerar aquilo que é, na realidade, "cultural" como "natural".

inerente: ênfase nos aspectos positivos para que fiquem ocultos os aspectos negativos de uma empresa, de um produto, de um serviço etc.

Embora a atividade publicitária esteja sujeita à existência de leis e códigos voltados para seu controle, não há garantias de sua transparência e honestidade intelectual. E o meio pelo qual o publicitário irá realizar ou omitir aquilo que lhe seja conveniente é a linguagem, graças ao seu caráter polissêmico. Embora os potenciais efeitos de sentido que a linguagem pode alcançar fuja ao controle de sua intencionalidade, a materialidade linguística constitui-se no "*locus*" da análise do discurso publicitário. E o objeto a partir do qual se podem analisar os contextos de produção e enunciação, os recursos e arranjos utilizados na construção dos aspectos discursivos, é o texto, enquanto unidade linguística composta por enunciados verbais e não verbais.

### 3.4.1 Os textos publicitários impressos e seus atributos

As imagens e os demais recursos visuais adquirem no texto publicitário tamanha relevância que, em sua maioria, as propagandas caracterizam-se formalmente pela simbiose entre a linguagem verbal e a não verbal (figura 1). Dessa forma, grande parte do espaço reservado ao texto destina-se às imagens, e o apelo visual acaba, por vezes, sobressaindo-se em relação ao expresso por meio da linguagem verbal (figura 2). Por isso, na análise de um texto publicitário, isolar os enunciados verbais dos visuais, implementando uma análise "meramente linguística", sem antes, observar como palavras e imagens se relacionam entre si, configura-se em um erro crasso.

**Figura 1 - Simbiose entre as linguagens verbal e visual**

**Fonte -** Cereja (2015, 8º ano, p. 240)

**Figura 2 - Apelo visual**

**Fonte -** www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=propaganda

Gozar de ampla liberdade de criação, tanto no que se refere aos aspectos verbais quanto aos recursos visuais, é um traço importante do texto publicitário. Tal motivo leva os publicitários a tenderem pela exploração intensa do caráter simbólico da linguagem. E, para atingir tal fim, recorrem a inúmeros recursos inusitados em relação a outros gêneros textuais. Outro traço evidente desse gênero são as diversas variações de seus elementos constitutivos, uma vez que se limita quase que exclusivamente ao tamanho do espaço destinado ao anúncio, podendo o publicitário escolher a tipografia e tamanhos de letras, imagens, cores e formas de enquadramento, entre outras possibilidades (figura 3).

**Figura 3 - Vinculação de vários gêneros e elementos constitutivos**

**Fonte -** http://www.redigirufmg.org/atividades/letramento-em-marketing

No tocante à sua função apelativa[10] e a seu caráter persuasivo, o texto publicitário inclui no processo de persuasão algumas etapas como chamar a atenção, seduzir e convencer. Entretanto, há uma marcante inter-relação entre essas etapas, pois o convencimento é dependente da argumentação e esta, no texto publicitário, não se resume

[10] "Quando a linguagem é usada com a intenção de influenciar o receptor" (TUFANO, 1990, p. 27).

ao emprego da argumentação lógica e racional, como acontece nos textos verbais convencionais. Na construção da argumentação do texto publicitário, o produtor recorre a apelos emocionais, seja por meio de enunciados verbais ou de imagens, pois seu foco é a sensibilização do público-alvo (figura 4).

**Figura 4 - Enunciados verbais e imagens na sensibilização**

**Fonte** - /www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

Nesse contexto, entendemos que, em sua produção, o texto publicitário envolve tanto o conhecimento de diferentes recursos de linguagem, como também de sentimentos e emoções. Dessa forma, em sua análise dever haver um olhar voltado também aos aspectos subjetivos, não podendo limitar-se a aspectos formais da linguagem e a critérios meramente racionais.

Antes que encerremos esta subsecção, retomemos um aspecto discutido em Marcuschi (2008) a respeito de uma provável interferência do formato do suporte na leitura dos gêneros textuais. Inclusive, observamos que, ao longo do questionário diagnóstico aplicado aos sujeitos participantes (SP), o formato específico de cada texto publicitário interferiu na sua leitura (figura 5). Nos estudos desse autor acerca da relação gênero-suporte, concebemos que é graças à sua materialização pelos suportes que os gêneros são visíveis em seus *habitats*. A ideia de suporte é apresentada pelo referido autor sob três características: primeira, o suporte enquanto um lugar físico ou virtual; segunda, possui formato específico; terceira, o suporte serve para fixar e mostrar o texto.

**Figura 5 - Contribuições e variações do suporte ao marketing**

**Fonte -** /www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

Logo, a presença de gêneros publicitários impressos no dia a dia da grande maioria dos alunos é fato incontestável. E em conformidade com as ideias de Marcuschi (2008), citadas acima, podemos afirmar que são variados os suportes nos quais são fixados e veiculados os textos publicitários impressos: revistas, jornais, panfletos, placas, cartazes, *outdoors* etc. Marcuschi (2008) chama esses suportes de "convencionais", visto que se elaboram para portarem ou fixarem textos. Mas há ainda, segundo o autor, os suportes "incidentais", aqueles que apenas ocasional e eventualmente servem a essa função.

Assim, ao considerarmos as três características do suporte, todos esses "veículos" de fato possuem formatos específicos e oferecem um espaço físico ou virtual para a fixação e exposição de gêneros publicitários, além de favorecerem a uma das funções do suporte que é dar circulação e facilitar o acesso, de alguma forma, aos gêneros. Não obstante a isso, entendemos que as estratégias de produção e de circulação dos gêneros publicitários impressos não são indiferentes ao suporte para atingir seu propósito comunicativo.

### 3.4.2 Percurso da GDV para a leitura de textos publicitários impressos

Dondis (1997, p. 2) pondera que "a linguagem é simplesmente um recurso de comunicação próprio do homem que evoluiu desde sua forma auditiva, pura e primitiva, até a capacidade de ler e escrever". No entanto, atualmente, para acompanhar a tendência da multimodalidade das linguagens, o leitor deverá evoluir em diversos letramentos: crítico, visual, em marketing etc. Isso porque parece haver ainda muita dificuldade na interpretação de imagens, em contradição com a presença cada vez mais proeminente da representação visual como extensão dos meios de comunicação contemporâneos. Essa

forma de representação, a visual, historicamente era entendida como uma capacidade natural de todo ser humano (DONDIS, 1997).

Perceber, compreender, contemplar, observar, descobrir, reconhecer, visualizar, examinar, ler e olhar são atividades, funções e atitudes que, de acordo com Dondis (1997), envolvem o olhar sobre o texto constituído de elementos verbais e não verbais. Tais habilidades de leitura revelam a complexidade da inteligência visual e, embora pareçam, a princípio, naturais e simples, elas evidenciam que a visão é um dos principais sentidos diretamente responsável pela informação.

De modo igual, ao formularem uma abordagem teórico-analítica da multimodalidade, Kress e van Leeuwen (1996) argumentam sobre a necessidade do letramento visual. Para esses autores, não só as estruturas linguísticas realizam significados, mas também as estruturas visuais, mesmo que de maneira distinta.

Nesse contexto, Juliana Petermann (2006, p. 2) destaca que "é preciso aprender a ler os textos não verbais, determinando algumas regras e estruturas formais para formulá-los e interpretá-los". Essa autora, fundamentada na GDV de Kress e van Leeuwen (1996), aponta como exemplos de multimodalidade ações como "gestos, falas, cores, cheiros e posturas" (PETERMANN, 2006, p. 2). Seguindo os pressupostos dessa teoria, ela observa que aspectos como **contato, distância social, atitude e modalidade** são bastante frequentes em campanhas publicitárias impressas, as quais são responsáveis pela persuasão do consumidor.

Dessa forma, a classificação da imagem relativa aos **processos narrativos** constitui-se numa categoria válida para a análise visual. Kress e van Leeuwen (1996), traçando um paralelo entre a linguagem verbal e a visual, observa que os verbos de ação, na imagem, realizam-se pelos **vetores**, seja **vetores** de movimento, setas, linhas e etc. (ação ou transação) ou através dos **olhos, dedos apontados, braços estendidos, objetos direcionados**, etc., (figura 6).

**Figura 6 - Vetor**

**Fonte -** /www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

Os vetores ao esboçarem uma ação, conectam um participante, o ator, a outro participante, a meta. Assim, ocorre um processo de ação no qual o ator poderá estar em uma proposição narrativa visual transacional: o ator está ligado por um vetor à meta; ou não transacional: apresentando um ator e vetores, não havendo meta representada, ou seja, a ação não se direciona a algo perceptível na imagem.

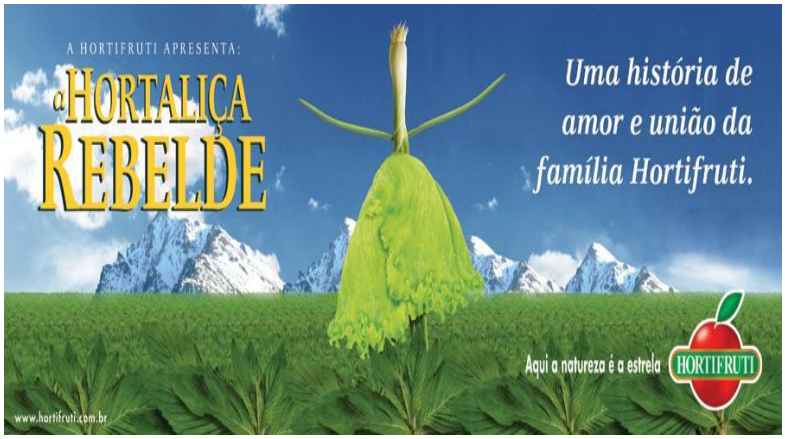
Como ocorre com qualquer gênero textual, o **valor da informação** dos elementos contidos nas peças publicitárias também se encontra carregado de significados. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 187), as informações já conhecidas ou pressupostas, as quais são denominadas de **elemento dado**, geralmente ocupa o lado esquerdo da página de um anúncio publicitário impresso, já o lado direito, considerado de maior evidência, traz o **elemento novo** (figura 7).

**Figura 7 - O dado e o novo**

**Fonte -** www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

A **saliência,** que é habilidade de um elemento que captura a atenção do espectador, torna-se um dos elementos básicos da função composicional e nela se contemplam as seguintes variáveis: **tamanho,** quanto maior seja o elemento, maior será a sua saliência; a **nitidez focal**, elementos fora de foco são menos salientes; os contrastes entre **cores** e **tons**, ao maior contraste tonal e saturação de cor, maior saliência (figura 8); a utilização de primeiro ou segundo **planos**, evidentemente um elemento em primeiro plano tem mais saliência que um elemento em segundo plano (figura 9). Em termos gerais, um elemento que esteja à **margem**, distanciado ou em tamanho pequeno na página terá menos vantagens que outro de maior tamanho e localizado no **centro** (figura 10). (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

**Figura 8 - Saliência/tamanho**




**Fonte -** www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

**Figura 9 - Planos**

**Fonte** - www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

**Figura 10 - Centro/margens**

**Fonte -** www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

Ainda segundo a metafunção composicional, a **altura da página** também pode ser um claro indicador de uma marca de **status social** ou de **poder**, ou ainda de uma imagem própria positiva. A situação de um elemento em uma **posição inferior na página** confere a este um signo de desânimo e de **status social desfavorável** (figura 11). Denominadas de **ideal**, no **eixo superior**, as informações são normalmente generalizadas; enquanto no **eixo inferior** encontra-se o item informativo mais específico, denominado **real** (figura 12). (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 208).

**Figura 11 - Altura da página**

**Fonte -** www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

**Figura 12 - O ideal e o real**

**Fonte -** www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

Com base na **metafunção interacional**, igualmente relevantes são os significados agregados pela **distância social** e a **perspectiva**. Tais significados são o resultado da proximidade do participante representado (PR) em relação ao ponto de vista do leitor, uma vez que determina a distância social. Distância essa que pode ser: **íntima** ou **pessoal**, distância de proximidade (figura 13); **social**, distância média (figura 14) ou **impessoal**, distância longa (figura 15). A **perspectiva** da imagem, a qual diz respeito ao **ângulo** pelo qual o participante é mostrado, também se relaciona à distância social, podendo ser: **frontal,** indicando aproximação (figura 16), **oblíquo ou vertical**, para distanciar-se ou mostrar poder (figura 17). Entendemos, com base em Kress e van Leeuwen (1996), que tais significados interacionais são caracterizados principalmente pelo uso de fotografias ou desenhos de seres humanos ou seres personificados, ditas imagens subjetivas.

**Figura 13 - Contato íntimo**

**Fonte -** www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

**Figura 14 - Contato pessoal**

**Fonte -** www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

**Figura 15 - Contato impessoal**

**Fonte -** www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

**Figura 16 - Ângulo frontal, aproximação**

**Fonte -** www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

**Figura 17 - Ângulo oblíquo, afastamento**

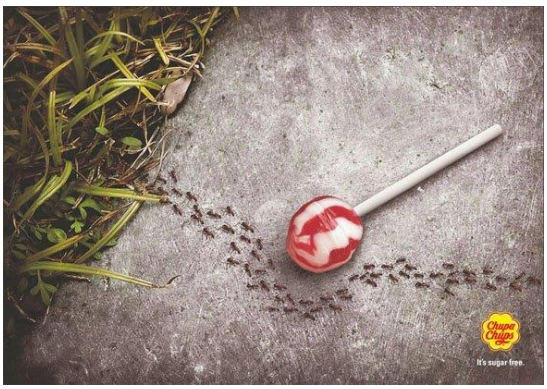
**Fonte** - www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

Observemos que de acordo com Thâmara L. M. Oliveira e Renildes Dias (2016, p. 85):

> A função interacional está relacionada à utilização orquestrada de imagens ou de participantes representados (PR) para interagir, influenciar comportamentos, estabelecer e manter relações com os leitores e participantes interactantes (PI), presentes no ato de interpretar.

Ainda em relação à interação, a modalidade da imagem envolve marcadores diversos como a **contextualização**, a **forma de representação**, as **cores** e **tons**, a **profundidade**, a **luz** etc. Tais recursos costumam ser coordenados em anúncios publicitários impressos para conferir maior coesão e favorecer a interação com o leitor, participante interactante (figura 18).

**Figura 18 - Modalidade/contextualização**




**Fonte** - www.google.com.br/search?biw=1366&bih=613&tbm=isch&sa=1&q=anuncios

As **cores** fazem-se presentes na publicidade impressa com o objetivo de cativar e estimular o leitor. Esse fenômeno associa-se ao que Dondis (1997, p. 64-65) descreve como “significados associativos e simbólicos”. Essa autora exemplifica tal máxima mostrando que: o vermelho, mesmo que não tendo ligação com o ambiente, será culturalmente associado a fortes sentimentos, tais como perigo, amor, calor e vida; já o amarelo possui a tendência a ser associado com expansão; e o azul é tido como portador de suavidade, calma e passividade. Ainda acrescenta essa autora que novos significados podem emergir da mistura dessas cores, consideradas primárias, enquanto que as cores laranja, verde e violeta são classificadas como secundárias, as quais, uma vez misturadas, podem adquirir novos matizes.

Dessa forma, as cores são outro aspecto fundamental a ser considerado na multimodalidade. Dondis (1997), assim como diversos outros pesquisadores, corrobora a relevância do conhecimento do aparelho ótico humano e do cérebro com suas capacidades cognitivas. A cor revela informações culturais como costumes, crenças, religião, simbolismo histórico, mitos, ritos etc. A cor revela o conhecimento sobre a influência que elas exercem sobre o indivíduo, além dos significados culturais (figura 19).

**Figura 19 - Cores e tons**

**Fonte** - Cereja (2015, 9º ano, p. 172)

Conforme o exposto, a organização de todos os recursos descritos no texto depende do propósito comunicativo do seu produtor. No caso específico de textos publicitários, depende das agências que os criam, ou dos anunciantes cuja marca efetivamente assinam a

campanha visando estimular o consumo. Na composição global desses textos, o arranjo, ou seja, todos os elementos e códigos constituem-se no fator responsável pela produção de sentidos em um contexto determinado, no qual entra em jogo a articulação dos elementos visuais com os verbais.

## 3.5 A ESCOLARIZAÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para ilustrar a diferença entre as práticas sociais de letramento e as transformações dessas práticas em letramentos a ensinar, Soares (2003) comparou vários letramentos da vida cotidiana aos escolares. Assim, a autora conseguiu mostrar que um poema, um conto, ou outro texto literário, é normalmente lido no cotidiano sem haver nenhum rigor à forma, podendo acontecer, inclusive, de o leitor abandonar a leitura caso esta não lhe desperte atenção, ou por falta de tempo etc. No entanto, a reprodução desses gêneros na escola, independentemente de interesse do aluno leitor, dá-se no livro didático ou numa folha solta, devendo ser lido para posteriores respostas a questões de compreensão que visam indicar: ponto de vista do narrador, caracterização de personagens, numeração de estrofes e outras questões similares. Segundo Lopes-Rossi (2010, p. 52),

> "O mesmo acontece com um anúncio publicitário ou a notícia de um jornal que na vida cotidiana são textos que às vezes são vistos de relance, ou apenas folheados, quando se lê um ou outro texto com mais ou menos atenção". Já na escola esses textos também vêm fora de seus suportes originais com outra configuração gráfica e devem sem ser lidos com atenção pelo aluno, seguidos sempre de questões que devem ser respondidas e discutidas.

Para essa autora, acontece um processo chamado de escolarização na passagem de um objeto, um conteúdo, para o ambiente escolar. O termo escolarização, segundo o *Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa Aurélio* (1995), deriva do verbo *escolarizar*, significando "submeter algo ao ensino escolar". Já o complemento do verbo escolarizar, para Soares (2003, p. 93), pode ser de natureza dupla: "Ou pode designar um ser animado - designar alguém, escolarizar pessoas; ou pode designar um ser inanimado, uma coisa, um conteúdo - escolarizar um conhecimento, uma prática social, um comportamento". Acrescenta a autora que tomar esse último sentido como depreciativo não seria justo, uma vez que a escolarização é um processo inerente à escola e faz-se presente na sua ordenação, sequenciação de tarefas e organização dos alunos em categorias (idade, grau etc.).

O tratamento fragmentado e engessado que a escola tem dado ao texto multimodal reflete sua postura frente á leitura de todo e qualquer texto, conforme observamos em Soares (2006). Assevera essa autora que, em relação à escolarização do texto literário, ocorre uma apropriação da literatura pela a escola, que a toma para si, escolarizando-a, didatizando-a e pedagogizando-a, mas que só atende aos seus próprios objetivos. E agindo dessa forma, torna a arte literária numa literatura escolarizada, desvirtuando, portanto, de seu papel essencial que é permitir a fruição literária.

Essa autora passa a considerar a escolarização como algo que nem sempre é desejável ou adequado, pois ao realizar um estudo sobre a escolarização do texto literário que supõe perpetuado pelo livro didático, enfatiza que a escola "deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando os alunos das práticas de leitura literária, desenvolvendo neles resistência ou aversão ao livro e ao ler" (SOARES, 2006, p. 47). Ainda acrescenta que uma adequada escolarização seria a que transpusesse o cotidiano das práticas de leitura e de apreciação literárias para o universo escolar.

No âmbito da multimodalidade em LD, de acordo com Bueno (2011 apud RIBEIRO, 2016), uma parte significativa das atividades contidas nos livros didáticos aprovados no PNLD e, por nós adotados nas escolas, não contempla questões de leitura e produção textual com ênfase na leitura de imagens e textos multimodais. Em comentário acerca do trabalho dessa autora, Ana Elisa Ribeiro (2016, p. 31) questiona: "Isso não parece um tanto desalinho em relação ao que vimos acontecer na circulação social dos textos?".

Com esse pano de fundo, em nossa análise, tomaremos a escolarização de uma prática social como complemento do verbo "escolarizar". Assim, o texto visto como elemento de interação social torna-se, aqui, um objeto de aprendizagem. Mesmo porque não se constitui como nosso objetivo discutir a validade ou viabilidade da escolarização textual. Conforme já sinalizamos anteriormente, pretendemos analisar em que medida as propostas de escolarização dos textos multimodais nos LDLP contribuem para a formação de alunos leitores proficientes.

### 3.5.1 Textos publicitários impressos e sua abordagem nos livros didáticos de Língua Portuguesa

A falta de abordagens teórico-práticas capazes de subsidiarem análises textuais que se ocupem não somente dos processos linguísticos como também dos recursos visuais e da relação estabelecida entre ambos, faz com que o anúncio publicitário pouco seja explorado nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, esse gênero de texto apresenta potencial para se constituir num rico acervo para as aulas de análise textual, pois utilizam de diferentes formas de linguagem, verbal e não verbal, as quais se entrelaçam criando efeitos de sentido inusitados, com enorme poder de persuasão. Além disso, é um gênero repleto de ideologias, explícitas ou implícitas, rico de possíveis mensagens subliminares e poder de influência sobre o modo de pensar e de agir das pessoas.

Segundo Marcuschi (2008), ao pormos em estudo os gêneros textuais, estaremos procedendo também a uma descrição da língua e uma visão da sociedade, além de tentar responder a questões de natureza socioculturais no uso da língua. Nesse contexto, o autor nos expõe os gêneros como "forma de ação social" e "artefato cultural". Adotando essa concepção de gêneros, consideramos o anúncio publicidade um gênero icônico-verbal, vinculado social e culturalmente a uma dada comunidade, com forte relação aos fatos cotidianos.

O fato de o texto publicitário, enquanto unidade significativa, não se limitar ao uso do código verbal, requer em seu trabalho de análise a pressuposição da noção de texto que ultrapasse a concepção tradicional de texto como mero conjunto de palavras e frases inter-relacionadas. Os gêneros publicitários possuem uma dimensão extraverbal que exige uma abordagem que considere, sobretudo, os apelos dos elementos visuais expressos pelas imagens e cores, os quais se juntam aos signos linguísticos para formar um todo significativo. Subtrair os elementos não verbais da análise de um texto publicitário pode culminar na ruptura de sua unidade semântica. Dessa forma, a noção de texto que fundamenta nossa proposta abrange tanto os processos verbais, como também aqueles que podem ser caracterizados como não verbais.

A partir da década de 1990, as "mensagens" publicitárias começaram a se tornar objeto de análise em LD de Língua Portuguesa, os quais destinaram espaços específicos para discussão sobre o gênero publicitário. A inserção de quatro anúncios publicitários no 1º volume da coleção *Estudos de Língua e Literatura*, de Douglas Tufano (1990, p. 27)

pode ser considerada um avanço para a época, em relação à presença de textos publicitários para análise em LDLP. Quanto ao teor desses anúncios, o primeiro deles, um anúncio da Kodak, empregado só para exemplificar o uso da palavra "máquina" em sentido conotativo; o segundo, um anúncio de diamantes da coleção Diamond Club (op. cit., p. 27), como exemplo da função conativa ou apelativa da linguagem, assim como o terceiro, da Samello (op. cit., p. 31); o quarto foi um anúncio de uma joia, sem identificação da marca (op. cit., p. 32), que propunha um debate acerca da influência das mensagens publicitárias sobre as pessoas.

Com o objetivo de exemplificar e ilustrar conteúdos como locuções conjuntivas, o emprego de gírias, denotação e conotação, funções da linguagem e valores do significante, a coleção *Língua e Literatura* (1997), dos autores Faraco e Moura, em seu 1º volume, trouxe vários anúncios publicitários: Emplastro Sabiá, Pepsi, Kibon, Guaraná Antártica, etc. Como podemos observar, a presença de textos publicitários nessa coleção segue a mesma linha metodológica de Tufano (1990), pois não houve ainda um estudo mais minucioso e aprofundado do texto publicitário enquanto objeto de análise do discurso, no âmbito das formações discursivas nas abordagens dessas coleções.

Uma abordagem um pouco mais abrangente, que propunha uma análise dos "mecanismos de construção do texto publicitário", e dos sentidos implícitos nas linguagens utilizadas, apenas surgiu num período mais recente: no terceiro volume da coleção *Português: língua e cultura* (2003), o autor, Carlos Alberto Faraco, dedica um capítulo à análise do texto publicitário em sua especificidade. Embora ainda não fosse percebida a aplicação de uma metodologia de análise que contemplasse, de forma organizada e abrangente, as especificidades desse gênero textual.

Procurando adequar o trabalho com o texto, as coleções de LD vêm paulatinamente aumentando a presença de textos da esfera publicitária em suas proposições de atividades. Tal presença tem crescido a ponto de ocupar cerca de 25% do total de textos apresentados para análise nas últimas coleções aprovadas pelo MEC, conforme constatamos em pesquisa documental realizada junto à coleção LDPL / PNLD 2017-2019, detalhada na subsecção 4.5.3, do capítulo 4. Sendo que, desses, 25% de textos publicitários presentes na coleção LDPL, ampla maioria são anúncios.

# 4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo, apresentamos o processo metodológico adotado em nossa pesquisa: sua natureza, o objeto, os objetivos, as questões que instigaram o estudo; os sujeitos participantes e o espaço e os instrumentos da coleta de dados. Apresentamos ainda considerações sobre os resultados da atividade diagnóstica e acerca das práticas de leitura e letramentos dos alunos

Mostramos, neste capítulo, que nossa pesquisa está fundamentada nas perspectivas da pesquisa-ação sob as contribuições de Tripp (2005) e Thiollent (2008). Buscamos esclarecer que concernente à sua natureza, esta se enquadra no tipo exploratória, descritiva, documental e bibliográfica, de caráter qualitativo, embasada nos construtos teóricos de Gil (2008) e Cervo e Bervian (2003).

Nesse sentido, esta parte de nossa pesquisa tem como finalidade: expor as práticas de leitura e letramentos dos alunos do 9º ano de uma escola pública de Feira de Santana-BA; descrever as propostas de didatização da leitura dos gêneros multimodais publicitários contidas na coleção de LD *Português: Linguagens*.

Para tanto, três perguntas norteiam nossa pesquisa, conforme sinalizado na introdução:

1. Quais práticas de leitura de textos multimodais têm os do 9º ano da escola pesquisada, nos contextos escolar e extraescolar?
2. Que tratamento é dado aos gêneros multimodais publicitários nas atividades de leitura da coleção de livros didáticos adotada na escola?
3. Que ações devem ser mobilizadas no ensino-aprendizagem dos gêneros publicitários impressos para auxiliar esses discentes na construção de sentido na leitura de textos multimodais?

## 4.1 O ENTENDIMENTO DA NATUREZA DA PESQUISA

Por considerarmos que a pesquisa em educação, a qual propõe intervenções na prática do professor, partindo do diagnóstico da realidade, possa tornar-se relevante por levar o professor a rever suas práticas e agir em busca da melhoria dos resultados de aprendizagem de seus alunos, adotamos como abordagem analítica a pesquisa-ação,

participativa, pesquisa empírica e qualitativa, partindo de um diagnóstico, a fim de conhecer melhor a realidade, no intuito de atendermos aos objetivos deste trabalho.

A apresentação de caminhos para a solução de um problema investigado depende do método de pesquisa empregado. Nas ciências sociais, há uma disposição de uma gama de métodos com características bem particulares a se ajustarem às necessidades de cada pesquisador. Dessa forma, torna-se um passo fundamental a definição do método no desenrolar da pesquisar. Nesse sentido, adotamos como método o indutivo, uma vez que partimos de uma premissa particular para afirmações gerais. Como ponto de partida, elegemos a seguinte ideia: o trabalho com a multimodalidade textual junto aos sujeitos investigados pode trazer contribuições para a sua formação enquanto leitores críticos. Verificada a eficácia de nossa proposta com o enfoque teórico-metodológico denominado multimodalidade, presumimos que os mesmos resultados possam ser conseguidos com outros sujeitos e em outros ambientes escolares.

Para (GIL, 2008), o método indutivo funciona como argumento, já que parte de uma premissa específica para chegar a uma afirmação mais generalizada. É o tipo de método no qual a observações dos fatos é significativa para a obtenção das explicações. Esse autor ainda enfatiza que a indução passa por quatro fases: observação e anotações dos fatos, análise, generalização e verificação. Durante sua aplicação e seu processo de pesquisa para se confirmar a natureza dos fatos, o método indutivo necessita de uma variedade de observações e experiências na verificação da possibilidade de variações que podem surgir.

Em relação aos objetos de coleta, questionários e análise do LD, os tipos de pesquisa utilizadas para a elaboração dessas análises são a exploratória, a qualitativa e a descritiva documental e bibliográfica (GIL. 2008). Quanto ao seu caráter descritivo, de acordo com Carlos Gil (2008), tem como finalidade descrever as características de um determinado fenômeno, além de ser geralmente realizada por pesquisadores preocupados com a atuação prática.

Por ser realizada com materiais já publicados, uma coleção de LD, juntamente a outros como publicações de diversos teóricos dos estudos da linguagem, enquadra-se no tipo de pesquisa bibliográfica. É o tipo de pesquisa que está em praticamente todos os trabalhos acadêmicos, pois fornece embasamento teórico (GIL, 2008). Enquadra-se, ainda, como documental, uma vez que nos remetemos aos PCN e ao Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, conforme (GIL, 2008).

Este trabalho adota também uma abordagem qualitativa, de modo que sua realidade passa a ser construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, restando ao pesquisador a tarefa de decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos.

De acordo com Gil (2008), o contato do pesquisador com a realidade pesquisada constitui o enfoque nos estudos qualitativos, logo, torna-se relevante que o pesquisador demonstre certa preocupação com o contato direto e intensivo no campo de pesquisa. Para o autor, a observação, o mais perto possível no contexto em que ocorre, confere ao fenômeno uma investigação mais precisa. Por isso, o pesquisador deve se tornar um instrumento para observação, coleta e análise dos dados, pois uma compreensão confiável da realidade estudada é meta da pesquisa qualitativa, já que se preocupa com todo o processo e não apenas com os resultados.

Nesse contexto, entendemos ser a pesquisa qualitativa de base descritiva e interpretativista a que melhor se adequa a nossa investigação por situar o pesquisador na realidade pesquisada, além de constituir-se de uma sequência de atividades interpretativas capazes de representar seus contextos naturais em fenômenos. O foco de estudo na pesquisa qualitativa passa a ser o processo vivenciado pelos sujeitos. Por ser mais adequada aos propósitos do nosso processo investigativo e por visar respostas para o problema pesquisado, escolhemos a abordagem qualitativa devido a esta possuir como características marcantes a flexibilidade e a diversidade. Consideramos flexível por não admitir rigidez de regras, nem estruturação exaustiva e prévia. Quanto à sua diversidade, deve-se ao emprego de diferentes métodos em cada processo investigativo para torná-lo mais flexível e coerente. Cada indivíduo participante do processo investigativo passa a ser reconhecido como sujeito que produz conhecimento e produz práticas adequadas para provocar interferência na realidade que estiver sendo pesquisado.

Em nossa investigação, o pesquisador é o próprio professor que busca refletir sobre sua prática, o que se caracteriza como uma investigação pautada na vertente da pesquisa-ação e por ser uma intervenção na prática escolar, na qual buscamos formas para promover rupturas e superação das dificuldades encontradas na sua ação pedagógica. Para tanto, o professor realiza a intervenção mediante o prévio planejamento das ações e analisa os dados fundamentado nas teorias referentes ao tema abordado. O trabalho sistemático de leitura e interpretação textual de gêneros multimodais, anúncios publicitários impressos, configura-se como a concretização de nossa intervenção. Trata-se, portanto, de uma

pesquisa que visa abrir espaço para a reflexão sobre nossa prática docente, posto que estamos nos colocando como sujeitos participativos e investigativos. Tendo em mãos os dados levantados, procedemos à sua devida análise e interpretação, para deles extrair considerações, observando em que medida o plano de ação obteve êxito e aquilo que eventualmente necessita ser revisto numa nova etapa de pesquisa.

## 4.2 CARACTERIZÇÂO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Apresentamos neste tópico o espaço de nossa pesquisa, os sujeitos colaboradores e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Trata-se de uma pesquisa cujo universo constitui-se por indivíduos possuidores de características definidas para um determinado estudo, formando, assim, um cenário específico. Determinar o universo da pesquisa é uma ação que influencia diretamente a generalização dos resultados. Por essa razão, o pesquisador deve planejar organizada e coerentemente aspectos como o tamanho e a qualidade da amostra, sobre o qual incidirá o estudo.

### 4.2.1 O espaço de pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada numa escola da Rede Pública do Município de Feira de Santana-BA, que atende ao Ensino Fundamental I e II, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Trata-se de uma escola cuja estrutura física é mediana, pois, apesar de passar por reformas constantes e dispor de certo aparelhamento, não dispõe de refeitório suficiente, os alunos excedentes, em relação aos assentos disponíveis, alimentam-se sentados nas suas respectivas salas, ou de pé, no pátio da escola. A instituição também não apresenta local adequado para as atividades de Educação Física. As práticas esportivas são realizadas nas salas de aula mesmo, ou em um campo de terra cedido por moradores dos arredores. O número de salas de aulas é proporcional à clientela e suficiente para atender a demanda. Não há biblioteca, o que faz com que o acervo, muito limitado, disponível, seja mantido trancado, dificultando seu uso, tanto pelos professores como pelos alunos. A escola conta com uma sala de informática improvisada com dez computadores, sala de vídeo, diretoria e secretaria. Há sala de professores, mas não existe uma para o apoio pedagógico.

Há uma equipe de apoio pedagógico formada apenas por um coordenador educacional. São realizados planejamentos semanais, que se resumem a conversas

informais sem direcionamento didático, restringindo-se a questões de indisciplina; a prática de planejamento didático-pedagógico não se efetiva e cada professor faz seu trabalho de forma isolada. É visível a carência de melhorias na estrutura física: criação de biblioteca e sala de estudos individuais, quadras de esportes, efetivação de salas de informática etc., além da falta de um espaço para o quadro de funcionários de apoio pedagógico da escola, para torná-la mais preparada para atender seus alunos, principalmente em sua ampliação. Mesmo se verificando todas as dificuldades citadas, a referida escola é bastante procurada pela comunidade para matricular seus filhos e estes têm boa frequência. A equipe de professores é composta por profissionais graduados nas respectivas áreas de atuação, em sua maioria.

Quanto ao nível sociocultural e ao poder econômico da clientela são baixos. Mesmo tratando-se de uma cidade de médio porte com fontes de renda variadas, a população circunvizinha tem baixo poder aquisitivo, fato que se reflete dentro da escola.

Escolhemos esse cenário para a realização de nossa proposta principalmente pelo fato de trabalhar na referida instituição, conhecer suas necessidades e ter um histórico profissional muito próximo com os sujeitos participantes da pesquisa, uma vez que foram em sua maioria nossos alunos em anos anteriores, o que motiva a implementação e facilita o desenvolvimento das atividades de investigação e intervenção.

### 4.2.2 Os sujeitos colaboradores da pesquisa

Decidimos trabalhar com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, para a realização desta investigação, adolescentes com média de 16 de idade, matriculados no sistema público de ensino, no turno matutino, num total de 18 alunos, sendo 6 meninos e 12 meninas, assim denominados para efeito de identificação, Sujeito Participante (SP): SP1, SP2 SP3, SP4, SP5 e SP6; SP7, SP8, SP9, SP10, SP11, SP12, SP13, SP14, SP15, SP16, SP17 e SP18. O fato de os referidos alunos estarem prestes a concluir um nível de ensino, e ainda apresentarem algumas dificuldades relacionadas à compreensão leitora de textos multimodais, principalmente à atribuição de sentido com mais aprofundamento crítico, orientou a nossa decisão em trabalharmos com esses jovens.

Para o procedimento e a análise dos dados, optamos por envolver na pesquisa os dezoito alunos que compõem a turma. Apresentamos como motivo para tal decisão o fato de todos os selecionados demonstrarem baixo nível de proficiência em leitura de textos

multimodais, conforme resultados de atividade diagnóstica relatada neste capítulo. Denominamos como alunos proficientes, em nossa pesquisa, aqueles que consideram todos os elementos (verbais e não verbais) na leitura e conseguem perceber informações e intenções implícitas. Os sujeitos pesquisados são de baixo poder aquisitivo, mas possuem acesso às tecnologias da informação, sobretudo através de celulares, conforme verificamos na análise do questionário sociocultural de leitura a estes aplicado.

Entretanto, salientamos que os jovens, SP de nosso processo investigativo, demonstram pequena motivação para prosseguirem na vida estudantil. São adolescentes que sequer vislumbram o aprendizado escolar como uma possibilidade para a construção de uma carreira profissional. As famílias desses alunos apenas raramente marcam presença na escola, inclusive não realizam o devido acompanhamento da rotina escolar dos filhos. Assim, o incentivo ao aprendizado limita-se ao universo escolar, o qual precisa ampliar e inovar suas estratégias para possibilitar o prazer de aprender para além da sala e do tempo limitado das aulas na escola.

### 4.2.3 Definição dos instrumentos de coleta dos dados

Por visar à coleta de informações relativas aos sujeitos e ao ambiente investigados, concebemos a coleta de dados como uma etapa fundamental da pesquisa e compreendemo-la como uma fase de definição dos procedimentos do processo investigativo. Assim, em nossa pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados: dois questionários, sendo o primeiro composto por 7 (sete) questões fechadas e 3 (três) abertas, totalizando 10 (dez) questões, aplicadas aos SP; o segundo, composto de 25 questões, sendo 23 (vinte e três) fechadas e 2 (duas) abertas; dois volumes da coleção didática *Português: Linguagens* (PNLD 2017-2019), 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, adotada na referida escola e em uso pelos SP.

A aplicação desses questionários constituiu-se num recurso que nos possibilitou "ouvir" o discurso do aluno acerca da leitura. Ainda possibilitou averiguarmos seus costumes e preferências de leitura, evidenciando-nos o conhecimento das diversas práticas de letramentos de que tomam parte. É salutar ressaltarmos que foi a partir da aplicação desses questionários, aliado à análise das respostas dos alunos, que direcionamos nosso olhar ao LD por eles utilizado.

Igualmente relevante como instrumento de coleta de dados foi a análise da coleção de LD *Português: Linguagens*, cujo objetivo foi detectar a concepção de leitura de textos publicitários multimodais dos autores, assim como seus referenciais teóricos. Desta forma, concebemos que a coleção didática analisada configurou-se num instrumento de pesquisa bastante relevante para situarmos a nossa proposta de intervenção didática. Isso porque, sob a perspectiva interacionista sociodiscursiva (ISD, grupo de Genebra), o LD favoreceu-nos uma averiguação, através das atividades propostas e do manual do professor, do tratamento dado pelos autores à leitura e compreensão dos gêneros multimodais: "anúncios publicitários", além das expressões apreciadas e valoradas pelos autores acerca dos objetos de estudo.

Analisamos dois volumes da coleção "Português Linguagens" (doravante LDPL), 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, cujos autores são William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A referida coleção analisada, que é publicada pela editora Saraiva, foi aprovada pelo PNLD para o triênio 2017-2019. Em ambos os anos (volumes), procedemos a observação das proposições de atividades de leitura em que os gêneros multimodais: "anúncios publicitários" são trabalhados e a nossa constatação foi que, numa proporção significativa, os exercícios atinentes a conteúdos gramaticais têm grande incidência, logo, evidenciando que os autores dão prioridade ao trabalho com a gramática.

## 4.3 CONTEXTUALIZAÇÂO DAPLICAÇÃO E ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO

Apresentada a proposta aos alunos e após estes se mostraram receptivos e dispostos a colaborar, os textos publicitários foram apresentados a elas por meio da utilização de recursos tecnológicos a partir da projeção *datashow*, enquanto os textos verbais foram apresentados por escrito, juntamente com a proposição de questões a serem respondidas. Após a apresentação dos textos, todos os alunos da turma foram orientados a responder por escrito algumas questões mais voltadas para os aspectos características do contexto de produção, circulação e recepção dos textos. Inicialmente, o objetivo foi verificar o domínio dos alunos acerca dos aspectos visuais em gêneros publicitários impressos, porém sentimos a necessidade de verificarmos esses mesmos aspectos relacionados aos textos verbais, uma vez que tais elementos figuram de forma relevante nos gêneros publicitários impressos. Nestes primeiros contatos, nenhuma explicação foi dada evitando influenciá-los nas respostas. O questionário diagnóstico encontra-se à disposição no "Apêndice C".

Escolhemos textos predominantemente multimodais, com algumas inserções de textos verbais, pertencentes à esfera publicitária, veiculados em suportes diversos (revistas, jornais, embalagens etc.) para a elaboração dos instrumentos diagnósticos. Quanto aos critérios para escolha, buscamos textos compatíveis com faixa etária dos sujeitos participantes, atentando para o nível de complexidade, a linguagem e os recursos utilizados para transmissão da mensagem. Portanto, selecionamos textos que oferecem a oportunidade de verificarmos diferentes habilidades, sem que, em sua leitura, houvesse predomínio de aspecto verbal ou não verbal.

Procuramos sintetizar os dados coletados durante o diagnóstico no quadro comparativo abaixo, para uma melhor sistematização e considerando as respostas dadas às questões relacionadas a cada habilidade:

**Quadro 5 - Sínteses dos resultados da atividade diagnóstica**

| **Habilidades consideradas** | **Questão/texto/atividade aplicados para verificar habilidade** | **Dificuldade relacionada a tal habilidade (%)** | **Facilidade relacionada a tal habilidade (%)** |
|---|---|---|---|
| Deduçãodo do objetivo principal de um texto publicitário. | **Questão 1:** texto I: anúncio de campanha de interesse público. | 40% | 60% |
| Percepção da relação dos recursos verbais e não verbais na construção do significado. | **Questão dois:** texto II: anúncio de produto industrial. | 88% | 12% |
| Reconhecimento do público-alvo em textos multimodais, o anúncio publicitário. | **Questão três:** texto III: anúncio publicitário veiculado nas estações de trens de São Paulo. | 56% | 44% |
| Reconhecimento dos elementos constitutivos na organização de um anúncio publicitário. | **Questão quatro:** texto III: anúncio publicitário veiculado nas estações de trem de São Paulo. | 48% | 52% |
| Análise dos elementos verbais em textos publicitários. | **Questão cinco:** texto IV: anúncio produzido em linguagem predominantemente verbal. | 92% | 8% |
| Percepção da finalidade e adequação da imagem à linguagem verbal. | **Questão seis:** texto V: leitura da imagem associada à leitura verbal em anúncio. | 68% | 32% |
| Adequação de texto ao suporte publicitário. | **Questão sete:** texto VIU: verificar a adequação de reportagens ao público-alvo com base na capa da revista. | 84% | 16% |
| Entendimento da relação | **Questão oito:** texto VIU e | 84% | 16% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| entre finalidade e suporte textual. | VII: adequação e finalidade do texto publicitário ao suporte. | | |
| Vinculação do suporte à finalidade e ao público leitor. | **Questão nove:** textos VII e VIII: adequação do suporte à finalidade de cada texto. | 68% | 32% |
| Domínio das estratégias de leitura de textos publicitários intertextuais. | **Questão 10**; texto IX: relações entre textos: letra de música e anúncio. | 64% | 36% |

**Fonte -** pesquisa exploratória

### 4.3.1 Algumas considerações sobre os resultados do diagnóstico

Após analisarmos os resultados apresentados pelos SP, o estudo revelou que esses ainda fazem uma leitura superficial de textos multimodais, em especial os publicitários, sendo que alguns ainda não estabelecem uma relação significativa entre linguagem verbal e não verbal.

Ao responderem questões sobre textos publicitários impressos, notamos que eles não deram a significação devida aos aspectos verbais, talvez por não terem feito a necessária leitura da imagem. Provavelmente analisam somente, de forma superficial, a imagem sem fazer a ligação com outros modos semióticos como cores, tipologias e os tipos físicos ali representados. Assim, induzem-nos a deduzir que até podem mobilizar o conhecimento prévio e gerar inferências, mas sem associações que favoreçam a uma compreensão mais significativa do texto.

Aplicar os instrumentos diagnósticos foi salutar para constatarmos que, na prática, grande número de alunos tem alguma dificuldade na leitura de textos que apresentam a aplicação de estratégias do marketing. Esses alunos ainda leem o que está dito, sem fazer as devidas inferências, chegando, muitas vezes, a não conseguir perceber alguns aspectos implícitos no texto e que são significativos para a sua compreensão, ou quando os percebem, não os relacionam ou, se o fazem, relacionam-nos apenas de forma superficial.

Percebemos que vários alunos têm dificuldades em: a) identificar as partes que compõem a estrutura de textos publicitários impressos; b) realizar inferências a partir da relação imagem *vs* texto verbal; c) realizar inferências que exigem determinados conhecimentos prévios; d) inferir o sentido mais adequado ao contexto de palavras e expressões que oferecem mais de uma possibilidade de significação; e) identificar efeitos conotativos de ironia ou humor em textos publicitários impressos. E, conforme podemos

observar no quadro, quando se trata de texto com predominância não verbal, a dificuldade é ainda mais acentuada.

Esta constatação configura-se numa justificativa plausível para nossa proposta de intervenção pedagógica que, conforme as possibilidades, visa trabalhar os conhecimentos prévios na leitura de textos publicitários impressos de forma a desenvolver a competência leitora. É preciso ensinar o aluno a ler o que não está escrito, o que não foi dito de forma mais evidente, levando-o a acionar seus conhecimentos prévios de forma produtiva, identificando as pistas trazidas pelo texto e fazendo as devidas relações. Enfim, é preciso ensinar o aluno a usar estratégias de leitura frente a textos de natureza multissemiótica.

## 4.4 AS PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTOS DOS ALUNOS

Nesta secção, apresentamos a análise dos dados dos questionários atinentes às atividades de leitura e às outras práticas de letramentos, com o intuito de respondermos a um dos questionamentos desta pesquisa: quais são os hábitos e preferências de leituras e as práticas de letramentos de que tomam parte os SP, nos contexto extraescolar e, principalmente, escolar? A aplicação desse questionário deu-se por meio de perguntas abertas e fechadas na referida escola pública municipal, localizada em Feira de Santana, Bahia. Participaram desta etapa da pesquisa dezesseis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

### 4.4.1 Hábitos e preferências de leitura

No tocante à presença da leitura na infância, os dados nos mostram que 92% dos alunos tinham alguém que lia para eles. A mãe ou responsável do sexo feminino aparece com 72%, sendo a principal mediadora entre “a criança e o livro”.

Já dados relevantes à influência do gosto pela leitura na infância: os pais apresentam uma incidência de 80%, sobressaindo-se, significativamente, em relação aos professores. Esses dados revelam que os pais, bem como o professor exercem uma grande influência no processo de formação, valorização e gosto pela leitura na infância. São dados que revelam o quão importante é o papel tanto dos pais quanto do professor na vida escolar do aluno, não apenas como influenciadores nesse processo, mas como mediadores que incentivam e colaboram para o bom desenvolvimento do gosto pela leitura.

A partir do que podemos perceber referente aos materiais escritos que os SP possuem em sua residência, 68% dos alunos confirmaram a existência da Bíblia (livros sagrados ou religiosos), seguidos de livros infantis, dicionários e álbum de família em suas residências. A presença do LD e do dicionário indica resultados das ações educacionais e programas governamentais tais como: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE). Provavelmente, a grande presença da Bíblia (livros sagrados ou religiosos) seja fruto de ações sociais nas comunidades, ou seja, em razão da religiosidade dos familiares e vizinhos.

Em contrapartida, os dados mostram uma pequena incidência de 16% para livros de literatura/romances, não sendo citada a presença de enciclopédia. Talvez isso se justifique pelo fato destes materiais impressos em nossa sociedade serem caros, embora tenham sido distribuídos gratuitamente nos anos de 2002, 2003 e 2004, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), junto às escolas públicas do país, uma coleção denominada *Literatura em minha casa* que continha diversos gêneros da esfera literária, por exemplo: conto, peça teatral, poema, crônica, novela. O objetivo desse projeto era doar um *kit* contendo cinco livros de diferentes gêneros literários para cada aluno. Louvável, dentro dos objetivos de nossa proposta, é a presença de álbum de família e calendários e folhinhas, visto que se configuram predominantemente pelo aspecto multimodal.

No que se tange à quantidade de livros na residência, 60% dos SP responderam que têm de 5 a 10 livros. São dados interessantes, se compararmos com o índice de "tipos de materiais escritos na residência", 16% e 36% para LD e dicionário, respectivamente. Talvez os aluno conheçam-no por "livro" seja, por exemplo, o livro didático e/ou Bíblia (livros sagrados ou religiosos).

Em nossa pesquisa, 40% desses alunos revelaram ler, ainda que de vez em quando, a Bíblia e livros sagrados ou religiosos. Em seguida indicam romance. No entanto, consideramos pequeno o percentual de leitores de aventura, policial e ficção. Dessa forma, os dados trazem um percentual bastante relevante no que diz respeito à leitura de livros de um modo geral: 88% disseram ler algum tipo de livro, porém 12% afirmaram que "não costumam ler livros". Contudo, livros de literatura/romance aparecem com uma incidência baixa de 16%, contrapondo-se a 8% para romance, aventura, policial e ficção, referente a "tipo de livro que costuma ler".

No tocante à quantidade de livros lidos durante o ano, 68% responderam ler mais de três livros no decorrer deste ano. Portanto, os dados indicam que 92% dos entrevistados chegaram a ler no mínimo um livro durante o ano.

Com relação às práticas escolares, os dados mostram uma incidência de 56% de atividades voltadas para copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro. E ainda revelam que 28% das atividades são voltadas para as práticas de cópias de textos dos livros. Essa incidência alta de exercícios escolares de cópias ou de fazer anotações nos remete a possíveis práticas pedagógicas cristalizadas e sedimentadas, e práticas assimiladas do LD que culminam na promoção da cópia e da localização de informações.

Os dados apontam ainda um percentual de 44% de respostas como "fazer redação ou trabalhos, responder a questionários ou fazer exercícios". Para a questão "textos lidos na escola", o LD apresenta uma incidência de 32%, juntamente com revistas, em seguida vem "seus próprios textos ou dos colegas" e "sites ou páginas na internet", com 16%. Assim, essas são as principais atividades de leitura realizadas em sala de aula pelos alunos entrevistados.

Pelos dados anteriormente analisados, entendemos não serem tais práticas suficientes para a formação de um leitor crítico que busque a plenitude alfabética. Além de entendermos que essas práticas estão aquém das ideias cujos PCN (2010) asseveram:

> Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. (PCN, 1998, p. 7)

Ao invés de uma prática de leitura para formação de um leitor crítico, podemos inferir que, de certa forma, há práticas escolarizadas para formar sujeitos meramente "copistas" ou sem "vozes apreciativas". Percebemos que gêneros discursivos da esfera literária encabeçam as listas dos textos que os alunos "costumam ler", "mais gostam de ler e de escrever". Embora um número relativamente alto tenha deixado de opinar sobre suas preferências, 16% não opinaram acerca das preferências para a leitura, e 28% não opinaram quanto aos "gêneros mais apreciados para a escrita". Supomos que essa ausência de opção se deva ao fato de essas duas questões, 11 e 12, terem sido no modelo aberto, ou seja, o entrevistado teria que escrever espontaneamente sua opção.

A história em quadrinhos é o gênero discursivo predominantemente multimodal com maior incidência, 44%; 12%; 16%, respectivamente para as referidas questões

anteriormente citadas. Os dados apontam o suporte página de internet como o segundo mais lido entre os discentes, com 44% para “gêneros habitualmente lidos”, 12% para o “mais apreciado para leitura” e 12% para o “mais apreciado para escrita”. Então, Inferimos, a partir dos dados, que talvez os discentes tenham outras práticas de leitura fora da sala de aula, na biblioteca, nas redes sociais ou em algum curso em casa, em um projeto social, na igreja etc., pois apenas 12% dos alunos fazem algum tipo de curso.

### 4.4.2 Outros dados

Em relação à frequência de uso do computador, 24% dos sujeitos disseram usar todos os dias da semana e 12% quase todos os dias. É interessante observarmos que, na mesma proporção, os discente revelaram não fazer uso do computador: 24%. Esses dados revelam que, de fato, a acessibilidade digital ainda não é tão naturalizada como supomos em certos contextos.

Talvez isso persista em decorrência da ausência de políticas públicas de inclusão digital mais efetivas (por exemplo, algumas bibliotecas públicas ainda não passaram a disponibilizar o acesso à internet); os preços de aquisição desse tipo de tecnologia que ainda são incompatíveis com o padrão de vida das camadas mais carentes da população; além da pequena quantidade de *lanhouses*, principalmente, em bairros periféricos e ambientes rurbanos.

Concernente às práticas de leitura dos familiares, os dados revelam que 68% praticam a leitura da Bíblia ou de livros religiosos, e que 36% costumam ler revistas. Entendemos a presença da leitura desde os primeiros anos de vida da criança como muito relevante para a formação do sujeito leitor, assim como outras práticas de letramentos: o ato de contar e ouvir histórias, idas à biblioteca ou livraria com os pais e parentes, presenciar os pais ou alguém próximo lendo, assistir a filmes e peças teatrais, ouvir música, etc.

### 4.4.3 Atividades de letramentos diversificados

Conforme temos sinalizado, determinados eventos de letramentos são de suma relevância para a formação de um sujeito leitor, especialmente o leitor de textos publicitários. Por isso, nesta subseção, faremos uma apresentação de outras atividades.

Conforme os dados mostram, no que tange a atividades culturais, a televisão e o rádio aparecem como os principais meios de comunicação presentes na vida desses alunos: 64% dos discentes confessaram assistir à televisão “sempre” e 48% ouvem “sempre” o rádio. Para nossa surpresa, 84% afirmaram que “vão a exposições ou feiras”, mesmo que “às vezes”.

Diante do exposto, torna-se relevante refletirmos sobre a qualidade da programação da televisão a que esses estudantes têm acesso, pois como os dados mostram, esse parece ser o principal meio de entretenimento e informação da maioria dessas crianças e jovens.

No que se refere à frequência com que vão ao cinema, 56% afirmam nunca terem ido e 36% disseram que “às vezes” vão ao cinema. Supomos que tal incidência se deva à localização tanto da escola como de suas residências que ficam nos arredores da cidade, causando certa dificuldade tanto de transporte como acarretando mais custos no seu deslocamento. Some-se a isso o fato de na referida cidade haver apenas um cinema, o que torna dificultoso a realização de um sistema de promoção de sessões de filmes em certos dias da semana para estudantes.

Quanto à frequência com que vão a exposições ou feiras e a *shows*, os dados apontam que 84% “às vezes” vão a exposições ou feiras e 64% “às vezes” vão a *shows*. Percebemos, portanto, que esses estudantes estão relativamente inseridos em variadas práticas de letramentos. Considerando a relevância desses dados para o contexto de nossa proposta, o que está claro é que, em certa proporção, os jovens leem e participam de eventos culturais. Por isso, na seguinte subseção, analisamos o “dizer” do aluno sobre a sua concepção de prática de leitura.

### 4.4.4 O que é leitura para você?

Analisamos os dados referentes a uma questão aberta do questionário aplicada aos SP. Os alunos deveriam responder à pergunta: “O que significa a leitura para você?” Mais da metade dos alunos, ou seja, 68%, concordam que a leitura é uma forma de adquirir conhecimento. No nosso entendimento, os discentes têm visto a leitura como uma atividade relevante para a formação escolar.

Os entrevistados conseguem conceber como valorosa a relação das práticas de leituras escolares cristalizadas e coerentes com a função principal da escola: o ensino e aprendizagem. Atrelando às práticas escolares, temos 32% de alunos que veem na leitura

“uma forma de conhecer outras culturas” e 28% de alunos que concebem a leitura como uma forma de obter informação. Apenas 8% dos discentes afirmaram que compreendem a leitura como uma atividade que proporciona o prazer e entretenimento.

As bibliotecas têm uma grande influência sobre os resultados da aprendizagem, como o desenvolvimento de habilidades de leitura complementadas pelo uso de recursos que podem dar melhores resultados quando se pesquisa um tópico ou uma exposição. Por isso, julgamos alto o percentual de 24% de alunos que nunca visitaram uma grande biblioteca, ou talvez biblioteca alguma.

Embora alguns queiram definir o hábito como um "hábito inconsciente", este se caracteriza como um conjunto de costumes e práticas que se refletem na repetição de uma ação por parte da pessoa. Indicar as leituras a outras pessoas demonstra que a pessoa, além de cultivar esse hábito, domina certas habilidades do ato de ler que lhe possibilitam falar de suas leituras com propriedade a outrem, ou seja, a simples indicação de leitura caracteriza-se como uma situação social de uso dessa prática. Entretanto, essa parece ser uma prática distante do cotidiano desses sujeitos, já que apenas 12% fazem-na sempre.

Quanto ao local escolhido para ler, não foi surpresa que 84% confessassem ser o quarto o ambiente escolhido para esta prática, uma vez que há décadas as residencias brasileiras têm seus espaços marcados pelo uso social de aparelhos de comunicação, em especial o rádio e a televisão, os quais ao emitirem som, tornam-se concorrentes da leitura.

A aplicação desses questionários constituiu-se num recurso que nos possibilitou “ouvir” o discurso do aluno acerca da leitura. Ainda possibilitou averiguarmos seus costumes e preferências de leitura, evidenciando-nos o conhecimento das diversas práticas de letramento de que tomam parte. Reiteramos que foi partir da aplicação desses questionários, aliado à análise das respostas dos alunos, que direcionamos nosso olhar ao livro didático por eles utilizado.

## 4.5 O LIVRO DIDÁTICO E A LEITURA DE TEXTOS MILTIMODAIS

São elencados e analisados, nesta secção, os dados referentes às abordagens de leitura dos textos multimodais com proposições de atividades, contidas na coleção de LDPL, um dos *corpus* de nossa pesquisa. Isso, em conformidade com os pesquisadores: Bunzen e Rojo (2005); Soares (2006), Marcuschi (2008). E, sobretudo, adotando como parâmetros os critérios relativos à leitura adotados pelos avaliadores do PNLD 2017 e

divulgados no Guia Nacional do Livro Didático – Português (GNLDP). Dessa forma, tomamos o livro didático de Língua Portuguesa (LD) enquanto gênero do discurso, partindo de uma perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Bronckart (1999) e Dolz, J. e Schneuwly, B. (2004), pois essa vertente possibilita-nos analisar as relações interacionistas empreendidas pelos autores do LD no todo da coleção de LD *Português: Linguagens*.

Salientamos que utilizamos como instrumento de coleta de dados o livro do aluno, com o intuito de detectar a abordagem da leitura de textos multimodais dos autores, bem como a diversidade de gêneros dessa natureza na coleção. Não nos atemos ao Manual do Professor dos referidos LD.

### 4.5.1 Descrição geral da coleção LDPL

Analisamos a coleção "Português Linguagens", doravante LDPL, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, cujos autores são William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. É uma coleção publicada pela editora Saraiva que foi aprovada pelo PNLD para o triênio 2017-2019. Em todos os anos (volumes) da coleção LDPL, procedemos a observação das proposições de atividades de leitura dos gêneros multimodais. E de forma mais específica para nossa proposta, procuramos entender o tratamento dado à leitura de "anúncios publicitários" no 8º e 9º anos da referida coleção.

Situa-se como coleção tradicional e muito popular nas escolas públicas do município de Feira de Santana, quiçá de toda a Bahia, onde figura entre as mais escolhidas desde sua primeira edição em 1998. Também se destaca por estar entre as escolhidas pelo PNLD, desde a sua primeira edição, sem deixar de ser escolhida até então. Portanto, somando essa longevidade ao montante comprado pelo FNDE, temos a dimensão do seu sucesso mercadológico.

Os respectivos volumes estão organizados em quatro unidades temáticas, cada uma delas dividida em três capítulos, os quais são nomeados a partir dos temas abordados nos textos. Como consequência, não temos capítulos denominados por gêneros textuais como fábula e conto, poema, anúncio publicitário, tira, anedota, novela, romance, roteiro de cinema etc., fato corriqueiro em outras coleções.

Cada unidade é iniciada com um mosaico informativo que indica fontes de pesquisa como: livros, filmes, enciclopédias e sites; e encerra-se com um projeto, que varia de

proposta de seminários a produções em gêneros diversos, escritos, orais e multimodais. Essa é a secção *Intervalo* que visa à apresentação de um projeto a ser desenvolvido durante um bimestre escolar. Por exemplo, no 6º ano há o *Projeto: Histórias de hoje e de sempre*; no 7º ano, o *Projeto: Heróis de todos os tempos*; no 8º ano, *Projeto: fazendo cena* e no 9º ano existe o *Projeto: jovem: o que você quer?*

### 4.5.2 Análise dos dados encontrados na coleção LDPL

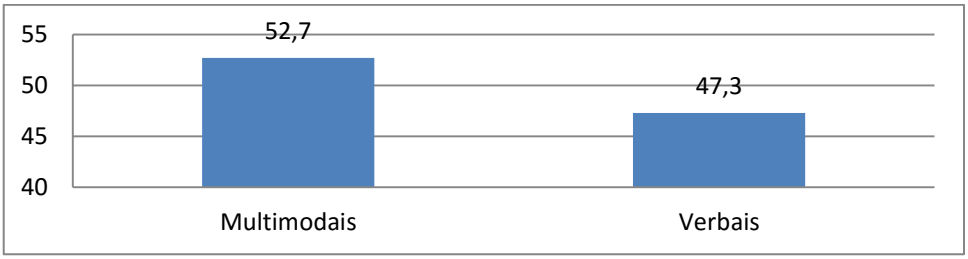
Uma vez apresentado o entendimento deste nosso objeto de pesquisa, a coleção de L D *Português: Linguagens* - LDPL, mostramos, a seguir, as perspectivas sob a qual essa coleção será analisada e os requisitos de projeto que regem seu desenvolvimento e que passaram por checagem na presente pesquisa, o Guia de Livros Didáticos, PNLD 2017, Língua Portuguesa; seguimos aqui com a análise propriamente dita dos livros escolhidos. Na tabela 1 e gráficos 1 e 2, a seguir, apresentamos os dados referentes à quantidade de gêneros tanto de natureza multimodal como verbal que observamos na coleção analisada.

**Tabela 1 - Quantitativo de textos com proposição de atividades na coleção LDPL**

| Modos | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Verbais | 80 | 88 | 109 | 98 | 375 |
| Multimodais | 117 | 90 | 100 | 112 | 419 |

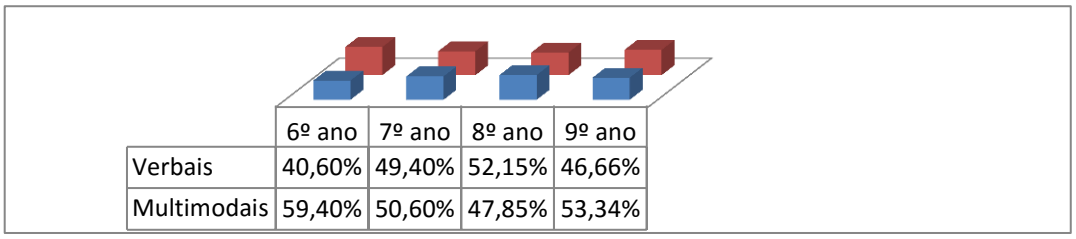
**Fonte** - Macedo (2017b, p. 166)

**Gráfico 1 - Percentual de textos multimodais com proposição de atividades na coleção LDPL**




**Fonte** - Adaptado de Macedo (2017b)

**Gráfico 2 - Gêneros multimodais com proposição de atividades na coleção LDPL (% por ano/série)**



| | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
|---|---|---|---|---|
| Verbais | 40,60% | 49,40% | 52,15% | 46,66% |
| Multimodais | 59,40% | 50,60% | 47,85% | 53,34% |

**Fonte** - Adaptado de Macedo (2017b)

Embora os gráficos e tabela acima demonstrem dados quantitativos, sua análise fornece-nos informações relevantes do projeto dos autores, pois, pela leitura dos dados quantitativos, fica explícita a maior ou menor importância dada ao trabalho com a diversidade de gêneros em circulação nas diferentes esferas sociais. Ao analisarmos a tabela 1 e o gráfico 1, sentimos que nossas expectativas preliminares foram correspondidas no sentido de que, no LDPL, a dualidade texto verbal e texto multimodal seria encontrada na mesma proporção (gráfico 2). Inclusive observamos que tal proporção mantém-se em cada volume da coleção, havendo uma significativa vantagem numérica para os multimodais apenas no sexto ano.

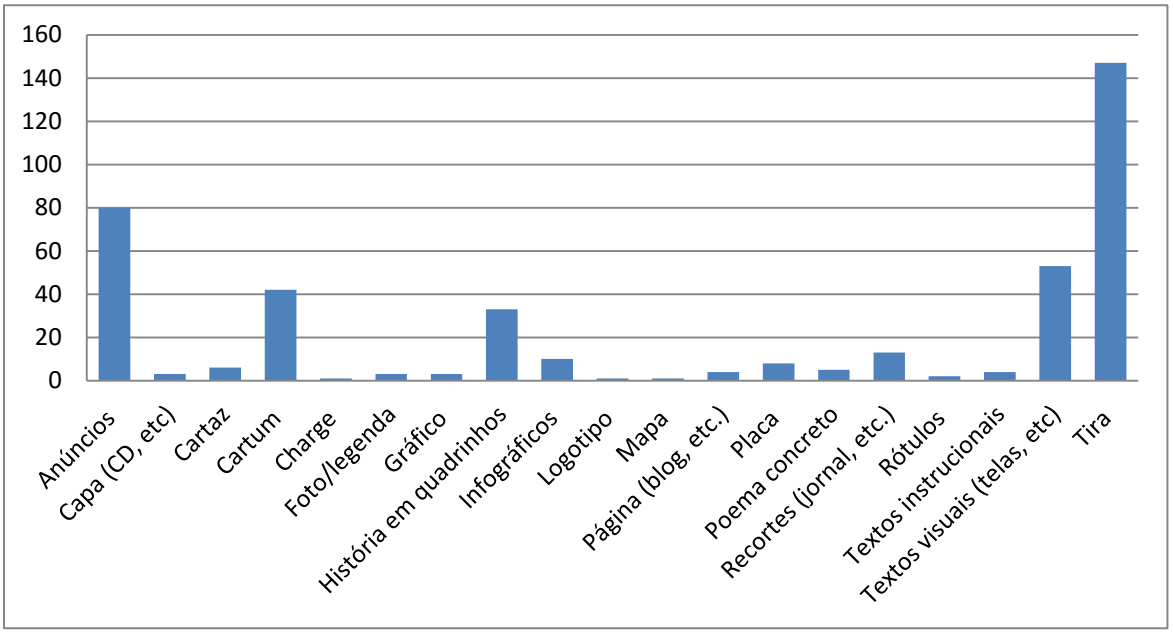
### 4.5.3 Gêneros multimodais presentes na coleção LDPL

Apresentamos, nesta subseção, no gráfico 3, os dados referentes ao quantitativo de gêneros de natureza multimodal com proposições de atividades que observamos na coleção analisada. Pela análise desse gráfico, notamos que alguns gêneros multimodais apresentam-se numericamente soberanos em relação a outros, esse é o caso, por exemplo, das tiras, que em todos os volumes da coleção aparecem em considerada quantidade: 44 no 6º ano, 36 no 7º, 37 no 8º e 30 no 9º ano, totalizando 147 ocorrências em toda a coleção. Em segundo lugar, os anúncios publicitários aparecem em 80 propostas de atividades de leitura, sendo bem proporcional a cada volume. Muito semelhantes às tiras quanto aos aspectos composicionais, os cartuns e as histórias em quadrinhos apareceram também em bom número, assim como os textos predominantemente visuais, como fotos, telas, desenhos etc. Tratamos tais gêneros como predominantemente visuais por não apresentarem nenhuma manifestação verbal, na forma como foram escolarizados nessa coleção.

Ainda em relação aos números do gráfico 3, notamos que os autores atenderam, em termos de diversidade de gêneros textuais, ao "critério da proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a diversidade de gêneros discursivos e tipologias de texto representativas das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social", conforme determina o Guia PNLD 2017, em seus princípios e critérios de avaliação das coleções de Língua Portuguesa no PNLD 2017. Dessa forma, percebemos certo esforço por parte dos autores em "aprofundar o processo de inserção qualificada do estudante na cultura da escrita: desenvolvendo as capacidades de leitura e escrita requeridas por esses

novos níveis e tipos de letramento" (BRASIL, 2011), fato que passemos a analisar na subseção seguinte.

**Gráfico 3 - Quantidade de gêneros multimodais com proposição de atividades na coleção LDPL**




**Fonte** - Macedo (2017b, p. 168)

Observamos também, a partir dos dados do gráfico 3, que os textos multimodais selecionados para a coleção LDPL são heterogêneos e que permeiam a diversidade linguística brasileira, de classes sociais e de gêneros. Como ainda observamos que há preocupação dos autores em indicar a fonte da maioria dos textos multimodais, fato que favorece o desenvolvimento de um trabalho voltado à circulação social desses gêneros. Isso favorece também experiências significativas de leitura, pressupondo que sejam bem trabalhados pelo professor em sala de aula e que haja uma abordagem das relações entre texto e realidade social. Embora ainda notando uma pequena presença de certos gêneros, como logotipo, mapa, páginas (de jornais e revistas etc.), placas, poema concreto e rótulos, a presença de 19 gêneros predominantemente multimodais para realização de atividades na coleção LDPL revela clareza por parte dos autores de que a comunicação está cada vez mais visual.

Outra questão pertinente à forte presença de gêneros multimodais diversos na coleção LDPL é a adequação dessa coleção à visão de muitos estudiosos tanto da multimodalidade textual como dos multiletramentos, dentre os quais, citamos Dionísio (2011), Kress e van Leeuwen (1996), Ribeiro (2016), Marcuchi (2008) e outros. Por essas razões, entendemos que os autores demonstram ratificar pressupostos de Kress e van

Leeuwen (1996, p. 7), tais como: “um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo) e, portanto, podemos chegar ao conceito de multimodalidade. Com o surgimento de materiais multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais adequada”.

### 4.5.4 As capacidades de leitura mobilizadas com textos publicitários na coleção LDPL

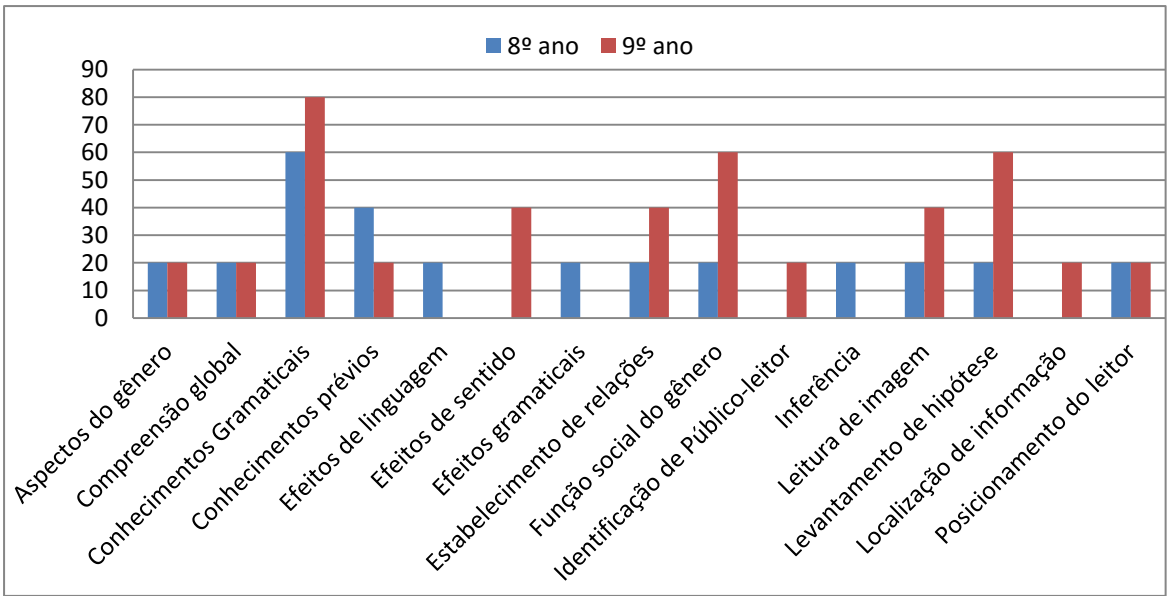
Nesta subseção, apresentamos as capacidades de leitura mobilizadas na abordagem do gênero anúncio publicitário no 8º e 9º anos da coleção LPDL. Primeiramente, mostramos gráficos com o percentual de mobilização de capacidades leitoras observadas nas atividades de leituras propostas relacionadas a tal gênero. Entretanto, é válido salientarmos que os números aqui apresentados são resultado de uma coleta de dados por amostragem na ordem de 20%, contemplando 5 textos no 8º ano e 5 textos no 9º ano, totalizando 10 anúncios num universo de 48 presentes nesses dois volumes da coleção LDPL. A seleção foi feita de modo que contemplasse a maior variedade do gênero em termos de função social. Este tipo de coleta de dados consiste em escolher aleatoriamente alguns elementos do grupo e com eles representar as respostas de um todo da população através de inferências estatísticas. Enquanto os números anteriores (tabela 1 e gráficos 1 e 2) resultaram de uma coleta por população, que é o tipo de levantamento que obtém informações de todos os elementos de um grupo, ou seja, levanta dados de 100% dos participantes (BARBETTA, 2002). No gráfico 4, temos o resultado da análise das capacidades mobilizadas nas atividades de leitura do referidos textos.

A partir da análise do gráfico 4, passamos a uma de nossas questões de pesquisa: qual o tratamento dado ao gênero anúncio publicitário, nas atividades de leitura da coleção didática adotada na escola pesquisada? E, de posse dos dados do gráfico 4, algumas peculiaridades enfatizam-se para nós. A primeira é o fato de o 8º e o 9º anos não serem os volumes a contemplar maior número de capacidades a serem mobilizadas nas atividades de leitura; outra questão que se apresenta é: por que as capacidades de leitura a serem mobilizadas regridem tanto, ao ponto de serem praticamente inexistentes questões que resgatem esfera discursiva de suporte, identificação de público-leitor e efeitos gramaticais? Sendo que a identificação de público-leitor também nem foi percebida no 8º ano. Qual a razão para capacidades como apreciação estética, aspectos do gênero, efeitos de linguagem, posicionamento dom leitor e veículos de publicação aparecerem apenas

minimamente no 8º ano, quando aparecem? E por que motivos voltam a regredir no 9º ano, chegando inclusive não serem percebidas capacidades como reconhecimento do veículo de publicação e esferas do suporte?

Observamos, nesses dados, que a coleção LDPL apresenta uma proposta de trabalho exaustivo com a gramática através de anúncios publicitários. Mais de 50% das atividades desenvolvidas, nesses dois anos da coleção, correspondem a conteúdos linguísticos: sendo 40% no 8º ano, e 80% no último ano do Ensino Fundamental. Esses dados mostram que, de certa forma, com o passar dos anos, as atividades de gramática tendem a aumentar.

**Gráfico 4 - Capacidades mobilizadas na leitura de textos publicitários na coleção LDPL (%)**




**Fonte** - Adaptado de Macedo (2017a)

Consideramos louvável a incidência da estratégia levantamento de conhecimentos prévios, acima de 40% no 8º ano, sendo a capacidade mais mobilizada nas atividades de leitura de anúncios, além de conhecimentos gramaticais; porém, manteve-se abaixo dos 20% apenas no 9º ano. O estabelecimento de relações aqui referido diz respeito a diversas relações possíveis de ocorrer no ato da leitura e varia da relação entre textos, gêneros, modos, linguagem etc. Igualmente louvável consideramos ainda a alta mobilização média das estratégias de leitura levantamento de hipótese e reconhecimento da função social do gênero, com 60% no 9º ano. Assim como o estabelecimento de relações e reconhecimento de efeitos de sentido, 40% no 9º ano.

No tocante ao estabelecimento de critérios que desenvolvessem capacidades de reflexão acerca do uso da imagem, inferimos que os autores não propõem uma leitura detalhada dos textos selecionados de modo a explorar o estabelecimento de relações possíveis da linguagem não verbal, inclusive nem mencionam teóricos dessa natureza, apenas 20% no 8º ano, subindo para 40% no 9º. Desse modo, não percebemos uma abordagem multimodal em suas propostas de leitura dos anúncios publicitários. Em relação à percepção dos diferentes do texto como um todo significativo, observamos em muitas de suas proposições de leitura desse gênero a presença da imagem é dispensável à produção das respostas, pois a sua ausência não acarretaria falta alguma à análise proposta.

Nesse contexto, somos induzidos pelos dados a afirmar que a escolarização de anúncios publicitários na coleção LDPL está a serviço do ensino da gramática ou dos conhecimentos linguísticos. Assim, ao compararmos o percentual total das atividades, percebemos que os exercícios de conteúdo gramatical atingem uma incidência maior que o total das capacidades recomendadas pelo Guia PNLD 2017 para compreensão dos contextos produção, circulação e contextualização do veículo de produção.

No capítulo que segue, tratamos, então, da aplicação da nossa proposta de intervenção pedagógica, tendo em vista o nosso objetivo de propor atividades com textos publicitários impressos que levem ao desenvolvimento de habilidade e competências na construção de sentido na leitura de textos multimodais e no desenvolvimento da criticidade frente às estratégias do marketing.

# 5 UMA PROPOSTA DE LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A proposta de intervenção que ora apresentamos constitui-se em sequências didáticas e embasa-se nas propostas de Dolz e Schneuwly (2004), além de estar pautada, como já mencionamos, nas práticas de leitura de textos multimodais dos sujeitos participantes (SP), nos contextos escolar e extraescolar, partindo do desenvolvimento de atividades múltiplas e diversificadas com textos publicitários impressos. Buscando privilegiar os multiletramentos enquanto meio de ampliação da noção de texto e de leitura, foi que organizamos cada módulo de forma sequencial, tendo a leitura crítica de textos multimodais como meta.

A relevância de se adotar o modelo de sequências didáticas (SD) justifica-se por essas funcionarem como um instrumento norteador da proposta, facilitando sua organização no processo ensino-aprendizagem, pois representa um encaminhamento sistemático e até prazeroso. Para Dolz e Schneuwly (2004), essa é uma forma de tornar a condução das aulas mais próxima das novas demandas sociais e das novas formas de interação a que se encontra inserida a comunicação. No entanto, esses autores advogam que a flexibilidade desse modelo de ensino não deve faltar no seu planejamento:

> a realização concreta de sequências didáticas exige uma avaliação afinada às capacidades de linguagem dos alunos na aula, antes e durante o curso do ensino. Assim, os professores que praticam tais sequências devem adaptá-las aos problemas particulares de seus alunos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, pp.122-123).

Em nossa proposta de intervenção, colocamos em prática duas sequências didáticas: a primeira com cinco módulos, incluindo a atividade inicial e final; a segunda, com seis módulos, desde a produção inicial à final. Em ambas SD, procuramos contemplar gêneros textuais publicitários impressos: anúncios de revistas, cartazes, panfletos e rótulos de alimentos.

A primeira SD foi pensada com intuito de possibilitar o contato inicial dos alunos com os textos a fim de que haja o domínio de habilidades básicas para o entendimento dos elementos multimodais presentes no material a ser lido. Na segunda, esperando terem os alunos já sanado dificuldades referentes à percepção do contexto de produção, circulação e recepção de textos multimodais, apresentamos módulos voltados à leitura e exploração do sentido de textos publicitários impressos, considerando todos os elementos responsáveis

pela sua constituição, e adotando a teoria da *Gramática do Design Visual* (Kress e van Lewueen, 1996) como enfoque, de modo que culminamos numa produção de texto publicitário multimodal impresso. Propomos uma produção textual para que os alunos demonstrassem, em situações reais de uso da língua, tanto os conhecimentos referentes aos gêneros textuais trabalhados quanto à natureza multimodal da linguagem.

Nossa decisão em trabalhar com textos publicitários impressos (anúncios de revistas, panfletos, cartazes e rótulos de alimentos) deve-se ao fato de serem textos que possibilitam a formação da postura crítica, uma vez que são textos cuja finalidade é explorar os desejos, numa tentativa de persuadir os sujeitos, voltando-se para os valores sociais (DURANDIN, 1996).

Não obstante admitirmos que estamos reforçando a tradição escolar do trabalho com o impresso, a presença maciça de textos de teor publicitário no cotidiano dos alunos, e até em suas residências, só demonstra a familiaridade dos alunos com alguns desses suportes. Logo, tal familiaridade pode, inclusive, ser um facilitador na assimilação dos aspectos advindos de nossa abordagem, podendo haver o pressuposto de determinados gêneros serem conhecidos da totalidade dos alunos.

Optamos por promover o primeiro contato dos alunos com os textos publicitários em seus suportes originais, para que eles tomem conhecimento dos reais veículos de circulação desse tipo de texto, do contexto de produção e dos aspectos não verbais encontrados em cada gênero. Assim, revistas, jornais, embalagens, panfletos, camisetas e cartazes foram levados para sala de aula de forma que os alunos estivessem com os textos em mãos, para procederem à leitura individual e, em seguida, coletivamente. Logo após, levantando os conhecimentos prévios dos alunos, interrogamos os mesmos se eles conheciam tais textos publicitários exibidos, levantamos questões com intuito de saber seus conhecimentos acerca do gênero discursivo e promovemos uma discussão sobre a influência que as mídias exercem nas pessoas por meio desses gêneros.

Dessa forma, trabalhamos numa concepção de leitura que agrega novos significados à proporção em que deixa de centrar-se apenas nos aspectos verbais, pois perpassa por uma gama dinâmica e interativa de múltiplas semioses das imagens, cores e formatos. Então, procuramos contribuir para a construção de uma aprendizagem voltada para a produção de saberes construídos colaborativa e interativamente frente às necessidades cotidianas, coadunando-nos ao pensamento de Rojo (2012) acerca do ensino pautado na sistematização e nos textos multimodais. Mesmo sabendo que pode acontecer

de a leitura superficial ser suficiente em certas situações, nossa intenção foi ajudar a aluno a interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias, seja levado a pensar de outro modo e não fique apenas no que dizem os textos (SOLÉ, 1998).

## 5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DOS TEXTOS PUBLICITÁRIOS IMPRESSOS

**Objetivos:**

a) Reconhecer o contexto de produção de textos publicitários impressos: contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, público-alvo.
b) Sensibilizar para as ações de caráter publicitário presentes no cotidiano, refletindo sobre seus suportes, suas características e seus contextos.
c) Desenvolver a criticidade em relação à publicidade que circula no meio social.
d) Refletir acerca da relação entre linguagem verbal e linguagem visual no processo de atribuição de sentido na leitura dos textos publicitários impressos.

**Temática:** Alimentos embalados.

**Conteúdos:** Gêneros e tipologias textuais, linguagem verbal e linguagem visual, leitura e interpretação de texto, leitura de imagens, relação entre gênero textual e suporte, modos verbais (imperativo), variação linguística (estrangeirismos), ortografia, análise do discurso, adequação vocabular, pontuação, formação de palavras, etc.

**Público-alvo**: Alunos do 9º do Ensino Fundamental.

**Duração**: 10 horas/aulas de 50 (cinquenta) minutos.

**Módulos trabalhados:** 5 (cinco) módulos de 2 (duas) aulas cada.

**Instrumentos de avaliação:** Registros de observações durante os módulos, atividades de registros e pesquisa.

**Recursos:** lousa, fita adesiva; revistas e jornais com anúncios publicitários, panfletos, cartazes impressos, embalagens de produtos (alimentos), cópias de textos, papel ofício, etc.

### 5.1.1 Módulo I: Sensibilização para a proposta

**Competências e habilidades trabalhadas:**

a) Percepção das ações de caráter publicitário presentes no cotidiano, refletindo seus suportes, suas características e intencionalidades.

b) Desenvolvimento da criticidade em relação à publicidade que circula no meio social.
c) Reconhecimento das funções e detalhes estruturais de textos publicitários impressos em suportes diversos, como: panfletos, anúncios de revistas e jornais, rótulos de alimentos e cartazes, a fim de melhor compreender as estratégias persuasivas ali presentes.
d) Consideração da relação entre linguagem verbal e linguagem visual no processo de atribuição de sentido na leitura dos textos publicitários impressos.

**Duração**: 02 aulas de 50 (cinquenta) minutos

**Procedimentos**:

a) Manuseio de textos publicitários impressos.
b) Construção coletiva da caracterização de gêneros publicitários impressos.
c) Discussão acerca das principais características dos textos publicitários.
d) Adoção de critérios para escolha de produtos e estabelecimentos comerciais.
e) Percepção da interferência das embalagens e seus rótulos na escolha de produtos diversos.

**1º Momento**:

Comunicamos aos SP que, como forma de confraternizar e retribuir a receptividade deles ao nosso projeto, faríamos no último módulo um rápido *cofee break.* E eles iriam opinar sobre os salgados e bebidas que deveríamos servir. Para isso, deveriam, naquele momento, decidir de qual fornecedor iríamos comprar os salgados, com base apenas na leitura dos panfletos, figuras 20, 21 e 22. Para isso, distribuímos a cada aluno um panfleto de cada, a fim de procederem à leitura silenciosa.

**Figura 20 - Fornecedor A**

**Fonte** - GraficPrint

**Figura 21 - Fornecedor B**

**Fonte** - GraficPrint

**Figura 22 - Fornecedor C**

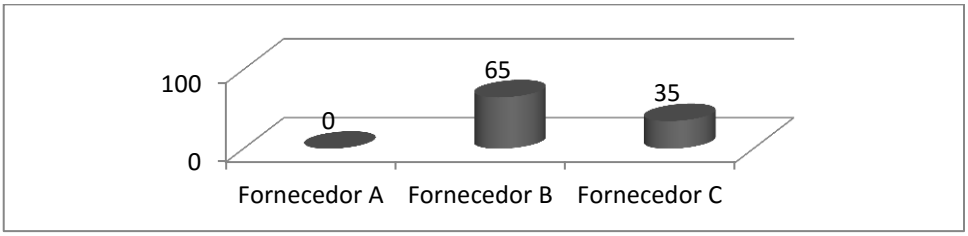
**Fonte** - GraficPrint

Após a escolha (resultados no gráfico 5), promovemos uma discussão, no estilo roda de conversa, sobre: os elementos que mais influenciaram no momento da escolha, e eles apontaram em ampla maioria: *Tamanho das imagens dos salgados*; *mais colorido e mais variados*. Percebemos que suas escolhas foram motivadas basicamente por apelos visuais de tais textos, conforme notamos nas respostas do SP16: *Porque a aparência está boa e parece muito gostoso.* No entanto, houve respostas fundamentadas em critérios informativos, o que consideramos louvável, mesmo sendo minoria: *porque tem mais informações* (SP4). Não podemos julgar se as informações a que faz referência esse SP

sejam de caráter visual ou verbal, não obstante entendermos que ambos os modos se fazem presentes na mesma proporção na composição desse gênero textual. No gráfico 5, sintetizamos os resultados dessa enquete para uma melhor análise comparativa

.

**Gráfico 5 - Resultado de enquete com base em leitura de panfletos (%)**




**Fonte** - Respostas dos SP

Sobre o que faltou aos outros panfletos para que motivassem sua escolha, disseram: *mais informação, ser mais atrativos e variar as imagens*. Entendemos, aqui, a falta de informação como referente ao grau de informatividade da linguagem verbal, pois o SP10 respondeu: *Faltou ter mais informação e ter mais colorido*. Notamos, então, que esse SP distingue informação de aspectos como cores, inclusive entendemos esse *colorido* como sendo o *layout* do texto e sua gama multimodal, assim como o *ser mais atrativo* citado por outros.

**2º Momento**:

Dando continuidade a este módulo de sensibilização, expomos na lousa dois cartazes do mesmo produto, conforme figuras 23 e 24, para que fossem lidos pelos SP. Estimulados com perguntas acerca da funcionalidade desse gênero, os SP foram convidados a falarem sobre qual dos cartazes despertava mais atenção.

**Figura 23 - Vendedor A**

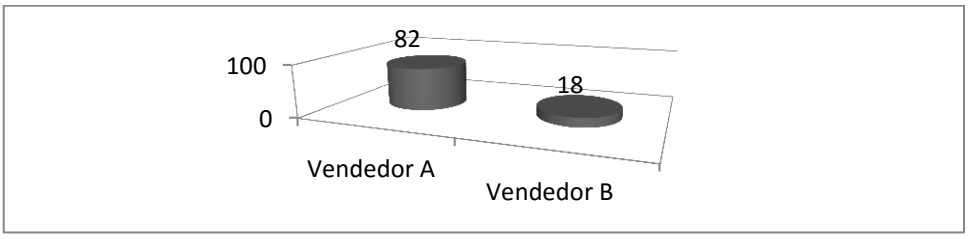
**Fonte -** GraficPrint

**Figura 24 - Vendedor B**

**Fonte -** GraficPrint

Mais uma vez percebemos a riqueza do *layout* ter preferência sobre estratégias de menor variação dos modos semióticos, conforme resultados expostos no gráfico 6.

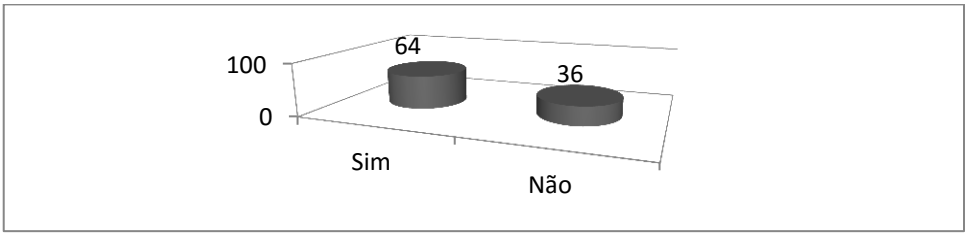
**Gráfico 6 - Cartaz que desperta mais atenção (%)**




**Fonte -** Respostas dos SP

Quando pedimos que justificassem o apelo desse cartaz por suas atenções, ouvimos explicações do tipo: *porque o cartaz está mais bem feito* (SP5); *Porque tem foto da embalagem* (SP6); e *Porque está mais arrumadinho* (SP9). O que entendemos dessas justificativas é que o fato de haver no cartaz a imagem do produto exposto numa embalagem saliente, disposta de forma a estar pronta a ser levada, desperta as sensações praticadas por quem já consumiu este produto. Como citaram a imagem da embalagem como algo que desperta e prende a atenção dos observadores, aproveitamos o ensejo e os interrogamos para saber quem na sala já havia comprado algum produto motivado pela embalagem. Não sabemos se motivados pelas discussões anteriores, mas o gráfico 7 revela uma tendência da maioria. Ainda acrescentaram que: *Se a embalagem não for atrativa o produto pode infusar* (SP14).

**Gráfico 7 - Já comprou algum produto motivado pela embalagem (%)**




**Fonte -** Respostas dos SP

### 3º Momento:

Para finalizar esse encontro, oferecemos um brinde de boas vindas ao projeto. Expomos dois potes contendo bombons iguais, porém, modificamos a embalagem e os rótulos de um deles, de modo a aparecer mais singelo, figura 25. Enquanto o outro permaneceu com os aspectos originais do fabricante, altamente chamativo pela elaboração dos rótulos e da embalagem, figura 26. Pedimos que se dirigissem à mesa e escolhessem um bombom num dos potes. Advertimos que cada SP fizesse sua escolha baseando-se apenas na leitura e visualização das embalagens e rótulos, sem manusear o bombom, e que seria do pote escolhido o bombom que iria receber. Após as escolhas, sintetizamos os resultados através do gráfico 8.

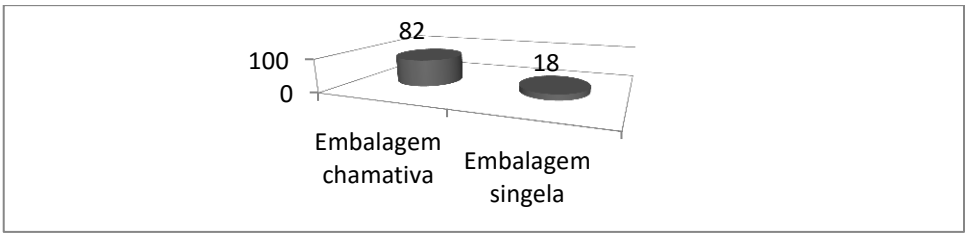
**Figura 25 - Embalagem e rótulos singelos**

**Fonte -** Arquivos do autor

**Figura 26 - Embalagem e rótulos chamativos**

**Fonte** - Arquivos do autor

**Gráfico 8 - Escolha de produto baseada nos rótulos (%)**




**Fonte** - Respostas dos SP

Após sabermos suas escolhas, questionamos: o que o motivou no momento da escolha? *A embalagem era mais bonita* (SP12); *A embalagem colorida parece ter doce melhor* (SP1); *Parecia que o doce era maior só por causa da embalagem* (SP8) e *Essa embalagem tem mais texto* (SP16). Entendemos que suas explicações não destoam do já afirmado no 1º e 2º momentos, em relação à atração exercida tanto pelas imagens como pelos formatos e toda a gama multimodal dos *layouts* de embalagens e rótulos de alimentos.

E, após esclarecermos que todos os textos com os quais interagimos nesse módulo são publicitários, perguntamos para que servem esses textos. Suas respostas revelam que esses SP ainda não conseguem assimilar o propósito comunicativo de textos dessa esfera, ou seja, confundem a função social dos textos publicitários com a de textos de outros domínios discursivos, como os jornalísticos e os instrucionais, por exemplo. Vejamos

algumas dessas respostas: *Para nos explicar sobre as coisas* (SP15); *Para a gente ficar sabendo como usar o produto* (SP12).

Desse primeiro contato, ou módulo, deduzimos que a percepção desses SP, em relação a suas escolhas na esfera comercial, perpassa, ou está atrelada, à visualização proporcionada pelas diversas estratégias do marketing. Dessa forma, além de não se posicionarem em relação ao contexto de produção, circulação e recepção dos textos publicitários, esses SP demonstram fragilidade frente às estratégias de marketing, pois concebem esses gêneros como um auxílio no momento da escolha de um produto.

### 5.1.2 Módulo II: Características e estrutura do gênero anúncio publicitário impresso

**Competências e habilidades trabalhadas:**

a) Reconhecimento do contexto de produção e circulação de anúncios publicitários impressos: contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, público-alvo.
b) Reconhecimento da estrutura e especificidades do gênero anúncio publicitário.
c) Reflexão sobre a importância dos recursos visuais nos anúncios publicitários impressos.
d) Estabelecimento da relação entre linguagem verbal e linguagem visual no processo de atribuição de sentido na leitura de anúncios publicitários impressos.

**Duração**: 02 aulas de cinquenta minutos

**Procedimentos**:

a) Consulta a revistas para detectar a presença de anúncios publicitários
b) Escolha coletiva de um anúncio de revista a ser objeto de discussão.
c) Análise coletiva da caracterização do gênero anúncio publicitário impresso.
d) Levantamento de questões que visem o reconhecimento do contexto de produção e circulação de anúncios publicitários impressos.

**1º Momento:**

Iniciamos este módulo expondo para os SP as revistas *Guia da TV, Tititi, Toda Teen, Malu Receitas, Cebolinha, Cascão e Recreio,* conforme figuras em anexo. Antes que manuseassem as revistas, questionamos quais eram conhecidas desses SP e, unanimemente, afirmaram que todas. Em seguida, indagamos sobre qual seria o público-leitor de tais revistas e assim responderam: *A guia da TV é lida por pessoas que gostam*

*muito de ver TV* (SP17); *Malu receitas só lê quem gosta de cozinhar, por isso que eu não leio* (SP15); *As da turma da Mônica quem lê é criança. Mas eu gosto de ler* (SP14); *A toda teen é minha favorita, pena que é cara* (SP16); *Os meninos gostam de ler a Recreio mais de que as meninas* (SP10).

A cerca de que produtos poderiam ser divulgados nessas revistas, relacionaram para as revistas *Guia da TV, Tititi, Toda Teen, Malu Receitas: roupas e calçados, perfumes, comidas, bebidas, produtos de comunicação e tecnologia*. Enquanto para as da *Turma da Mônica: lápis e canetas, cadernos, doces e biscoitos, brinquedos, sucos e roupas.* Na *Toda Teen*, supõem encontrar: *festas, cursos, CD de música, CD de filmes, perfumes, celulares livros.* E *na Malu Receitas*, disseram que talvez encontrassem: *margarina, leite, carnes e queijo.*

Para despertar seus olhares para a necessidade da seleção de público leitor por critérios que vão além da faixa etária e gênero, passamos uma lista de produtos e pedimos que assinalassem apenas aqueles que não ficariam bem se anunciados nessas revistas, considerando seu público-leitor. Estes foram os produtos que consideraram de divulgação inadequada nessas revistas: *joias caras, caminhões, produtos agrícolas, viagens ao exterior, cigarros e bebidas alcoólicas*.

Antes de passarmos ao segundo momento, fizemos uma breve roda de conversa, na qual esclarecemos que a escolha do meio de divulgação de um produto está diretamente ligada ao público daquele meio, inclusive economicamente.

**2º Momento:**

Pedimos aos SP que, reunidos em grupos, folheassem as revistas a fim de buscarem textos publicitários ali presentes, pois dessa busca resultaria a escolha de um deles para ser objeto de nossa conversa. Ao assim procederem, o texto publicitário escolhido foi um anúncio do *Deslac*, contido na *Guia da TV*, julho de 2017, figura 27.

Por um determinado tempo, deixamo-los á vontade para procederem à leitura. Logo após esse tempo, iniciamos uma discussão interessados em saber se tratava-se da divulgação de: um produto, um serviço, ou uma ideia. Concordaram tratar-se da divulgação de um produto. No entanto, houve algumas dúvidas ao definir que produto, pois alguns disseram tratar-se de um *leite*. Julgamos que tais dúvidas foram motivadas por se deixarem levar pela sedução das imagens, desconsiderando, assim, informações relevantes contidas nos aspectos verbais.

**Figura 27 - Anúncio escolhido pelos SP para discussão**

**Fonte** - Revista Guia da TV (23 de jun. 2017)

Ao pedirmos que lessem mais atentamente, relacionando os recursos visuais aos verbais: título, slogan, corpo de texto, nome do produto, logomarca e fabricante; alguns argumentaram: *Não é leite não, porque fala de intolerância a lactose* (SP9); *Deve ser um produto para botar no leite, aí quem tem intolerância pode tomar* (SP6). Informamos tratar-se de uma lactase e convidamos uma colega, professora de Ciências Biológicas, para um melhor esclarecimento. Esta o fez com dedicação, informando-nos que lactase é uma enzima que catalisa a hidrólise da lactose em glicose e galactose. Faz parte da secreção intestinal de mamíferos jovens e é essencial para a digestão do leite. Nos adultos que deixam de tomar leite, a produção dessa enzima pode diminuir e causar dificuldade para digerir o leite ou intolerância à lactose. A incapacidade de digerir a lactose pode ser facilmente suspeitada em adultos ou adolescentes que desenvolvem sintomas gastrointestinais após a ingestão de leite.

Na sequência, pedimos que identificassem a frase que mais impacto pudesse causar nos leitores, e o (SP1) localizou *Adeus intolerância à lactose*. Foi a oportunidade ideal para informarmos que tal frase chama-se *slogan*, palavra da língua inglesa, equivalente a expressão concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas políticas, de publicidade, de propaganda, para lançar um produto, marca etc. Então, passamos a cada SP cópia do

quadro 6, com o intuito de informá-los dos elementos estruturais básicos dos anúncios publicitários.

**Quadro 6 - Aspectos estruturais de anúncios publicitários impressos**

| | |
|---|---|
| TÍTULO | Frase curta, atrativa e/ou impactante, com o objetivo te atrair a atenção do leitor para que leia o resto do anúncio. |
| IMAGEM | Desenhos, montagens e fotografias. São relevantes na estrutura do anúncio, pois, geralmente, é o que atrai e prende a atenção do leitor. |
| CORPO DO TEXTO | Texto geralmente curto onde o produto é apresentado, presença de adjetivos para mostrar vantagens do produto, visando convencer o leitor. |
| *SLOGAN* | Frase de efeito, curta e de fácil memorização. |
| LOGOMARCA | Representação visual do nome da marca. |

**Fonte** - Elaborado pelo autor

Após realizarem, silenciosamente, a leitura do referido quadro-resumo, conversamos sobre a função do gênero anúncio publicitário e propomos que buscassem identificar, no anúncio em questão, tais aspectos. Julgamos pertinente informar que houve conflitos ao diferenciarem o título do *slogan*, conforme afirmou o SP17: *Chegou a 1ª lactase gotas do Brasil pode ser o slogan também*. Concordamos, por entendermos que os textos publicitários, atualmente, não possuem uma estrutura rígida ou inflexível. Inclusive, não percebemos, mesmo nos anúncios, tal repetição rigorosa desses elementos estruturais.

Passamos à problematização das imagens nesse anúncio, e os SP demonstraram razoável criticidade: *Se não tivesse imagem ia passar despercebido* (SP8); enquanto o SP11 considerou: *As cores podem substituir as imagens e chamar a atenção também*. Isso demonstra que percebem a relevância tanto da imagem como dos diversos elementos visuais na constituição dos anúncios publicitários.

**3º Momento:**

Como forma de despertar mais atenção à leitura dos elementos verbais em textos dessa natureza, pedimos aos SP que procurassem observar se a relação estabelecida entre os aspectos verbais e os visuais estão ou não de acordo, no anúncio. E, embora não sendo uma unanimidade, obtivemos resposta satisfatória, pois concordaram com SP6, quando este afirmou: *As cores e as imagens concordam com a ideia de natureza e liberdade que as frases do texto diz.* Ainda sobre a relação dos elementos verbais com os visuais, indagamos se apenas os recursos visuais, mesmo com a parte verbal da embalagem, seriam suficientes para divulgar o produto. *Impossível,* foi o que respondeu o SP13. Nesse momento, o SP9

acrescentou: *A imagem da vaca e do pasto lá atrás faz a gente saber que é sobre leite. Mas a gente fica sem saber se é leite ou alguma coisa feita com leite*.

**4º Momento:**

Com o intuito de sintetizar e reforçar os conhecimentos discutidos neste módulo, propomos uma atividade de registro (questionário), no qual revisamos aspectos deste gênero textual. E, na sequência, expomos as repostas dadas por esses SP, com seus respectivos percentuais de acerto.

a) Qual produto, serviço ou ideia está sendo anunciada?
**Respostas dos SP**: *Deslac, uma lactase.* 82%.

b) Localize a logomarca do que está sendo divulgado.
**Respostas dos SP**: *O nome Desalac desenhado na embalagem com letras de duas cores.* 76%.

c) O que mais chama a atenção nesse anúncio?
**Respostas dos SP**: *A imagem da embalagem em cima da mesa com uma toalha vermelha e branca.* 70%.

d) Esses recursos dialogam com que elementos ou textos?
**Respostas dos SP**: *Com a ideia de liberdade e natureza.* 88%.

e) Em qual(is) suporte(s) um texto como esse pode ser veiculado? Explique.
**Respostas dos SP**: *Jornal, páginas de sites, revistas em quadrinhos, e no face*

f) A que público esse anúncio destina-se?
**Respostas dos SP**: *As mães e pessoas que têm intolerância à lactose.* Mais citados.

g) Existe alguma relação entre os elementos visuais e os verbais? Como?
**Respostas dos SP**: *Sim. O texto fala de um produto tirado do leite e as imagens têm tudo a ver* (SP3).

h) A imagem do céu azulado com nuvens esbranquiçadas está adequada para o resto do anúncio? Que sentido se pretende alcançar com essa estratégia?
**Respostas dos SP**: *Sim. O sentido é de paz, de liberdade e de mandar a intolerância pra bem longe.* (SP7)

Com a realização deste módulo, oportunizamos aos SP conhecimentos acerca do contexto de produção e circulação de anúncios publicitários impressos. Reconhecer a estrutura e especificidades desse gênero representou para esses SP praticar um modelo de leitura que não se centra exclusivamente nem no texto nem no leitor, mas que atribuiu grande importância aos conhecimentos prévios do leitor para sua compreensão (SOLÉ, 1998). Essa estratégia permite ao leitor situar-se perante o texto. E tratando-se de textos de reconhecida circulação social como os anúncios, consideramos que houve, por parte dos SP, o devido estabelecimento da relação entre linguagem verbal e linguagem visual no processo de atribuição de sentido em sua leitura.

### 5.1.3 Módulo III: Características e estrutura do gênero cartaz impresso

**Competências e habilidades trabalhadas:**

a) Colocar os alunos em contato com o gênero cartaz enquanto texto publicitário multimodal.
b) Reconhecimento da estrutura e especificidades do gênero cartaz.
c) Reflexão sobre a importância das imagens nos cartazes impressos.
d) Reconhecimento do contexto de produção e circulação de cartazes impressos: contexto histórico, função social, esferas discursivas, suportes, público-alvo.
e) Estabelecimento da relação entre linguagem verbal e linguagem visual no processo de atribuição de sentido na leitura de cartazes impressos.

**Duração**: 02 horas/aulas.

**Procedimentos**:

a) Manuseio de cartazes de alimentos para reconhecimento dos elementos textuais ali presentes.
b) Entendimento do conceito de cartaz enquanto gênero publicitário multimodal.
c) Levantamento de questões que visem o reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero cartaz impresso.

**1º Momento:**

**Figura 28 - Cartaz selecionado para leitura e compreensão**

**Fonte -** GraficPrint

Ao entrarem na sala de aula, os SP nos questionaram a respeito do que iriam *fazer com aquele texto que está ali no quadro* (SP14), figura 28. Aproveitamos o ensejo e perguntamos se costumam ver textos daquela natureza por onde andam: *Claro que sim* (SP16); *É óbvio* (SP17), foram respostas recorrentes. Sempre mediando com perguntas e comentários, continuamos: onde vocês veem textos como este? *Aqui mesmo, na praça tem um monte* (SP14); *Professor, naquela parede mesmo da cantina tem um* (SP1). Esse que você disse que há na parede da cantina é sobre o quê? Perguntamos: *Sobre desobediência de menores. É do conselho tutelar* (SP18). Perguntamos onde eles achavam que encontrei aquele (da lousa): *Num mercado* (SP2); *Numa padaria* (SP11); *No mercadinho dali é cheio. Era só o senhor ir lá e pedir um* (SP17).

Sobre a função social dos cartazes, perguntamos para que servia aquele texto: *Para mostrar que naquele lugar vende refrigerantes dessas marcas* (SP2); *Pra fazer a propaganda do refrigerante* (SP4); *Mas pode tá num lugar que não vende, só pra fazer a propaganda* (SP15). Pedimos que este explicasse melhor aos colegas: *Pode tá no fundo de um ônibus, ou num "altidoor"*, continuou o SP15. Concordamos e pedimos a opinião da turma, que também se manifestou de acordo. Então esclarecemos que, de fato, os cartazes atendem a esta dupla função: fazer a divulgação e, às vezes, indicar que se encontra disponível naquele estabelecimento onde o cartaz estiver afixado.

**2º Momento:**

Passamos, então, a discutir as estratégias usadas para atrair o público-alvo. Para isso, iniciamos pela análise dos recursos visuais empregados no texto. Perguntamos o que mais atraía a atenção deles naquele cartaz, e foram unânimes em afirmar: *As fotos das garrafas de refrigerante.* Quando perguntamos se sabiam de que refrigerante se tratava, responderam mais uma vez, unanimemente: *De vários. Ai aparece muitas marcas.* Ainda esclarecemos que, além das imagens das embalagens, a borda do cartaz e seu fundo, lembrando uma estante de madeira, também foram usados como recurso para atrair e prender nossa atenção, juntamente com toda a multimodalidade do *layout* do cartaz.

Para estabelecer a relação entre os elementos verbais e visuais, questionamos o porquê da expressão "Na medida certa:" E após discussão, o SP5 disse que *Medida certa naquela frase é tamanho ideal*. E o SP2 disse ser *A quantidade que se precisa em cada momento*. Mas por que na medida certa "do bolso", quisemos saber, e o SP13 esclareceu: *Porque a garrafa menor custa pouco, o risco do dinheiro não dá é menor*. Perguntamos "e por que da sede", e o SP17 respondeu: *O da medida do bolso é pouco. Esse da medida da*

*sede mata a sede de qualquer pessoa*. Sobre a expressão “dos amigos”, o SP10 adiantou-se a nosso questionamento: *Na medida dos amigos quer dizer que dá para a turma toda tomar, por isso que tá perto da garrafa de dois litros*.

Em seguida, questionamos sobre a quem se dirige esse cartaz: *A quem passar ali onde ele tiver pregado*. Essa foi a resposta mais ouvida, mas quando pedimos que respondessem levando em consideração os elementos textuais, tanto verbais como visuais, disseram: *Para quem gosta de tomar refrigerante* (SP10); *Para pessoas que fazem feira* (SP6); *É mais para as donas de casa e as crianças* (SP7). Nesse instante, promovemos um bate-papo acerca dos diversos formatos de letras e a escolha das cores também, explicando-lhes que esse é o intuito de tornar o cartaz mais atrativo, sobretudo o uso da cor verde-fosco, lembrando uma lousa escolar, como predominante, e as letras em branco, semelhante a giz.

**3º Momento:**

Iniciamos com uma explicação acerca dos elementos verbais empregados na produção desse cartaz pelo questionamento do nome do produto: *Refri*. Indagamos se sabiam a origem dessa palavra, e a maioria afirmou ser *uma abreviatura da palavra refrigerante*. Além de concordar, informamos que as abreviações são um processo de formação de palavras que podem acontecer de três maneiras: por sigla, por abreviatura e por redução. Explicado cada caso, o SP8 afirmou: *Então refri é uma redução e não uma abreviatura.* Concluímos que eles compreenderam a formação dessa palavra, já que houve muita aceitação por parte dos demais SP. Em seguida, pedimos que observassem a frase responsável por causar impacto no leitor-observador desse texto. Enfatizaram que *Tava na cara* (SP15); *Refri na medida certa* (SP13). Parabenizamos e perguntamos o porquê dos dois-pontos encerrando a frase: *Porque a frase vai continuar seu sentido nas outras* (SP1); *porque ainda vai ter uma explicação* (SP15). Aproveitamos para revisar este uso dos dois-pontos: antes de uma enumeração ou lista de itens.

**4º Momento:**

Como estratégia de sintetização e reforço dos conhecimentos discutidos neste módulo, promovemos uma breve “roda de conversa”, na qual revisamos os seguintes aspectos deste gênero textual:

1. O lugar onde ocorrem esses textos.
2. Quem os produz (pensar em grupos sociais).
3. Para quem esses textos são produzidos.
4. Quais são suas finalidades.

5. Por que usar imagens e outros recursos visuais nesses textos.
6. Necessidade de escolher certas palavras para dar impacto.
7. Características do *layout*.

Para que houvesse, durante as discussões ocasionadas neste módulo, o reconhecimento da estrutura e especificidades do gênero cartaz, foi preciso despertarmos nos SP a reflexão sobre a importância das imagens nos cartazes impressos. Com a realização da discussão no estilo "roda de conversa", evidenciou-se para nós que a seleção de marcas e indicadores, a formulação de hipóteses para a interpretação e construção de sentido na leitura deve partir também do aluno. Mas para que haja esse procedimento por parte do aluno é necessário que o professor proporcione o compartilhamento das estratégias antes, durante e depois da leitura.

### 5.1.4 Módulo IV: Contexto de produção e circulação dos rótulos de alimentos

**Competências e habilidades trabalhadas:**

a) Reconhecimento da estrutura e especificidades do gênero rótulo de alimentos.
b) Distinção dos conceitos e funções de embalagem e rótulo.
c) Reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero rótulo de alimentos: contexto histórico, função social, esferas discursivas, suporte, público-alvo.
d) Estabelecimento da relação entre linguagem verbal e linguagem visual no processo de atribuição de sentido na leitura de rótulos de alimentos.
e) Identificação dos elementos obrigatórios e dos opcionais em rótulos de alimentos.

**Duração**: 02 horas/aulas

**Procedimentos**:

a) Manuseio de embalagens de alimentos para reconhecimento dos gêneros textuais ali presentes.
b) Entendimento dos conceitos "embalagem" e "rótulo" e suas funções.
c) Dissecação coletiva dos elementos constitutivos do gênero rótulo de alimentos.
d) Leitura de Resoluções da ANVISA para entendimento da adequação dos rótulos de alimentos às normas.

**1º Momento:**

Iniciamos este módulo oferecendo aos SP alguns alimentos embalados: amendoim japonês, macarrão instantâneo e biscoitos recheados. E para despertá-los acerca dos elementos de atração dessas embalagens, questionamos sobre o que mais atenção despertava nelas: *As cores e as imagens* (SP17); *A foto do macarrão já cozido* (SP5); *Pra mim é a cor rosa. Ela é quase toda rosa* (SP15). Continuamos e perguntamos qual seria o consumidor mais atraído por aquelas embalagens e quais elementos da embalagem ajudavam a perceber isso, disseram: *Desse biscoito são as meninas. A embalagem é tão fofinha* (SP1); *Do miojo, tá difícil, não tem nada criança aqui. Mas de adulto também não* (SP6). *Você não tá vendo a receita e a panela. É pra quem faz comida. Quem tá com pressa pra fazer a comida* (SP17). *Do amendoim são os jovens, essa cor vermelha tá muito forte* (SP18).

Então pedimos que manuseassem as embalagens enquanto procurassem lembrar de suas experiências de leitura dos rótulos de alimentos. Iniciamos a discussão indagando o que chamava mais a atenção deles naquelas embalagens, e responderam: A esse respeito, quando questionados por nós, a maioria admitiu ler somente o prazo de validade. Inclusive, afirmando: *A gente já pega sabendo qual é o produto. Porque a gente já conhece. Ler mais o que?* (SP11).

Valemo-nos desse instante para esclarecer a distinção entre embalagens e rótulos, explicando-lhes que o termo "embalagem" refere-se ao caráter material, físico, cuja função primordial é acomodar, proteger e conservar o produto; enquanto "rótulo" refere-se à natureza linguística das embalagens, ou seja, aos aspectos comunicacionais, que podem ser letras, números, símbolos, imagens, cores, etc. (ANVISA, 2003). Ainda reforçamos que mesmo alguns aspectos físicos das embalagens servem à função de rótulos, tais como: o material, o formato, a textura, etc.

**2º Momento:**

Fizemos uma tentativa de provocação dos SP para passarmos a questões de ordem normativa, as quais a rotulagem de alimentos está submetida. Perguntamos se, no processo de produção de rótulos de alimentos, o produtor tem total liberdade de decidir que informações constar nos rótulos. Surpreendentemente, para nós, disseram: *Não pode ser livre não. Tem coisa que tem que ter, como a validade* (SP2). No entanto, houve respostas até conflitantes a essa, como: *Quem decide o que vai colocar no rótulo é a fábrica. Cada um escolhe como quer* (SP9). Procurando esclarecimento para dúvidas dessa natureza, passamos a cada SP cópias de texto informativo contendo tópicos sobre Resolução de

Rotulagem de Alimentos da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2003) e sugerimos sua leitura participativa. Em seguida, pedimos que abrissem cuidadosamente a embalagem de alimento que haviam recebido no 1º momento e degustassem o alimento, sem descartar as embalagens, pois esta seria nosso texto a ser lido na sequência. Com as embalagens em mãos, sugerimos que localizassem na embalagem os elementos de presença obrigatória segundo as determinações da ANVISA, já lidas. Na figura 29, verificamos que não houve dificuldades para assim procederem.

**Figura 29 - Elementos de presença obrigatória nos rótulos de alimentos**

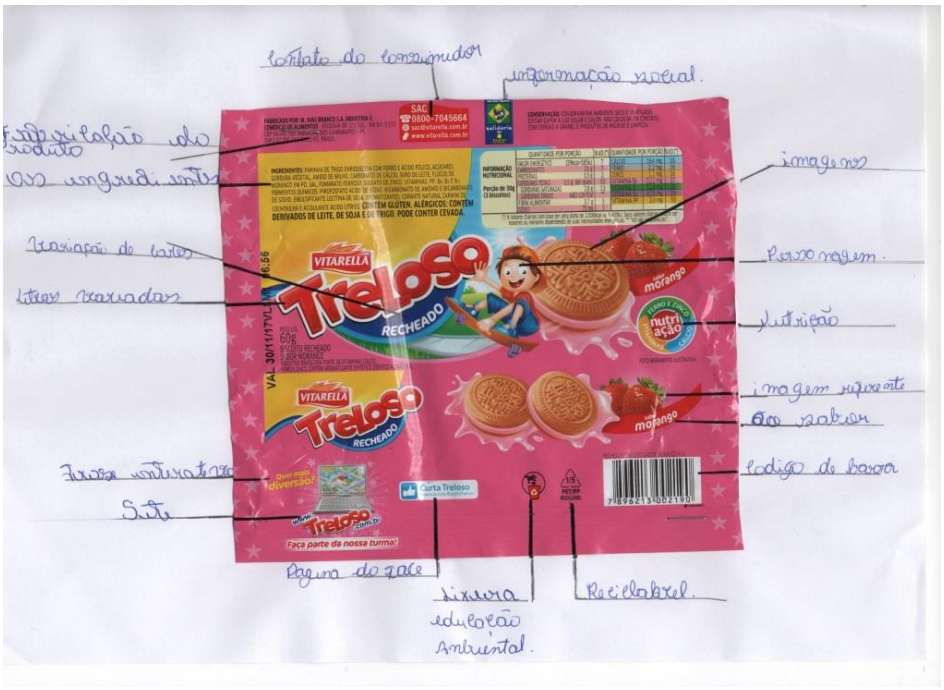
**Fonte -** Respostas do SP6

**3º Momento:**

Ao pesquisarem os elementos de presença obrigatória nos rótulos de alimentos, os SP perceberam que outros tantos elementos não eram obrigatórios, mas em ambos os

rótulos faziam-se presentes de forma muito destacadas. Para uma melhor sistematização dessas observações, sugerimos que identificassem e denominassem esse elementos de presença acessória, mas utilizando o rótulo de outro produto. Como aconteceu na atividade semelhante anteriormente realizada, não houve dificuldades para assim procederem, e, na figura 30, verificamos o resultado.

**Figura 30 - Elementos de caráter publicitário nos rótulos de alimentos**




**Fonte** - SP3

Ainda nesse momento, indagamos que palavras de significados desconhecidos havia nesses rótulos, e listaram *maggi* e *lámen*, no rótulo do macarrão instantâneo, *vitarella* e *treloso*, no rótulo do biscoito. Esclarecemos que as palavras *maggi* e *vitarella* são nomes de fantasia das empresas fabricantes desses produtos, sendo, portanto, nomes próprios, não necessitam estar dentro das normas gramaticais da língua portuguesa e são, na maioria, palavras criadas pelos proprietários das empresas.

Sobre a palavra *treloso*, informamos haver na língua portuguesa o substantivo "trela", que significa, segundo o dicionário *online Michaelis*: "... 2 Conversa demorada e vazia; cavaqueira. 3 Estado ou condição de ser livre; liberdade, licença. 4 Ação de quem é travesso; traquinada, travessura". Então, perguntamos se havia na embalagem algo que se relacionasse com "trela", e veio a resposta: *Tem sim. Esse menino da embalagem é bem treloso* (SP17). Concordamos, acrescentando que *treloso* seria um adjetivo que

caracterizaria aquele personagem pela ação representada no rótulo da embalagem. Seria, portanto, essa a explicação para o nome do produto.

Já para mostrar-lhes os significados da palavra *lámen*, recorremos ao site *Wikipedia.org* e encontramos: “um alimento japonês. Um prato de *lámen* normalmente é composto por um tipo de macarrão chinês, uma sopa com caldo à base de restos de porco ou peixe, e temperados com soja (conhecido como *shoyu*) ou missô, vegetais como algas verdes (*nori*) e pedaços de carne de porco".

**4º Momento:**

Finalizando este módulo, organizamos uma rede de conversa, na qual quisemos saber dos SP as dificuldades encontradas durante a leitura dos rótulos. Sem hesitação, citaram como maior dificuldade: *O tamanho da letra de certos elementos de presença obrigatória, como a lista de ingredientes* (SP4). Indagamos, na sequência, se essa dificuldade foi percebida em algum dos elementos de caráter publicitário. E uma maioria significativa confirmou que: *Os elementos que não são obrigatórios são bem destacados, como as imagens* (SP8). Vemos nessa ocasião a oportunidade de questionar que conclusão eles tiraram dessa observação, e responderam: *Quando é para fantasiar, eles botam as letras bem grandes e coloridas. Mas quando é para ajudara gente, eles botam uma letrinha miúda* (SP7).

Pelo desempenho dos SP nessa roda de conversa, percebemos que já demonstram entender que os aspectos relacionados à publicidade sobressaem-se em relação aos obrigatórios nos rótulos de alimentos. Já concebem que no processo de produção desses rótulos, procura-se cumprir o que determina a lei, mas isso é em segundo planos, pois a maior preocupação fica reservada aos aspectos de caráter publicitário.

### 5.1.5 Módulo V: Comparação de estratégias de diferentes gêneros publicitários impressos (avaliando a SD)

**Competências e habilidades trabalhadas:**

a) Comparação das características de textos publicitários impressos de gêneros diferentes, considerando suas relações estabelecidas com os leitores/consumidores.
b) Criticidade em relação à publicidade que circula no meio social.
c) Consideração da relação entre linguagem verbal e linguagem visual no processo de atribuição de sentido na leitura dos textos publicitários impressos.

**Duração**: 02 horas/aulas.

**Procedimentos**:

a) Manuseio de anúncios de revistas, embalagens e cartazes de alimentos e posterior análise dos mesmos.
b) Comparação das características de diferentes textos publicitários impressos e de suas estratégias de marketing.
c) Enquete sobre a relação entre as estratégias do marketing e sua relação com o público-alvo.

**1º Momento:**

Com a turma dividida em grupo de 4 alunos, distribuímos cópias de um anúncio do biscoito "Club Social"; embalagens do mesmo produto e fixamos na lousa um cartaz, também do mesmo produto, conforme ilustrado pelas figuras 31, 32 e 33. Pedimos que lessem procurando analisar cuidadosamente as maneiras como cada vez mais as empresas utilizam, simultaneamente, estratégias diversificadas para atraírem os consumidores.

**Figura 31 - Rótulo de alimento**

**Fonte** - http://portaldapropaganda.com.br/noticias/11018/biscoitos-de-club-social

**Figura 32 - Anúncio de alimentos**

**Fonte -** http://portaldapropaganda.com.br/noticias/11018/biscoitos-de-club-social

**Figura 33 - Cartaz de alimentos**

**Fonte -** https://br.pinterest.com/pin

Após os SP lerem a seu modo, entregamos-lhes cópias do seguinte quadro, 7, e pedimos que marcassem com um ***X*** as ações de comunicação que correspondem às características e vantagens listadas, caso percebessem no gênero específico. Advertimos os SP que cada característica poderia estar presente em mais de um gênero publicitário.

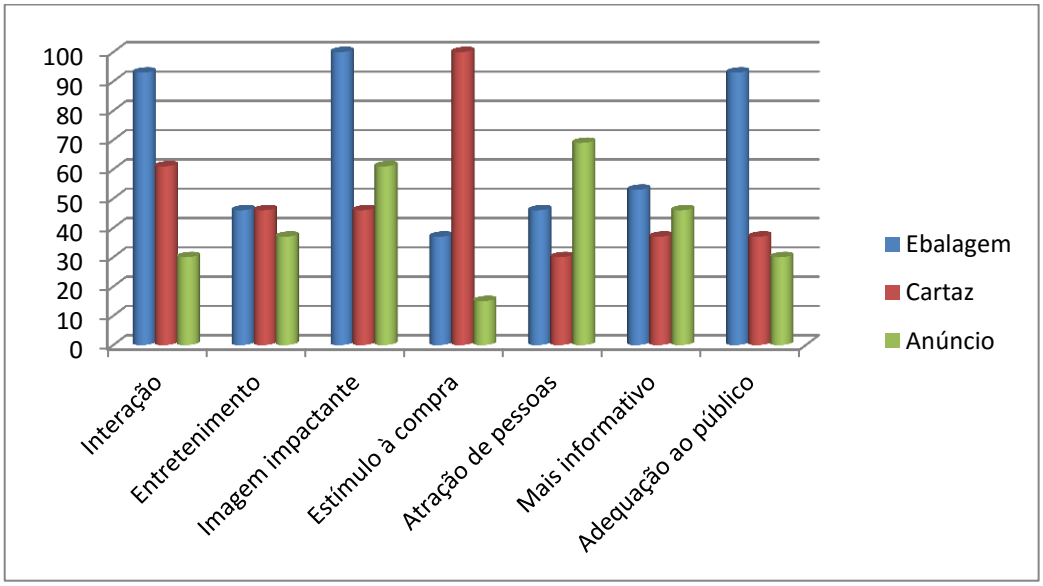
**Quadro 7 - Comparação de estratégias de marketing (avaliação)**

| Características ou vantagens | Rótulo | Cartaz | Anúncio |
|---|---|---|---|
| a) É interativo | | | |
| b) Serve como entretenimento | | | |
| c) Possui imagem | | | |
| d) Estimula a compra por impulso no ponto-de-venda (supermercados, padarias, lanchonetes etc.) | | | |
| e) Alcança grande número de pessoas | | | |
| f) Traz grande quantidade de informações | | | |
| g) Está adequado ao público-alvo | | | |

**Fonte -** Adaptado de http://www.redigirufmg.org/atividades/letramento-em-marketing

No gráfico 9, expomos resultados dessa avaliação de leitura comparativa dos gêneros anúncio impresso, rótulo de alimentos e cartaz impresso.

**Gráfico 9 - Resultado da avaliação da comparação de estratégias de marketing**




**Fonte -** Respostas dos SP

Julgamos salutar a variação nas respostas desse quadro comparativo, uma vez que algumas das características a serem observadas tendem a não se repetir em gêneros diferentes, principalmente por pertencerem ao mesmo domínio discursivo. Alguns dados

enfatizaram-se por si só, dentre os quais, vemos que 100% consideram a presença da imagem ser mais impactante no rótulo de alimento, e também 100% julgam ser o cartaz a estratégias que mais estimula a compra do produto. Em oposição à ampla aceitação, somente 15% veem o cartaz como estratégia estimuladora da compra do produto. Também pequena foi a aceitação dos três gêneros como entretenimento, pois, com 46%, o rótulo e o cartaz foram os mais indicados, ficando o anúncio com 37%.

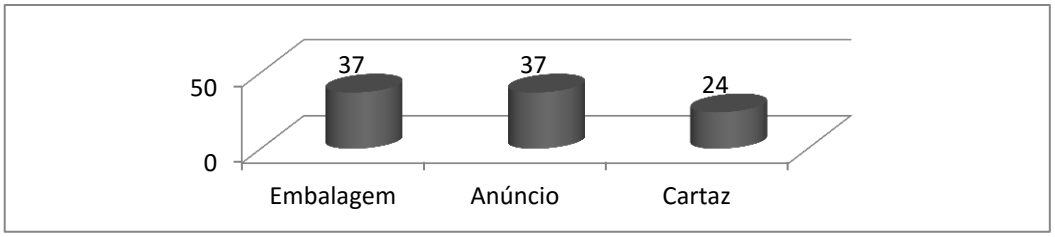
Ao analisarmos as leituras realizadas pelos SP, nesta fase de avaliação desta SD, podemos afirmar que esses sujeitos já demonstram uma compreensão leitora de textos multimodais com uma visão mais ampla em relação à variedade de gêneros e de modos semióticos que compõem os textos. O processo interventivo possibilitou que, até aqui, os alunos começassem a ler de forma mais reflexiva, considerando os vários recursos semióticos que são empregados na constituição dos textos.

Em relação ao fato de julgarem como mais informativo o rótulo, 53%, não podemos afirmar que esses alunos atrelem o caráter informativo dos textos à soma de elementos verbais, embora haja nos rótulos de alimentos, ao nosso ver, uma carga informativa realmente maior, em comparação com o anúncio e o cartaz. Inclusive são gêneros que estão submetidos a uma fiscalização mais rígida em relação às informações ali contidas.

**2º Momento:**

Dando continuidade ao processo avaliativo desta SD, passamos aos alunos uma atividade de registro (questionário) na qual buscamos que demonstrassem suas percepções do contexto de produção desses gêneros publicitários: contexto histórico, função social, esferas discursivas, suporte, público-alvo. Sendo que, para responder, deviam considerar que as combinações de imagens, de cores também comunicam igualmente à parte linguística, por isso, fazem-se presentes na produção dos textos. Expomos na sequência de gráficos, 10, 11, 12, 13 e 14, as respectivas respostas dos SP.

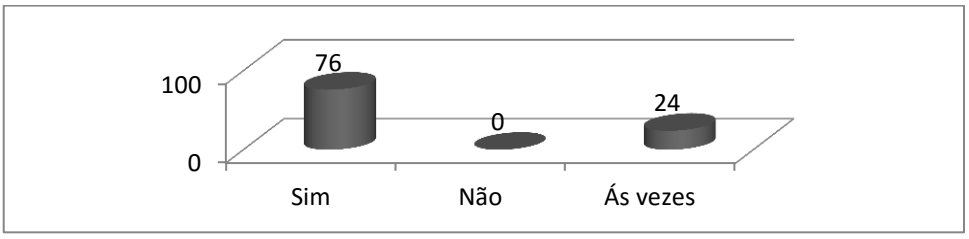
**Gráfico 10 - Gênero mais eficiente no estímulo ao consumo do produto (%)**




**Fonte -** Respostas dos SP

Ao justificarem, citaram: *O cartaz. Porque a imagem dá mais vontade de comprar o produto* (SPF3)*; O anúncio é mais fácil de ver e mais eficiente* (SPF16)*; O anúncio. Porque pode colocar em vários lugares e pode chamar mais consumidores* (SPM5); *Rótulo. Porque mostra mais a finalidade do produto e como ele é* (SPM17).

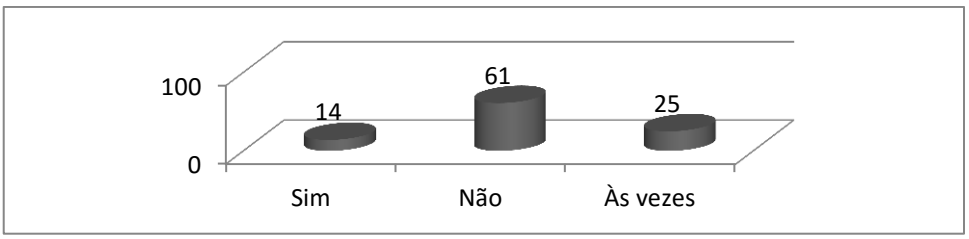
**Gráfico 11 - Influência da estratégia no comportamento das pessoas (%)**




**Fonte** - Respostas dos SP

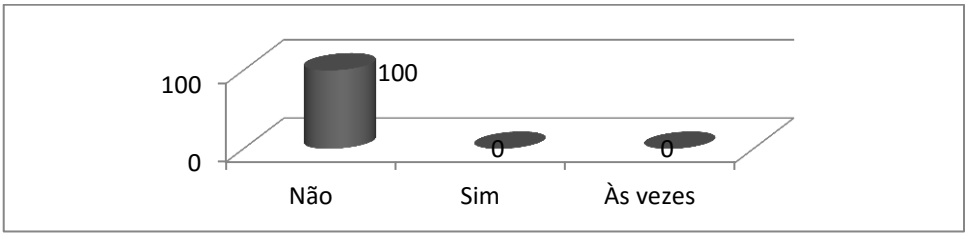
E assim justificaram: *Às vezes. Porque nem sempre dá certo* (SPF2); *As pessoas ficam loucas para comprar e acabam saindo do controle* (SPF4); *Sim. Porque as pessoas ficam atraídas pelo produto* (SPM8).

**Gráfico 12 - Compra do produto e transformação do consumidor (%)**



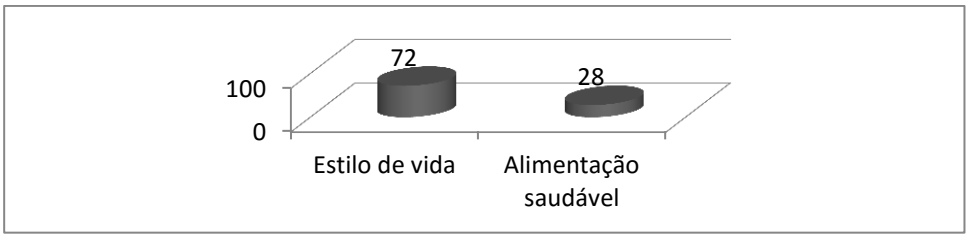

**Fonte** - Respostas dos SP

**Gráfico 13 - Relação do produto anunciado e dieta saudável (%)**




**Fonte** - Respostas dos SP

**Gráfico 14 - As estratégias propõem uma alimentação saudável ou estilo de vida moderno (%)**




**Fonte** - Respostas dos SP

Dentre as explicações, destacamos: *Todos queremos ter uma alimentação saudável. Mas é de um estilo de vida* (SPF4); *Estilo de vida saudável não é se enchendo de biscoito e chocolate* (SPF14); *Um estilo de vida, na forma que estes produtos estão na moda. Todo mundo tá comendo esses biscoitos* (SPM7).

Procurando inserir os SP numa situação experiencial de reflexão acerca das implicações do suporte aos demais elementos do contexto de produção, circulação e recepção dos textos publicitários impressos, finalizamos esta SD solicitando que os SP pesquisassem e trouxessem para a aula seguinte, objetos que ocasionalmente exercessem a função de suporte de textos publicitários impressos. E enfatizamos que seria a partir da análise desses portadores incidentais que iriamos iniciar a próxima atividade.

### 5.1.6 Considerações sobre a SD 1

Salientamos que nosso intuito com tal avaliação foi investigar o nível de aceitação dessas estratégias de marketing junto a esses alunos e possibilitar-lhes um contato mais significativo e consciente na realização da conexão entre o verbal e o visual, despertando-lhes para perceber a referida conexão como indispensável na leitura e compreensão dos textos que circulam no nosso meio social.

O foco nesta SD de nossa proposta de intervenção foi possibilitar o contato inicial dos alunos com os textos publicitários impressos a fim de que haja o domínio de habilidades básicas para o entendimento dos elementos multimodais presentes no material a ser lido. Isso porque os dados, por nós colhidos em estudos preliminares juntamente a esses SP (atividade diagnóstica), sinalizaram que esses SP têm dificuldades para identificar as partes que compõem a estrutura de textos publicitários impressos; realizar inferências a partir da relação imagem *vs* texto verbal; realizar inferências que exigem determinados conhecimentos prévios; inferir o sentido mais adequado ao contexto de palavras e expressões que oferecem mais de uma possibilidade de significação; identificar efeitos

conotativos de ironia ou humor em textos publicitários impressos. Por isso, direcionamos esta etapa avaliativa para compreendermos se os alunos avançaram durante esse processo em relação ao desenvolvimento dessas competências leitoras e da criticidade. Desenvolver a criticidade representa uma evolução do leitor e demonstra competências para se questionar valores explícitos e implícitos (ROJO, 2012).

## 5.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS À LUZ DA GDV

Delineamos esta proposta de produção a partir de um problema real da comunidade escolar: a necessidade de se idealizar e implementar uma campanha publicitária para o bazar da referida escola. Este evento acontece anualmente nessa escola e tem como finalidade angariar fundos para a realização dos festejos da semana da criança, uma vez que a referida escola atende a alunos do Fundamental I, também. Trata-se de um evento que envolve, além da comunidade onde está inserida a escola, outras comunidades circunvizinhas.

Conforme relato de alguns SP, estes demonstram afeto pelos eventos da escola, já que a maioria não se recorda de ter estudado em outra: *As festas daqui eram ótimas. Quando eu era menor gostava muito* (SP2). *Era mesmo. O São João era bem animado, e a semana da criança muito divertida* (SP6). Entendemos, com esses depoimentos, que por estarem concluindo um ciclo de estudos e estarem prestes a deixarem a escola, estes SP tomam consciência de que eram valorizados e que os profissionais da escola *se preocupavam com a gente* (SP8).

Essa consciência de sua relação com a escola, somada à nossa intenção de propor um trabalho com textos publicitários que partisse de uma necessidade real da comunidade escolar, impulsionou-nos a pensar uma proposta que fosse ao encontro desses SP e de suas necessidades enquanto concluintes do Ensino Fundamental prestes a deixar a escola: refletir formas de colaborar com a realização dos festejos da semana da criança.

Como os gêneros produzidos são textos que realizam seus significados por meio da utilização de mais do que um código semiótico (KRESS; VAN LEUWEEN, 1996), ou seja, combinam modos visuais e o verbal, como no caso do objeto de estudo deste trabalho, os textos publicitários, considerados multimodais, apresentamos a *Gramática do Design Visual* (GDV), dos citados autores, como ferramenta teórica utilizada tanto para a prática,

ou seja, na produção desses textos, quanto para a análise crítica, em uma verificação dos significados que estão amarrados aos elementos e que podem ser interpretados.

Nesse contexto, apresentamos nossa proposta de produção de gêneros publicitários, a qual se fundamenta metodologicamente o modelo de SD de Dolz e Schneuwly (2004), literalmente: partimos de uma produção inicial, seguimos a aplicação de três módulos, a fim de favorecer competências e habilidades necessárias à produção dos gêneros e finalizamos a SD com a reescrita da produção e sua consequente divulgação. Dessa forma, entendemos que aproximamos nosso trabalho à noção de letramentos proposta por Street (2012), que os considera como uma atividade entre o pensamento e o texto, uma atividade humana, focada na relação social e na interação entre as pessoas.

### 5.2.1 Planejamento da SD 2

**Objetivos:**

a) Estabelecer relações entre a linguagem verbal e a visual para a atribuição de sentido na leitura e na produção de textos publicitários impressos.
b) Observar todos os aspectos visuais que contribuem para a construção do sentido de textos publicitários impressos.
c) Desenvolver habilidades de produção textual a partir de modos não verbais.
d) Avaliar o domínio de habilidades e competências para a construção de sentido na leitura e produção de textos publicitários.

**Temática:** Publicidade de eventos.

**Conteúdos:** Gêneros e tipologias textuais, linguagem verbal e linguagem visual, leitura e interpretação de texto, leitura de imagens, relação gênero textual e suporte, modos verbais (imperativo), variação linguística (estrangeirismos), ortografia, análise do discurso.

**Público-alvo**: Alunos do 9º do Ensino Fundamental

**Duração**: 12 horas/aulas

**Módulos trabalhados:** 6 (seis) módulos de 2 horas/aulas cada.

**Instrumentos de avaliação:** Registros de observações realizadas durantes os módulos, atividades de registros e produções textuais.

**Recursos necessários:** lousa, fita adesiva; anúncios publicitários, cartazes panfletos de eventos, cópias de textos, papel ofício, lápis de cor; aparelhos celulares e *smartphones*, computadores, *datashow*, etc.

### 5.2.2 Módulo I: Produção de textos publicitários impressos (produção inicial)

**Competências e habilidades trabalhadas:**

a) Exploração de recursos multissemióticos em situação real de comunicação, em contato com a comunidade.
b) Tomada de posição subjetiva perante a esfera do marketing.
c) Promoção do letramento visual frente à hibridização de elementos multimodais necessários na produção textual.
d) Domínio de habilidades e competências para a construção de sentido na leitura e produção de textos publicitários.

**Duração**: 02 horas/aulas

**Procedimentos**:

a) Apresentação da proposta de produção aos alunos.
b) Escolha de tema ou evento junto à comunidade escolar para definição dos gêneros publicitários a serem produzidos: anúncios, panfletos ou cartazes.
c) Definição e esclarecimento aos alunos das etapas e estratégias envolvidas na produção.
d) Produção de protótipos de textos publicitários.

**1º Momento:**

Iniciamos este encontro solicitando aos SP que expusessem os objetos que ocasionalmente exercessem a função de suporte de textos publicitários impressos, os quais ficaram incumbidos de pesquisar e trazer, conforme combinado no encontro anterior. Ao que fizeram a contento, conforme figura 34, onde identificamos como suportes incidentais de textos publicitários: cortador de unhas, abridor de garrafa, camiseta, capa térmica para garrafa, copo e sacola. Podemos afirmar, com base no resultado dessa breve coleta, que os SP conceberam a variação de suportes nos quais são fixados e veiculados os textos publicitários impressos. Consequentemente, demonstram também terem ampliado sua visão de texto para além dos meramente verbais e impresso em livros, cadernos, revistas, jornais, panfletos, placas, cartazes, *outdoors* etc.

**Figura 34 - Textos publicitários em suportes incidentais**

**Fonte -** Pesquisa dos SP

**2º Momento:**

Definida a problemática, a implementação de uma campanha publicitária para o bazar da escola, os gêneros que consideramos adequados para seu desenvolvimento, de acordo com o perfil dos SP e das reais condições da escola, foram: cartaz impresso, panfletos e anúncios publicitários. Esses gêneros, de alguma forma, estão presentes na vida desses SP, dos jovens em geral e da sociedade. E, para dar início à etapa de divulgação, decidimos pela realização de uma oficina interativa no estilo *flash mob*[11]. Em relação ao anúncio, entendemos que este necessita ter como suporte um meio de comunicação para ser veiculado. Então, na ausência de uma revista ou jornal de grande circulação nas comunidades alvo da campanha, elegemos o *facebook* para sua veiculação, uma vez que a escola já possui uma *fanpage* nessa rede social.

Os SP foram desafiados a compartilharem um pouco da aprendizagem construída, pois, pelos relatos feitos até então, todos gostaram da ideia de contribuir com a campanha do bazar da escola. Fizemos lembrar que esse evento acontece anualmente na nossa escola

[11] *Flashmob*: Expressão geralmente usada para definir um recurso utilizado para como peça publicitária para lançar uma campanha e captar a atenção do público. São aglomerações instantâneas de pessoas num lugar para realizar determinada ação inusitada previamente combinada, dispersando-se tão rapidamente como se reuniram (https://pt.wikipedia.org/wiki/Flash_mob).

e que muitas pessoas na comunidade ficam sem saber de sua realização por não haver uma campanha publicitária que atinja maciçamente as comunidades circunvizinhas. Diante disso, propomos a produção de determinados gêneros publicitários com a finalidade de divulgá-lo para o maior número possível de pessoas. E para situá-los melhor dentro das expectativas dessa produção, elaboramos um breve planejamento e repassamos a esses SP, conforme o quadro 8:

**Quadro 8 - Orientação aos SP**

| | |
|---|---|
| Gêneros | Cartaz e panfleto impressos e anúncio *online*. |
| Assunto | Campanha publicitária do bazar da escola. |
| Objetivo | Produzir gêneros publicitários impressos e online para divulgar o bazar da escola, mostrando sua importância para a comunidade escolar e atraindo o maior número de pessoas. |
| Público-alvo | Alunos, comunidade escolar, população das comunidades circunvizinhas à escola. |
| Meio de divulgação | Afixados e de "mão-em-mão" (impressos), *online* (rede social *facebook* e *whatsap*) e mine-oficinas (espaço escolar). |
| Produção | Individual, inicialmente, e, posteriormente, coletiva. |

**Fonte -** Elaborado pelo autor

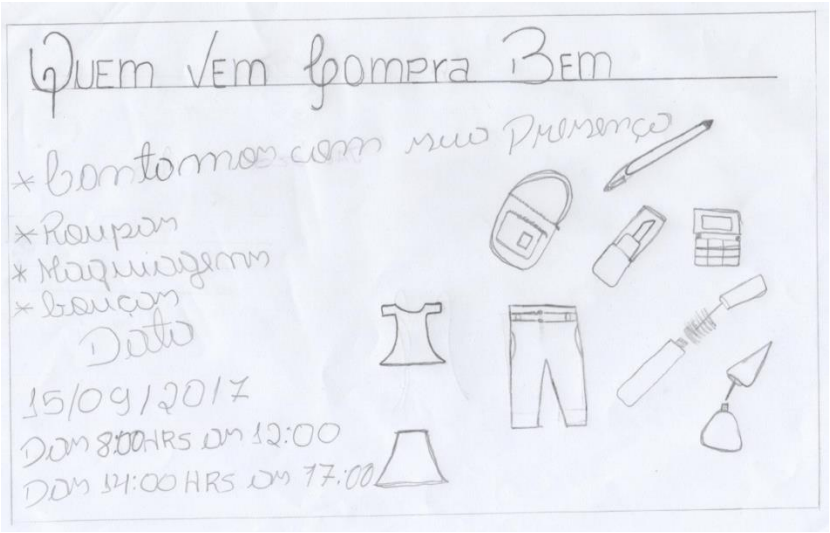
Nesta fase, cada SP deveria escolher o gênero a ser produzido dentre os listados. E para situá-los nos aspectos característicos de cada gênero, buscamos promover uma mediação por meio de alguns questionamentos: vocês já sabem o que é um cartaz? E o panfleto? Alguém tem dúvidas sobre o que seja um anúncio? Quem já produziu algum desses gêneros? Como foi? Em que contexto? Quais as semelhanças e diferenças entre esses gêneros?

Discutidas essas questões, pedimos que dessem início às produções em papel ofício A4, valendo-se de qualquer técnica: grafite, desenho, colagem, montagem, fotografia, etc. Lembramos que tínhamos um foco: divulgar o bazar da escola, mostrando sua importância para a comunidade escolar e atraindo o maior número de pessoas. Como podemos chegar a esse objetivo? Que informações devemos constar nesses textos? Como melhor atrair as pessoas para esse evento? Qual o perfil do público-alvo, ou seja, quem seria o nosso potencial cliente? Que linguagem utilizar: verbal e visual? Que recursos semióticos utilizar: cores, tipos e tamanhos de letras, imagens e símbolos? Como distribuir e estruturar esses elementos nos textos? Ao final, 14 dos 16 SP presentes apresentaram suas produções,

as quais seguem expostas no anexo. A seguir, apresentamos uma breve análise de algumas dessas produções.

As três produções analisadas, figuras 35, 36 e 36, revelam um significativo engajamento dos SP nesta fase da proposta. Verificamos que eles tiveram clareza sobre a situação de comunicação e sobre a ideia que desejamos ser veiculada: a divulgação do bazar da escola de forma a atrair pessoas. São produções que visam persuadir seus leitores, de forma que a variação de recursos pudesse transformar-se em apelos. Bom arranjo dos elementos verbais e visuai, mesmo carecendo de algumas adaptações típicas de cada gênero.

**Figura 35 - Produção inicial do SP2**




**Fonte** - SP2

Na produção retratada na figura 35, mesmo seu produtor deixando as imagens em preto e branco, entendemos que esta ainda não se encontra finalizada, pois o mesmo revelou: *Quero fazer um anúncio. Variei nos tamanhos e cores das letras. Mas as imagens eu vou trocar depois. Quero botar uma imagem de mulher fazendo compras* (SP11).

Percebemos, porém, que não houve ainda uma regularidade relativa aos aspectos estruturais característicos desses gêneros publicitários. Algumas produções são iniciadas pelo *slogan*, como na figura 35, enquanto outras trazem o nome do evento como título figuras 36 e 37, fato que julgamos mais conveniente. Também julgamos deficiente o fato de algumas produções não apresentarem nenhum tipo de apelo por meio de expressões de efeito, os *slogans*.

Notamos que a seleção de imagens está associada à memória que os SP têm de bazares anteriores. Talvez essa seja a razão de imagens de roupas figurarem de forma

enfática na maioria das produções. Observamos que em algumas produções não houve uma variação de cores tão características dos textos dessa esfera discursiva, como na produção retratada na figura 35. Quando questionado sobre esses aspectos, seu produtor afirmou: *Quando fizer o texto definitivo, eu decido que cores vou usar* (SP2). Com essa declaração, esse SP demonstra ser sabedor da função que as cores exercem nesse gênero textual, embora ainda não tenha clareza definidas especificamente para sua produção.

Sobre o fato da produção retratada na figura 36 priorizar imagens e conter poucos elementos verbais, seu produtor declarou: *A minha intenção foi fazer um cartaz. E o cartaz chama a atenção mais pelas imagens. Só precisa de algumas informações por palavras* (SP2). Consideramos válida, então, sua visão acerca do efeito chamativo dos cartazes. No entanto, entendemos necessário o acréscimo de certas informações verbais, mesmo estas sendo sucintas nesse gênero textual.

**Figura 36 - Produção inicial do SP6**

**Fonte -** SP6

**Figura 37 - Produção inicial do SP8**

**Fonte**: SP8

Com esses resultados, percebemos a necessidade de discutir com esses SP uma série de fatores a serem levados em consideração no momento da produção de textos dessa natureza. Para isso, os módulos seguintes visam instrumentalizá-los a adequar suas produções ao objetivo desejado. Dessa forma, procedemos a leitura e análise de textos publicitários sob a ótica da GDV, e tendo como finalidade apresentar orientações e propor questões que sirvam para detalhar as condições de produção desses gêneros. E para finalizar, combinamos com os SP, a exemplo da atividade no módulo V SD 1, trouxessem para o próximo encontro cartazes encontrados na comunidade onde vivem, pois dessa coleta seria escolhido um texto para as próximas atividades.

### 5.2.3 Módulo II: Os aspectos representacionais em textos publicitários

**Competências e habilidades trabalhadas:**

a) Reconhecimento da relevância da seleção dos elementos representados para a construção de sentido na produção de textos publicitários.
b) Observação de todos os aspectos visuais que contribuem para a construção do sentido do texto.
c) Estabelecimento de relação entre linguagem verbal e linguagem visual no processo de atribuição de sentido na produção de textos publicitários impressos.

**Duração**: 02 horas/aulas.

**Procedimentos**:

a) Coleta de cartazes presentes na localidade onde está situada a escola: sejam impressos ou fotografando-os, quando localizados em suportes fixos.
b) Socialização dos cartazes coletados ou fotografados, tendo como foco a identificação da estrutura desses textos publicitários e as informações explícitas e implícitas ali presentes.
c) Levantamento de questões objetivando o entendimento da relevância das representações para a construção de sentido na leitura de textos multimodais.
d) Sugestão de mudanças nas produções dos SP.

**1º Momento:**

Iniciamos este encontro alertando os SP da necessidade de adequarmos suas produções ao propósito das mesmas, uma vez que muitas ainda estão por se completarem. Salientamos que, para a campanha surtir o efeito desejado, seria necessário mantermos entre os diferentes gêneros produzidos elementos em comum: representação da imagem, *slogan*, cores predominantes, fontes e tipologias das letras e outros signos.

Para dar inicio, com os SP sentados em círculo, pedimos que cada um se levantasse e mostrasse o cartaz que havia conseguido, dizendo qual seu propósito e a que público se destinava, momento em que os demais aproveitavam para fazer a escolha do cartaz a ser analisado. Houve penas 8 demonstrações e logo já tinham decidido, conforme figura 38: cartaz da *XXXVIII Expo-Feira*, de Feira de Santana-BA.

Para motivar a leitura, pedimos aos SP que buscassem observar nesse cartaz: se costumam encontrar textos dessa natureza, a finalidade, onde seria possível encontrá-lo, a quem se dirige, como parece ter sido produzido. A participação dos SP foi bastante produtiva, chegando a nos surpreender pelo domínio de conhecimento acerca do gênero demonstrado: *Encontramos sempre textos desses por aí* (SP12); *Toda vez que vou na rua, vejo vários desses* (SP17); *Esses cartazes servem para se divulgar muita coisa. Pode ser uma festa, um produto, ou uma clínica* (SP3). *Esse daqui se dirige a pessoas que gostam de curtir festas de vaquejada* (SP16). *Parece que foi feito uma agencia de publicidade ou numa gráfica. Tá muito bem feito* (SP4).

**Figura 38 - Cartaz escolhido pelos SP para análise**

**Fonte** - www.senarbahia.org.br

**2º Momento:**

A partir do que preconizam Kress e van Leeuwen (1996) acerca da metafunção representacional da GDV, procuramos, neste momento, discorrer sobre os elementos representados no cartaz em questão, para que os SP viessem compreender que as primeiras escolhas a serem feitas devem construir visualmente a representação das experiências dos indivíduos através dos PR que podem ser: pessoas, animais, objetos ou lugares. Assim, questionamo-los sobre os elementos visíveis nesse cartaz. E como resposta, obtivemos: *Animais e uma moça numa roça* (SP8). Por que foram escolhidos esses seres para essa representação? Quisemos saber, e responderam: *Porque são as atrações da festa* (SP13). *E também porque eles estão dentro do tema da festa* (SP18).

Procurando despertar seus olhares para a importância das imagens narrativas nos gêneros publicitários, aquelas que dizem respeito a uma ação que se desenrola visualmente, sendo executada e/ou recebida por um ou mais participantes (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), perguntamos se esses personagens sugerem ação e movimento ou passam ideia de estaticidade? *Sugerem ação e movimento* (SP15); *Todos aparecem como se tivessem se movimentando. A moça tá até fazendo um gesto e sorrindo* (SP1). Que outros aspectos aparecem nesse cartaz? Indagamos e nos responderam: *O nome da festa "XXXVIII Expo-Feira". O céu amarelado bem no alto. Os patrocinadores embaixo* (SP2); *Tem também a informação do que vai ter, a data e o local* (SP16).

Dando continuidade às discussões, esclarecemos que além dos elementos listados por eles, há outros igualmente importantes na produção da mensagem: o arranjo de cores que formam o fundo, a representação dos logotipos tanto do nome da festa como dos patrocinadores, a tipologia e tamanho das letras, a forma como os participantes aparecem dispostos em primeiro plano, todo o *layout* etc.

**3º Momento:**

Com as produções iniciais em mãos e expondo-as aos SP, sugerimos que a partir de então tínhamos necessidade de definir que elementos constar nas mesmas para promover sua identificação perante os leitores. Para definir o título da campanha, consultamos a direção da escola que disse já ter o bazar um nome: "Bazar da Crispiniano". *E o logotipo, já tem?* Quis saber o SP17. Informamos que esse é mais um elemento que também vamos ter que produzir e informamos que o logotipo da escola não precisávamos nos preocupar, pois a mesma já o possuía. Que mais temos que providenciar? Perguntamos, e obtivemos tais respostas: *Imagens. Uma para cada texto (SP3)*. Como uma para cada texto? Questionamos. *Uma para o cartaz, uma para o panfleto e outra para o anúncio do facebook*, disse o SP3. Concordamos, mas salientamos que tais imagens não deviam se diferenciar tanto no tipo de representação, nem nos meios de produção, para não comprometer a identificação da campanha. Concordaram, ficando acertado que decidiríamos nos futuros encontros o tipo de imagens e de representação a ser adotados para as produções finais.

### 5.2.4 Módulo III: A interação em textos publicitários

**Competências e habilidades trabalhadas:**

a) Conhecimento prático das subcategorias da GDV responsáveis por promover o caráter interativo das imagens.
b) Observação de todos os aspectos visuais que contribuem para a interação com o leitor/observador no texto publicitário.
c) Compreensão da relevância da interação produtor/texto/leitor em textos publicitários.

**Duração**: 02 horas/aulas

**Procedimentos**:

a) Apresentação de panfleto de eventos trazidos pelos alunos e escolha de um para ser objeto das discussões.
b) Exposição dos aspectos multimodais presentes nos panfletos para compreensão das informações explícitas e implícitas ali presentes.
c) Levantamento de questões objetivando o entendimento da relevância da interação produtor/texto/leitor para a construção de sentido na leitura de textos multimodais.
d) Sugestão de mudanças nas produções dos SP.

**1º Momento:**

Este módulo foi pensado com a finalidade de analisar, coletivamente a maneira como imagem atrai o espectador (PI), ou seja, como os participantes que aparecem representados no panfleto conseguem a atenção do observador/leitor. Em seguida, distribuímos entre os SP diversos panfletos para que manuseassem com o intuito de escolherem um apenas para procedermos sua leitura minuciosa. Após alguns minutos, fizemos a escolha do panfleto a ser analisado, conforme figura 39.

Neste primeiro fragmento do módulo, apresentamos aspectos da dimensão concretizada através do olhar entre o PR e o PI. Analisamos, juntamente com os SP, o panfleto do *Festival Forró do Lago*, no qual os PR representados são cantores de elevado conhecimento por parte de pessoas da faixa etária desses SP. Esses PR olham diretamente para os PI, numa atitude claramente interativa. São personagens que mantêm contato direto com o leitor por meio do olhar, embora alguns desviem seu olhar obliquamente, havendo também um usando óculos escuros.

**Figura 39 - Panfleto escolhido pelos SP para análise**

**Fonte -** Centralmix

**2º Momento:**

Ao procurarmos dotar os SP de habilidades referentes ao poder que as imagens têm de atrair o observador, elaboramos uma atividade de registro (questionário) que foi respondida pelos SP, visando uma posterior discussão de certos aspectos interacionais ali presentes. Expomos, na sequência, os questionamentos feitos e suas respectivas respostas:

a) Observem o texto. Que elementos estão representados? O que está sendo anunciado?
**Respostas dos SP:** *Os cantores que vão tá no Festival Forró do Lago* (SP15).
b) Há imagens de pessoas, animais e objetos representados e localizados em um determinado ambiente?
**Respostas dos SP:** *Sim. São várias pessoas. Estão umas do lado das outras. Mas não dá para saber onde estão* (SP1).
c) Existe algum sinal de ação nas imagens? Há quem se dirige essas ações?
**Respostas dos SP:** *Existe. Eles estão quase todos olhando para nós e sorrindo* (SP16).
d) Que elementos do texto direcionam-se ao espectador/leitor com olhar, dedos apontados, braços estendidos, objetos direcionados, etc.?
**Respostas dos SP:** *Todos se dirigem para nós. Tem uma cantora passando a mão no cabelo, olhando para cá. E outra sorrindo para nós também* (SP2).
e) As personagens são elementos importantes nesse texto? Por quê?
**Respostas dos SP:** *Sim, porque são as personagens que chamam a nossa atenção. Agente ver as pessoas da foto, gosta e vai ler o resto* (SP17).
f) O fato de haver personagens olhando em direção ao leitor/observador causa que impressão?
**Respostas dos SP:** *Parece que eles querem chamar a gente para ir para a festa* (SP14).
g) Fazendo a leitura de todos aos elementos verbais e visuais que aparecem no texto, que sentido poderia atribuir ao texto?
**Respostas dos SP:** *Que podemos ir tranquilos que a festa vai ser boa. Vai ter muita animação e gente bonita* (SP10).
h) De que forma o panfleto tenta influenciar as pessoas?
**Respostas dos SP:** *Misturando fotos de cantores que vão cantar na festa e muitas cores nas informações. E mostrando o que vai ter lá* (SP5).

Ao analisarmos as respostas dos SP, observamos que estes compreendem a posição de demanda que se estabelece entre PR e o observador. As respostas do SP10 e o SP9 revelam que entendem que o fato de os PR olharem para o leitor facilita o processo de interação e a identificação entre ambos. Os SP percebem que a postura dos PR aproxima consumidores, pois eles parecem estar numa posição igualdade com o observador, ou seja, há um chamado para a interação de forma direta com os PR. A capacidade dos SP destacarem a relevância do olhar para o processo interativo demonstra uma busca de detalhes, ampliando suas formas de ler e considerando os recursos empregados. Mais uma vez está claro que os SP dessa pesquisa possuem consciência da função das imagens na produção dos textos publicitários.

**3º Momento:**

Numa discussão ao estilo roda de conversa, ouvimos as respostas dos SP e aproveitamos o ensejo para fazê-los cientes de que em nossas produções finais devemos ter a consciência da importância dos recursos visuais na construção da interação com os nossos interlocutores, observadores, leitores. E que essa interação depende muito de nossas decisões em adotar imagens de oferta ou de demanda. Também salientamos que o ângulo vertical da imagem, por conferir posição de poder, de igualdade ou inferioridade, somada ao horizontal, imagem frontal ou oblíqua, podem fazer a diferença nessa tão desejada interação e identificação do observador.

Assim, salientamos que observando mais uma vez suas produções, predominam imagens de oferta, ou seja, imagens que se doam para serem observadas, sem denotar nenhum sinal de interação intencional com o interlocutor. Logo, precisaríamos decidir se o melhor seria manter esse tipo de imagem ou optar por aquelas mais interativas. Em significativa maioria, optaram que devesse haver nas produções finais imagens bastante interativas.

### 5.2.5 Módulo IV: Os aspectos composicionais em textos publicitários

**Competências e habilidades trabalhadas:**

a) Reescrita de texto a partir da perspectiva multimodal.
b) Compreensão dos princípios que norteiam a composição visual dos textos visuais, segundo a teoria da GDV.
c) Observação de todos os aspectos composicionais que contribuem para a construção do sentido dos textos multimodais.
d) Desenvolvimento de habilidades de leitura a partir da imagem.

**Duração**: 02 aulas de 50 (cinquenta) minutos

**Procedimentos**:

a) Exposição, em *datashow*, de anúncios veiculados na rede social *facebook* para escolha de um a ser objeto de análise.
b) Discussão acerca das representações e da interação possibilitadas pela composição do anúncio.
c) Levantamento de questões objetivando o entendimento da relevância dos aspectos composicionais para a construção de sentido na leitura de textos multimodais.

d) Sugestões de mudanças nas produções dos SP.

**1º Momento:**

Iniciamos as discussões expondo anúncios de eventos selecionados em *fanpages* da rede social *facebook* para que pudéssemos junto decidir por apenas um que seria objeto de nossas análises. Dentre os anúncios expostos, figuravam: *Expo-Feira 2017*, *10ª Feira do Livro* de Feira de Santa, *Vaquejada de Serrinha 2017* e *Aberto do CUCA 2017*. Assim procedemos, e o anúncio escolhido pela maioria dos SP foi o da 10ª Feria do Livro de Feira de Santana, conforme figura 40.

**Figura 40 - Anúncio escolhido em *fanpages* do *facebook* pelos SP**

**Fonte** - https://www.facebook.com/feiradolivro.uefs/photos/

Como forma de despertá-los para a discussão relacionada aos aspectos composicionais deste anúncio, formamos uma roda de conversa sobre a participação dos SP nesse evento, a Feira do Livro de Feira de Santana. E como esperávamos, todos confirmaram já ter frequentado em mais de uma edição. Inclusive, lembrou o SP17: *Nós fomos com o senhor uma vez. Não tá lembrado, não, é?* Realmente, houve edições em que nós, professores da escola, acompanhamos os alunos em visita a essa feira de livros.

**2º Momento:**

Salientamos que nosso propósito neste módulo foi possibilitar o entendimento da relevância das estruturas visuais responsáveis pelo formato do texto e pela disposição dos elementos, hierarquizando-os na imagem e entre os diferentes modos de representação da

informação (multimodalidade). Para isso, precisamos esclarecer para os SP que os aspectos composicionais dos textos multimodais agregam-se aos representacionais e aos interacionais nos processos de apreensão da atenção do leitor e construção de sentido. Assim, os SP deveriam proceder a sua leitura atentando para a posição de cada elemento: acima, centro, abaixo; direita e esquerda; presença de separação por moldura; e elementos mais salientes.

E para melhor inseri-los nestas questões, pedimos que verificassem a posição de cada elemento no anúncio. Eles assim observaram: *Começa com o nome da livraria que está apoiando, bem no alto, e termina cá em baixo com os contatos da internet* (SP8). Quando questionados sobre a distribuição dos diferentes elementos na página, afirmaram: *À esquerda fica a propaganda da Feira e á direita fica a propaganda da livraria* (SP4). Nesse momento, o SP11 acrescentou: *No centro não tem nada?* Mais uma vez aproveitamos o ensejo para um esclarecimento: explicamos-lhes tratar-se de um anúncio a ser complementado por outro anunciante. Pedimos que notassem que o anunciante invariável encontra-se à esquerda, a "10ª Feira do Livro", enquanto a anunciante variável, a livraria, situa-se à direita. Reserva-se o a esquerda para a informação já conhecida e destina-se a direita para a novidade ou informação variável. Perguntamos quem era mais conhecida: *A feira do livro*, foi a resposta do SP15. Por isso a livraria que está apoiando a feira, ou outro anunciante que venha apoiar, situa-se nesse espaço à direita, enquanto o anúncio da feira de livros permanece á esquerda, dissemos. Em relação ao que preconizam Kress e van Leeuwen (1996) acerca do real e do ideal, respectivamente no topo da imagem e na parte inferior da mesma, sugerimos que ficaria melhor se invertêssemos os links da internet para o alto e o nome do apoiador do evento para baixo. De imediato disseram: *Eu nunca vi assim, professor* (SP1); *Se para a direita e a esquerda teve regra, deve ter para cima e para baixo também* (SP16). Informamos tratar-se de um teste de nossa parte e que eles estavam certos, pois o alto da página deve conter elementos voltados para as ideias, desejos e fantasias, enquanto que a parte de baixo fica reservada a elementos mais reais e concretos.

Pedimos, então que procurassem relacionar todos os elementos do anúncio, e os SP citaram: *nome de quem está apoiando o evento; um anúncio da 10ª Feira do Livro, que tem uma imagem de uma menina com um livro acima da cabeça, na capa do livro há a imagem de um menino lendo sentado, na contracapa há uma frase: "Um momento para ficar na história"; por cima do livro há um semicírculo formando aureola; dentro da*

*aureola está escrito "10 anos"; na frente da imagem da menina, há um texto verbal: "10ª Feira de Livro de Feira de Santana, Festival Literário e Cultural de Feira de Santana"; no lado direito, num retângulo azul, há o nome da livraria "Atlântica" e a frase: "a sua livraria"; e embaixo os links para acessar a feira no facebook, no instagram e no gmail.*

Questionamos qual desses elementos poderia ser considerado mais chamativo, e houve algumas hesitações, pois disseram: *A imagem da menina com o livro levantado* (SP14); *Para mim é retângulo azul com o nome da livraria* (SP2). Outros SP também se mostraram indecisos, por isso esclarecemos que de fato esta é uma característica de alguns anúncios: apresentar mais de um elemento de saliência, mas que observassem que houve uma distribuição harmônica desses elementos no anúncio, de modo que facilita ao observador captar a mensagem principal, divulgar o evento, e ainda anunciar o apoio de outra repartição. Ainda no tocante à saliência dos elementos composicionais, pedimos que, levando em consideração os demais textos vistos nos encontros anteriores, apontassem algum elemento que poderia ter mais, ou menos, saliência nesse anúncio. E parabenizamos as respostas do SP17 e do SP6: *A frase que serve de slogan está muito escondida. Quase não se consegue ler*. Além de concordarmos, reforçamos que geralmente os slogans ocupam espaços de mais visibilidade, desfrutando de melhor saliência.

**3º Momento:**

Em seguida, passamos a discutir os aspectos composicionais nas produções dos SP. Nessa discussão participativa, mostramos a necessidade de levarmos em consideração a posição de cada elemento na composição dos textos publicitários, pois a construção de sentido num texto multimodal não se restringe apenas aos elementos verbais e imagéticos. A arrumação dos seus recursos multissemióticos pode acionar o seu sentido plural interconectado ao contexto. Inclusive, os espaços vazios podem ser considerados portadores de significados também, assim como as molduras. Logo, advertimos que, na maioria de suas produções, haveríamos que rever a ordenação de cada elemento no *layout* da página, reservadas as especificidades de cada gênero. Fato que foi amplamente aceito pelos SP, e definimos que no encontro seguinte haveríamos de proceder a tais adaptações em suas produções. Assim, decidimos: no alto da página ficaria o nome do evento; embaixo, os logotipos e endereço; no meio, mais à esquerda, a imagem da personagem; embaixo da personagem, o *slogan*; no meio, mais à direita, a data e o horário, os atrativos e informações desse evento.

### 5.2.6 Módulo V: Retextualização ou reescrita de textos publicitários

**Competências e habilidades trabalhadas:**

a) Avaliação de protótipos de textos publicitários impressos produzidos pelos SP.
b) Adequação da produção, protótipo, ao propósito comunicativo da mesma.
c) Produção e impressão da versão final para circulação.

**Duração**: 02 aulas de 50 (cinquenta) minutos

**Procedimentos**:

a) Exposição das produções-protótipo para a turma apreciá-las.
b) Levantamento de questões sobre a adequação dos diversos elementos na produção da mensagem pretendida.
c) Retextualização e reescrita da produção final atendendo ao que for sugerido coletivamente.

**1º Momento:**

Iniciamos este módulo cientes de que o ato de reescrever não pode ser compreendido numa simples revisão de erros gramaticais numa tentativa de adequação à norma padrão. Se assim agíssemos, estaríamos insistindo numa prática que Marcuschi (2004) considera ingênua por desconsiderar a língua como prática social e o texto como evento comunicativo. O fato de nominá-la de “retextualização" ou reescrita” reside na possibilidade de os SP terem a liberdade de manter os gêneros produzidos no módulo inicial ou não. Segundo Marcuschi (2004), na reescrita (ou refacção), as modificações acontecem “no mesmo texto”, enquanto na retextualização, passa-se de “uma modalidade para outra”, no caso dos estudos de Marcuschi, as “modalidades” compreendem-se como a oralidade e a escrita. Dessa forma, "inferimos que a retextualização seja uma modificação mais ampla do texto, inclusive alterando-se o meio em que ele é produzido/veiculado.

A partir das produções iniciais, realizadas individualmente, e embasados nas discussões em que aprofundamos os conhecimentos sobre os gêneros anúncio, cartaz e panfletos, propomos à turma que produzissem a versão final, coletivamente. Orientamos que analisassem as produções iniciais, considerando o que descobriram acerca das características desses gêneros. Ainda salientamos que seria fundamental manter o proposito: divulgar o bazar da escola com a finalidade de atrair pessoas das comunidades circunvizinhas.

Incialmente, relembramos aos SP os aspectos estruturais desses gêneros, suas funções sociais. Em seguida sugerimos o formato de cada: o cartaz em folha A3 (29 cm x 42 cm); o panfleto em folha A4, divida em quatro partes (9 cm x 14 cm), só frente; o anúncio em folha A4 (21 cm x 29 cm). Este foi um momento significativo para reverem a elaboração desses gêneros, visando o refinamento de suas percepções e representações: aspectos composicionais, elementos verbais e visuais, escolha das imagens, elaboração de logotipos,

**2º Momento:**

Para pesquisar, selecionar e elaborar conteúdos, os SP dividiram-se em grupos de três, por só haver seis computadores disponíveis na escola, cada trio optou por produzir um dos gêneros que seria apresentado aos demais colegas para possíveis alterações socializadas. Também fizeram uso de celulares e *smartfones*, sobretudo na pesquisa e edição de imagens. Assim, procuraram focalizar naquilo que ficaram responsáveis, trocaram informações entre si e conosco, deram e receberam sugestões sobre como elaborar cada gênero. Ao procurar advertir sobre direitos de autoria de texto e imagens, orientamos que buscassem acessar sites do domínio público. Dessa forma, buscaram as imagens no site *pixabay.com.br*. E para elaboração do logotipo da turma, usaram o aplicativo *freelogosservices*. Após discutirmos sobre esses *softwers* a serem usados na elaboração final dos gêneros, decidimos, dentre os disponíveis nos computadores, pelo *micorsoft publisher 2010*, para editar as versões finais.

**3º Momento:**

De volta à sala de aula, abrimos o *Microsoft publisher 2010*, no *notebook*, para que cada equipe pudesse expor em *datashow* suas produções a fim de que fossem lidas, revisadas e avaliadas por todos. Dessa forma, cada aspecto das produções foi submetido à apreciação colaborativa da turma, que optava em mantê-lo, retirá-lo ou substituí-lo. Após esse procedimento, chegamos às versões finais de cada gênero, os quais seguem expostos nas figuras 42, 43 e 44. Posteriormente, o cartaz e o panfleto foram enviados para impressão em gráfica, para entrar em circulação, com apoio da direção da escola. E o anúncio foi submetido à apreciação da direção escolar para posterior postagem na *fanpage* da escola na rede social *facebook*.

### 5.2.7 Módulo VI: As produções em circulação

**Competências e habilidades trabalhadas:**

a) Planejamento da fala em situações formais.
b) Organização de trabalho em equipe.
c) Exposição de textos publicitários para publico específico.
d) Integração e socialização com a comunidade escolar.

**Duração**: 02 horas/aulas.

**Procedimentos**:

a) Planejamento de exposição oral.
b) Socialização e divulgação das produções perante a comunidade escolar e circunvizinhas.

**1º Momento:**

Neste módulo, através de mine-oficinas interativas ao estilo *flash mob*, os SP tiveram a oportunidade de colocar em circulação as produções para a comunidade escolar. No entanto, ao invés de os SP irem até os ouvintes, nessas mine-oficinas, os alunos de outras turmas eram trazidos por seus professores a uma determinada sala, a qual foi previamente equipada e decorada para este fim. Este foi também o momento de combinarmos o papel de cada SP, ou seja, definirmos suas participações nessa fase de divulgação. Consideramos interessantes as sugestões de alguns SP: *Professor, podemos falar também do que faltou para o trabalho ser melhor* (SP1); *Temos que mostrar para as outras turmas que eles também podem ajudar a divulgar o bazar* (SP15). Falas como essas estimularam a participação dos demais SP de tal modo que alguns tiveram o zelo de ensaiar previamente suas falas com o intuito de não desapontar os ouvintes.

**2º Momento:**

Com o cartaz exposto na parede e a *fanpage* do *facebook* projetada em *datashow*, e os panfletos em mãos, os SP procediam à acolhida dos visitantes e anunciavam para eles a satisfação de poder colaborar com a realização de mais um evento da escola, figura 41. De forma alternada entre si, falaram da importância da realização do bazar da escola e do objetivo da campanha. Os aspectos estruturais e função social de cada gênero foram esclarecidos para os ouvintes pelos SP, assim como cada etapa da campanha.

**Figura 41 - SP lançando campanha do bazar**

**Fonte -** Arquivos do autor

Esses SP fizeram seis apresentações para alunos de oito turmas do matutino, sendo ouvidos por cerca de 160 alunos, mais oito professores, direção e funcionários da escola. O SP11 acessava sua *fanpage* no *facebook* e explicava aos presentes o procedimento de compartilhamento do anúncio, enquanto enfatizava o alcance que esses compartilhamentos poderiam gerar. Muito válidas também foram os lembretes do SP10, que ressaltava que os presentes *Poderiam também copiar o anúncio e repassar pelo aplicativo WhatsApp*. Já o SP2 fez lembrar às demais turmas da importância de *Preservarem os cartazes intactos onde quer que eles os vissem*. E como suportes do cartaz na comunidade escolar, foram definidos: a parede do pátio que o separa da cantina e a lateral do portão principal, além do "mural" do ônibus escolar. Ao se retirarem, os visitantes recebiam os panfletos com pedido de não jogarem nas vias públicas.

## 5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRODUÇÕES DOS SP

Ao serem colocados na posição de produtores de textos numa perspectiva que se aproxime das ideias de letramentos, os aprendizes sentiram-se agindo discursivamente por meio dos gêneros, assim, tiveram a oportunidade de explorar recursos multissemióticos frente a uma situação comunicativa real da comunidade escolar. Também foi um momento para tomada de posição argumentativa com a liberdade de ser criativo.

Nas peças publicitárias por esses SP produzidas, a linguagem verbal, as imagens e outros recursos visuais complementaram-se na constituição de sentidos, demonstrando bom desenvolvimento das capacidades de criação, novas habilidades vinculadas à produção de gêneros textuais. Entendemos que suas produções atenderam ao propósito comunicativo estabelecido, uma vez que se trata de três gêneros que atendem a funções sociais específicas, com tênues diferenças.

**Figura 42 - Panfleto produzido pelos SP**

**Fonte** - Produção dos SP

Na produção do panfleto, figura 42, percebemos que se aproximaram dos aspectos corriqueiramente aplicados a este gênero, que, por tratar-se de um texto facilmente portátil e ter sua circulação típica de "mão-em-mão", possui um número maior de informações verbais, em relação ao anúncio e ao cartaz. No entanto, esses SP souberam hibridizar os recursos, tornando-o tanto atrativo quanto informativo.

De maneira diversa, embora mantendo sua identificação com o panfleto e o anúncio, especialmente quanto ao propósito comunicativo, o cartaz produzido por esses SP, figura 43, revela, no nosso entendimento, um elevado grau de semelhança aos demais com os quais eles se deparam diariamente na sociedade. Demonstraram entender que este gênero tem como característica marcante o predomínio dos aspectos visuais sobre os verbais, sem, contudo, desprezá-los. Dessa forma, em sua composição, fizeram uso de um

*layout* colorido, com: letras grandes e decoradas, mensagens curtas, para permitir sua leitura à distância e imagem chamativa para despertar a atenção. Portanto, demonstraram conhecer que a especificidade dos leitores desse gênero é serem transeuntes.

**Figura 43 - Cartaz produzido pelos SP**

**Fonte -** Produção dos SP

Na produção do anúncio, figura 44, os SP optaram mais uma vez por entrelaçar elementos verbais e visuais para atenderem ao propósito comunicativo. Como de costume nos textos desse gênero em circulação, tanto em revistas e jornais impressos como nos veículos digitais, o anúncio faz uso de elementos verbais e visuais sem haver uma predominância de um ou outro. Notamos, nessa produção, que esses SP possuem a clara dimensão da esfera de circulação desse gênero, demonstrando também entenderem a necessidade da harmonia entre os elementos composicionais, os quais se especificam em relação aos dois outros gêneros produzidos, panfleto e cartaz, visto que o anúncio possui como característica marcante a carência de um veículo de comunicação como suporte. Neste caso, escolheram a rede social *facebook* para veiculá-lo. E, analisando a gama de multissemioses que o constituem, consideramos adequado a tal circulação.

Como mencionado anteriormente, embora tratando de gêneros diferentes, tais produções procuraram atender ao mesmo propósito comunicativo: divulgar o bazar da escola para as comunidades circunvizinhas. Por isso, mesmo havendo enfatizado aspectos

específicos de cada gênero, passamos agora a destacar aquilo que essas produções apresentam em comum.

**Figura 44 - Anúncio produzido pelos SP**

**Fonte -** Produção dos SP

Consideramos que houve o entrelaçamento esperado entre os diferentes modos semióticos, especialmente entre a linguagem verbal e as imagens, pois as personagens selecionadas possuem boa representação do evento anunciado e funciona como uma continuidade da frase de impacto, o *slogan*: “Quem vem compra bem”. São imagens de mulheres elegantemente vestidas e portando sacolas, objeto culturalmente alusivo a tal situação. Em suas expressões faciais demonstram satisfação, conotando a ideia de terem realizado boas compras.

Por decisão conjunta deles, os SP, sob alegação *Evitar semelhanças com pessoas conhecidas ou personalidades outras* SP2, são imagens de baixa modalidade, representações por meio do desenho tecnológico, o que tira o efeito de verdade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Embora o ângulo dos PR seja oblíquo, tais imagens desfrutam de boa interação com o observador, especialmente pelos gestos e expressões faciais: a ação de olharem conjuntamente à direita, lado em que se encontram as ofertas no panfleto, figura 42, realizando, inclusive, o gesto de apontar com as mãos, típico de vetores de imagens narrativas (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996); a piscadinha de olho, PR do cartaz, figura 43; e a expressão facial de contentamento do PR do anúncio, figura 44.

Quanto a suas composições, entendemos que estão diretamente atreladas aos pressupostos nas metafunções da GDV trabalhados nos módulos, ou seja, houve uma distribuição fidedigna aos princípios desse aporte teórico-metodológico: no alto da página situa o nome do evento; abaixo, endereço da localização e identificação dos realizadores, inclusive, os SP assumem esse papel aos se colocarem como "apoio: 9º A", de forma simbólica em logotipo, localizado à direita, onde se destina o novo, ficando a identificação da escola à esquerda, informação conhecida (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Ainda em relação à ordenação direita/esquerda, todos os PR aparecem realizando sua ação para a direita, onde se encontram as informações verbais, como se direcionassem o olhar do observador a informações como data, objetivo do evento, ofertas, etc.

Percebemos que a maioria desses alunos não apresentam dificuldades em identificar as partes que compõem a estrutura de textos publicitários impressos, realizam inferências a partir da relação imagem *vs* texto verbal que exigem determinados conhecimentos prévios, inferem o sentido mais adequado ao contexto de palavras e expressões que oferecem mais de uma possibilidade de significação e identificam efeitos conotativos de ironia ou humor em textos publicitários impressos. Assim acreditamos porque esses SP portaram-se como legítimos produtores de gêneros publicitários e agentes do marketing. Exploraram uma organização discursiva que se situa entre os limites da linguagem formal e informal, com frases curtas e objetivas, fazendo o mínimo uso da primeira pessoa, apenas em "Aceitamos doações", figura 42.

Também contribuem para assim julgarmos, as escolhas multimodais constitutivas dos significados dos gêneros produzidos: cores, ângulos, imagens, tipologias e tamanhos das letras, arranjo da composição, etc. Tudo isso demonstra terem levado em consideração os elementos do contexto de produção, circulação e recepção dos gêneros publicitários (MARCUSCHI, 2008). Portanto, suas produções adequam-se ao público-alvo: feminino; às funções sociais: divulgar do bazar da escola nas comunidades circunvizinhas e atrair pessoas; aos suportes disponíveis: distribuição direta de "mão-em-mão" (panfleto), afixado em locais de circulação de pessoas (cartaz), e a rede social *facebook* (anúncio).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao darmos início ao planejamento desta proposta de intervenção didática, tínhamos consciência da necessidade de repensar o ensino de língua portuguesa, mais especificamente a construção de sentido na leitura sob a perspectiva da multimodalidade textual. Mas não só esse aspecto da leitura deveria ser trabalhado com os alunos, também deveriam ser considerados outros, por exemplo, os aspectos sociais relacionados ao texto. Logo, tínhamos a aspiração de apresentar uma proposta de leitura que desse a devida atenção aos elementos não verbais dos textos enquanto material que incorpora muita informação, ou seja, haveríamos de ensinar aos alunos lidar com a leitura e a escrita como prática social, mostrando-lhes que ambas são importantes ferramentas usadas para agir no mundo.

Nessa perspectiva, intuímos que um trabalho voltado aos multiletramentos seria melhor implementado se instrumentalizado por recursos didáticos mais próximos da prática e da realidade dos alunos. Haveríamos de idealizar uma proposta na qual sua abordagem implicasse o repensar a noção de multimodalidade textual e, simultaneamente, trabalhar com situações comunicativas reais e variadas. Para isso, nossa abordagem dos textos deveria proceder a um exame cuidadoso da riqueza multimodal, de forma a mostrar aos alunos que há um propósito comunicativo na associação entre a linguagem verbal e a não verbal.

Assim, foi necessário reunirmos saberes teóricos e metodológicos que pudessem contribuir de forma instrumental para a construção de uma proposta profícua de leitura crítica na perspectiva dos multiletramentos. Dessa busca de saberes subsidiários a nossa proposta, resultou a decisão de propormos uma reflexão que fosse além dos sentidos da imagem nos textos, porque, mesmo a maioria dos textos apresentando uma natureza multimodal como recurso principal, estratégias outras devem ser consideradas em sua construção de sentido, como: as sequências tipológicas, o nível de linguagem, o grau de formalidade, a escolha do vocabulário, os elementos do contexto de produção e circulação etc.

Nesse sentido, para atingir nosso objetivo, fazer o discente ler e compreender os diferentes textos predominantemente multimodais em ampla circulação na sociedade, inclusive os textos contidos no livro didático (LD), buscamos adequar nossa intenção aos eixos norteadores a que deve ser articulando o ensino de língua portuguesa como

preconizam os PCN (2010): uso - reflexão - uso. Além disso, pautamo-nos nos mais recentes estudos acerca dos letramentos.

Nesse sentido, nosso trabalho com os gêneros publicitários foi inovador para esses alunos, por constituir-se numa sequência de atividades que se realizou dentro da escola, iniciada com gêneros levados de fora em seus suportes originais. Passando, depois, a uma produção escolar, mas com a intenção de circular também fora dela, de forma a garantir que os gêneros tratados tivessem efetivamente uma prática social. Assim, conseguimos demonstrar que o ponto de partida para o ensino de língua portuguesa deve ser o caráter social dos atos de linguagem, a compreensão como um diálogo. E esse diálogo, tanto na leitura quanto na escrita, torna-se possível quando se tem um leitor presumido, ou seja, quando se lê para fazer coisas e escreve-se para alguém que, de fato, vai ler.

Definirmos uma temática para cada SD, alimentos embalados para a primeira e publicidade de eventos para a segunda, contribuiu para os SP ampliarem seus conhecimentos acerca de temas relevantes e atuais da sociedade, percebendo o caráter informativo dos gêneros e sua relevância para a interação social.

O modelo metodológico das sequências didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) favoreceu um trabalho sistemático e organizado, contribuindo positivamente para que nossa proposta avançasse no sentido de superação das dificuldades apresentadas pelos SP nos estudos preliminares ou diagnósticos. Trata-se de um modelo que favorece à modularização do planejamento, flexibilizando-o e permitindo a tomada de ações dentro da perspectiva almejada. Também favorece avaliar os instrumentos aplicados e os resultados advindos dos mesmos, possibilitando possíveis ajustes subsequentes.

A aplicação do enfoque teórico-metodológico denominado *Gramática do Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) foi um importante recurso que norteou de forma sistemática as análises da riqueza visual característica dos gêneros trabalhados com os alunos. Além de guiar-nos na sequenciação dos textos, foi muito útil no planejamento dos módulos, pois favoreceu-nos elaborar as proposições necessárias para as reflexões sobre os significados das imagens nos textos. Também por meio da GDV foi que trilhamos rumo à resposta de nossa grande questão de pesquisa: que ações devem ser mobilizadas no ensino-aprendizagem dos gêneros publicitários impressos para auxiliar esses discentes na construção de sentido na leitura de textos multimodais?

Em resposta à questão de pesquisa supracitada, após análise dos resultados, podemos afirmar que os leitores precisaram realizar uma série de ações, como análise de

cada elemento visual, especialmente das imagens e símbolos, considerando seus níveis de representação; observação dos aspectos interativos junto ao leitor; verificação do arranjo e organização das informações, para, em seguida, estabelecer a relação entre a linguagem verbal e a não verbal e, assim, construírem sentido na leitura dos textos dessa natureza. Essas são ações que demandam uma tomada de reflexão frente ao convencimento apresentado pelos textos publicitários. Ao concebermos a possibilidade de nossos alunos lerem e produzirem textos dessa esfera, verificamos que eles compreenderam que estas atividades conectam uma gama de semioses. Portanto, demonstraram entender que o significado da leitura consiste na consideração de todos os modos que constituem os textos.

Em relação à nossa intensão de apresentar para os alunos práticas sociais de leitura com o intuito de possibilitar-lhes o desenvolvimento dos multiletramentos, com ênfase nos letramentos crítico, visual e em marketing, consideramos, a partir das observações realizadas durante as intervenções, pelos resultados alcançados nas atividades de registro e nas produções, que os alunos necessitam de mais amadurecimento para atingir o grande desafio da postura crítica. Dessa forma, para desenvolver o letramento crítico, entendemos ser uma proposta dessa proporção ainda insuficiente, necessitando a escola privilegiar práticas voltadas para este fim. Contudo, nosso trabalho com a multimodalidade textual favoreceu a mudança de reflexão necessária à ressignificação da leitura.

Já no tocante ao letramento visual, sentimo-nos satisfeitos com os níveis de resultados atingidos, uma vez que os SP avançaram na ação de relacionar os elementos semióticos para a construção de sentido no texto. Também houve avanços significativos nas habilidades de interpretar as informações contidas nos textos publicitários. Esses SP passaram a redefinir seu conceito de leitura, antes baseado apenas na linguagem verbal, passando, então, a considerar todos os modos envolvidos na constituição dos textos.

Avaliar nossas ações pensadas para alertar esses SP da alienação a que estão submetidos, devido o alto grau de envolvimento e persuasão advindos das diversas estratégias de marketing, representou um grande desafio para nós, pois não conseguimos mensurá-lo da maneira desejada. E creditamos esse fato aos instrumentos de avaliação, por nós pensados, não fornecerem dados suficientes a essa questão. Contudo, supomos ter dado um passo significativo nesse sentido, especialmente ao realizarmos a atividade de registro da SD 1, módulo V, na qual os alunos mostraram-se autônomos ao comparar diferentes estratégias da esfera do marketing, considerando suas relações estabelecidas com os

leitores/consumidores. Também foi um indicador de avanços nesse quesito o protagonismo demonstrado na etapa de produção de textos publicitários, módulos I e V da SD 2.

Nessa perspectiva, admitimos que, com a implementação dessa intervenção, houve uma mudança de nossa maneira de pensar o ensino-aprendizagem de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Se antes acreditávamos ser suficiente direcioná-la apenas para a modalidade verbal, agora entendemos ser urgente uma transformação nos seus preceitos, os quais requerem novas estratégias. E desenvolver competências representa um passo relevante na busca de meios para tornar nossas aulas mais efetivas e capazes no trabalho com o texto.

As discussões apresentadas nesta pesquisa representam apenas o início de um estudo que necessita de futuros trabalhos a serem desenvolvidos, envolvendo a utilização dos textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa. Para que assim sejam cultivadas práticas pedagógicas transformadoras, voltadas para o desenvolvimento do espírito crítico.

Quanto aos aspectos pessoais e de aprendizagem dos alunos, verificamos, ao final do processo, um expressivo avanço. O resgate do potencial da turma e a valorização de suas capacidades individuais, nas atividades escolares, foram resgatados progressivamente, durante a aplicação dessa proposta. Sendo o último módulo das SD, divulgação das produções da campanha do bazar para a comunidade escolar, um momento especial para percebermos avaliarmos tais avanços. Salientamos que, embora alguns desses SP tenham se mostrado indispostos e sem estímulo para participar das atividades, paulatinamente foram evolvidos, ao ponto de termos participação total da turma.

Também válido torna-se ressaltarmos a urgência de a escola alargar sua visão acerca dos produtos advindos das inovações tecnológicas, uma vez que a mesma existe em uma sociedade movida pela “cultura da convergência”, que demanda o domínio de habilidades e competências para lidar com os modos textuais cada vez mais emergentes. No tocante a essa urgência, representaram uma maneira de refletir mais inovadora as iniciativas do programa PROFLETRAS, cujos objetivos consistem em promover o aperfeiçoamento no processo de ensino-aprendizagem e de instrumentalizar os educadores para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, atendo-se às necessidades dos alunos, frente aos mais recentes desafios da sociedade. Foi por meio desse programa que tivemos nossa prática norteada por concepções teóricas e metodológicas estimulantes, constituindo-se num embasamento teórico que nos libertou daquela visão ingênua e intuitiva que, por vezes, “engessa-nos” diante dos desafios.

Afora os resultados mencionados, enquanto educador, envolvido na realidade da escola pública há 24 anos, ciente de muitas de suas carências e limitações, este foi um trabalho extremamente relevante por contribuir bastante para o nosso crescimento profissional. Admitimos que, até então, não havíamos reconhecido a magnitude de propostas desta natureza para amenizar alguns dos diversos problemas ainda existentes no ensino de Língua Portuguesa, especialmente nas escolas públicas.

**REFERÊNCIAS**

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. Resolução RDC, n0359/2003. *Regulamento Técnico de porções de alimentos embalados para fins de rotulagem nutricional*. Disponível em: http://www.anvisa.gov.br/alimentos/legis/especifica/rotuali.htm>. Acesso em: 25 fev. 2017.

BACCEGA, M. A. *Comunicação e consumo: educação e cidadania* – ESPM. In: Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do fu- turo / organizado por Rose de Melo Rocha e Maria Isabel Rodrigues Orofino. -- Porto Alegre: Sulina, 2014. P. 189-204

BARBETTA, P. A. *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. 5ª Edição Cap. 3. Ed. UFSC: 2002.

BETHÔNICO, Jônio Machado. *Letramento em Marketing: o livro didático de língua portuguesa de 1a. a 4a. série na formação de consumidores críticos*, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

_____; FRADE, I. C. A. S. *Formação de consumidores críticos: letramento em marketing*. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 115-134

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático* – PNLD 2017. Disponível em file:///D:/Downloads/pnld_2017_edital_consolidado_1006 2015.pdf

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: *terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2010.

_____. *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo.* Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. - 2. Ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, C. *Livro Didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas (Unicamp). Campinas: 2005.

_____; ROJO, R. *Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo*. In: MARCURSCHI, B.; VAL, M.G.C. (orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa*: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, 6, 7, 8 e 9*/ 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino**.** *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2003

DIONÍSIO, A. P. *Gêneros textuais e multimodalidade*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. Sie-beneicher (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. Ed. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2011. 137-162

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. 2. ed. São Paulo: Martis Fontes, 1997.

ECO, Umberto. *Semiología de los mensajes visuales, en análisis de las imágenes*. Barcelona, Editorial Buenos Aires, 1970.

DURANDIN, G. *As mentiras na propaganda e na publicidade*. Trad. Antônio Carlos Bastos de Mattos. São Paulo: JSN Editora, 1997.

FARACO, C. A. *Português: língua e cultura*. Ensino Médio, 3ª série. Curitiba: Base Editora, 2003.

_____ & MOURA, Carlos Emílio; Francisco Marto. *Língua e Literatura*. Vol. 1, 2º grau. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Cortez Editora. São Paulo: 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 2004.

GIL, A. A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasil: Ministério da Educação, 2005.

KOCH, I. G. V. & ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 1996.

LOPES-ROSSI, M. A. *O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino de leitura*. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MACEDO, J. O. R. *Textos publicitários impressos e sua abordagem nos livros didáticos de língua portuguesa*. Anais do III Colóquio Internacional Mídia e Discurso na Amazônia: discurso e contemporaneidade: histórias, espaços e subjetividades; II Seminário Nacional GPELD: linguagens, discursos e práticas culturais [recurso eletrônico] São Luís: EDUFMA, 2017a. Disponível: http://congressosufma.wixsite.com/iiidcima/anais. Acesso em: 30 set. 2017.

_____. *A escolarização dos textos multimodais nos livros didáticos de língua portuguesa*. Anais do VI SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Volume 4, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2017b. Disponível: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais_sielp_2016.pdf.Acesso em: 30 abr. 2017.

MARCUSCHI. L. A. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. 8ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Da fala para a escrita - atividades de retextualização*. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

MELO, Edsônia de S. O. et al. *Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais*. In: ROJO, R. e MOURA, E. Multiletramentos na escola [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

OLIVEIRA, S. *Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira*. Trab. Ling. Aplic. Campinas, 47(1): 91-117, 2006.

OLIVEIRA, T. L. M; DIAS, R. *Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais*. In: KERSCH, D. F., COSCARELLI, D. V; CANI, J. B. *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas – SP: Pontes, 2016. 79-106

PETERMANN, J. *Imagens na publicidade: significações e persuasão. UNIrevista*, v. 1, n. 3, 2006.

PIMENTA, S. M. *A Semiótica social e a semiótica do discurso de Kress*. In: MAGALHÃES, C. M. Reflexões sobre a análise crítica do discurso. Série Estudos Linguísticos, v.2. Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2011.

PASQUOTTE-VIEIRA et ali. *A canção da roda-viva: da leitura ás leituras*. In: ROJO, R. e MOURA, E. *Multiletramentos na escola* [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 181-198

RANGEL, E. *Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado*. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. O livro didático de Português: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____; MOURA, E. *Multiletramentos na escola* [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Letramentos escolares: coletânea de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa*. Perspectiva. Florianópolis, v. 28, n. 2, jul/dez. 2010.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SANDMANN, Antônio José. *A linguagem da propaganda*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminaras, 2005.

SIEVERT, Marilde. *Texto publicitário: dicas não são receitas*. Blumenau: Edifurb, 2001.

SILVA, E. T. *Criticidade e leitura*: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

SOARES, M. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA; A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2006.

_____. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera. Massagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. V. 23. n. 81. Campinas, dez. 2002.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.194 p.

STREET, B. *Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento.* In: Magalhães, Izabel. (org.) Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p.443-466, 2005 (Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira).

TUFANO, Douglas. *Estudos de Língua e Literatura.* Vol. 1. São Paulo: Moderna, 1990.

VIEIRA, J. A. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A**: QUESTIONÁRIO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTOS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**
**Departamento de Ciências Humanas - Campus V**
SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
DISCENTE: JOSÉ OSMAR RIOS MACEDO

**A LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS IMPRESSOS:**
**DA MULTIMODALIDADEAO LETRAMENTO EM *MARKETING***

**PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTOS**

**Aluno: _____**

1. A leitura foi algo presente na sua infância?

   ( ) sim ( ) não ( ) não sei
2. Quem lia para você na infância?

   ( ) mãe ( ) pai ( ) avó ( ) avô
   ( ) irmão mais velho ( ) irmã mais velha ( ) tios
   ( ) outra pessoa
3. Quem foram as pessoas que mais influenciaram o seu gosto pela leitura?

   ( ) mãe ( ) pai ( ) avó ( ) avô
   ( ) irmão mais velho ( ) irmã mais velha ( ) tios
   ( ) professor(a)
   ( ) Outros: _____

4. Dos materiais escritos abaixo, assinale os existentes na sua residência.

   ( ) Bíblia, livros sagrados ou religiosos ( ) livros didáticos ( ) dicionários.
   ( ) agenda de telefone ( ) livros de receita de cozinha ( ) enciclopédia
   ( ) livros de literatura/romances ( ) álbum de família ( ) livros infantis.

   ( ) calendários e folhinhas ( ) outros: _____

5. Quantidade de livros existentes na sua residência.

   ( ) menos de 5 ( ) de 5 a 10 ( ) De 15 a 50 ( ) De 51 a 100
   ( ) Não tem livros em casa.

6. Que tipo de livro você costuma ler, ainda que de vez em quando?
   ( ) Bíblia, livros sagrados ou religiosos

   ( ) romance ( ) aventura ( ) policial ( ) ficção
   ( ) biografias ( ) relatos históricos ( ) autoajuda, orientação pessoal
   ( ) Não costuma ler livros

7. Quantos livros você leu neste ano?
   ( ) Mais de três ( ) dois ( ) um ( ) nenhum

8. Qual o suporte dos textos lidos na sua escola?
   ( ) Livros didáticos
   ( ) Matérias, textos ou exercícios no quadro negro
   ( ) Seus próprios textos ou dos colegas
   ( ) Textos e exercícios em folhas avulsas
   ( ) Revistas ( ) jornais ( ) folhetos e cartazes
   ( ) Sites ou páginas na internet
   ( ) Outros: _____

9. Quais das atividades você realiza na sua escola?

   ( ) Copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro.
   ( ) Fazer redação ou trabalhos, responder a questionários ou fazer exercícios.
   ( ) Copiar textos dos livros.
   ( ) Apresentar seminários ou trabalhos, participar de debates ou discussões.
   ( ) Fazer anotações sobre as aulas.
   ( ) Outros: _____

10. Quais dos gêneros abaixo você lê habitualmente?

| | | |
|---|---|---|
| ( ) histórias em quadrinhos | ( ) tiras | ( ) anúncios |
| ( ) charges | ( ) cartuns | ( ) páginas de internet |
| ( ) gráficos | ( ) tabelas | ( ) mapas |
| ( ) infográficos | ( ) rótulos | ( ) cartazes |
| ( ) panfletos/folders | ( ) placas | ( ) poema visual |

   ( ) Outros: _____

11. Quais os gêneros textuais que mais você aprecia para leitura?

    _____

12. No momento de escrever, quais os gêneros que você mais aprecia?
    _____

13. Você frequenta algum curso?

    ( ) sim ( ) não

14. Com que frequência você usa a informática?

    ( ) Todos os dias da semana
    ( ) Quase todos os dias
    ( ) Eventualmente/de vez em quando
    ( ) Um ou dois dias da semana
    ( ) Não utiliza

15. Que uso você costuma fazer da informática?

    ( ) Navegar em redes sociais: *Orkut, Facebook, Twitter*
    ( ) Preparar trabalhos escolares
    ( ) Manter-se informado
    ( ) Outros: _____

16. Quais dos gêneros textuais abaixo seus pais ou parentes leem?

( ) Bíblia, livros sagrados ou religiosos
( ) revistas
( ) jornais
( ) Lê ou escreve cartas, ler receitas
( ) trabalhos escolares
( ) Lê ou escreve tarefas do trabalho
( ) Outros: _____

17. Com que frequência você assiste à televisão?

( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

18. Com que frequência você ouve rádio?

( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

19. Com que frequência você vai a exposições ou feiras?

( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

20. Com que frequência você vai a *shows*?

( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

21. Com que frequência você vai a cinemas?

( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

22. O que significa leitura para você?

( ) Uma forma de adquirir conhecimento
( ) Uma forma de obter informação
( ) Uma forma de prazer
( ) Uma forma de conhecer outras culturas
( ) Uma forma de diversão
( ) Outros: _____

23. Você costuma indicar suas leituras a outras pessoas?

( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

24. Você já visitou uma grande biblioteca?

( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

25. Qual o seu ambiente preferido para leitura?

( ) quarto ( ) sala ( ) escola ( ) biblioteca
( ) praça ( ) Outros: _____

**Obrigado pela colaboração!!!**

**APÊNDICE B**: RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTOS DOS **SP**

**Tabela 1 – A presença da leitura na infância**

| | |
|---|---|
| Sim | 92% |
| Não sabe | 8% |

**Tabela 2- Quem lia**

| | |
|---|---|
| Mãe | 72% |
| Outra pessoa | 24% |
| Pai | 12% |
| Irmão mais velho | 12% |
| Avô | 8% |
| Tios | 8% |
| Avó | 4% |

**Tabela 3 – Pessoas que mais influenciaram o gosto pela leitura**

| | |
|---|---|
| Mãe | 80% |
| Professor(a) | 28% |
| Pai | 20% |
| Tios | 8% |
| Avó | 4% |
| Avô | 4% |
| Madrinha | 4% |

**Tabela 4 – Materiais escritos existentes na residência**

| | |
|---|---|
| Bíblia, livros sagrados ou religiosos. | 68% |
| Livros infantis | 40% |
| Dicionários | 36% |
| Álbum de família | 36% |
| Livros de receita de cozinha | 28% |
| Calendários e folhinhas | 28% |
| Livros didáticos | 16% |
| Livros de literatura/romances | 16% |
| Agenda de telefone | 12% |

**Tabela 5 – Quantidade de livros existentes na residência**

| | |
|---|---|
| De 5 a 10 | 60% |
| De 15 a 50 | 20% |
| De 51 a 100 | 8% |
| Menos de 5 | 4% |
| Não tem livros em casa | 4% |

**Tabela 6 – Tipo de livro que costuma ler, ainda que de vez em quando**

| | |
|---|---|
| Bíblia, livros sagrados ou religiosos | 40% |
| Romance | 16% |
| Não costuma ler livros | 12% |
| Policial | 8% |
| Relatos históricos | 8% |
| Aventura | 4% |

| | |
|---|---|
| Ficção | 4% |
| Biografia | 4% |

**Tabela 7 – Quantidade de livros lidos neste ano**[12]

| | |
|---|---|
| Mais de três | 68% |
| Um | 12% |
| Dois | 8% |
| Nenhum | 8% |

**Tabela 8 – Suportes dos textos lidos na escola**

| | |
|---|---|
| Matérias, textos ou exercícios no quadro negro | 56% |
| Livros didáticos | 32% |
| Revistas | 32% |
| Seus próprios textos ou dos colegas | 16% |
| Sites ou páginas na internet | 16% |
| Folhetos e cartazes | 12% |
| Textos e exercícios em folhas avulsas | 8% |
| Jornais | 8% |

**Tabela 9 – Atividades realizadas na escola**

| | |
|---|---|
| Copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro | 48% |
| Fazer redação ou trabalhos, responder a questionários ou fazer exercícios | 44% |
| Copiar textos dos livros | 28% |
| Fazer anotações sobre as aulas | 8% |
| Apresentar seminários ou trabalhos, participar de debates ou discussões | 4% |

**Tabela 10 – Gêneros habitualmente lidos**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Charges | 4% | Páginas de sites | 44% |
| Panfletos/folders | 8% | Mapas | 20% |
| Histórias em quadrinhos | 44% | Anúncios | 16% |
| Cartuns | 12% | Poema visual | 16% |
| Tiras | 28% | Cartazes | 8% |
| Placas | 8% | Gráficos | 8% |

**Tabela 11 – Gêneros mais apreciados para leitura**

| | |
|---|---|
| Romance | 24% |
| Ficção | 20% |
| Não opinaram | 16% |
| Comédia | 12% |
| Anúncios | 12% |
| Histórias em quadrinhos | 12% |

[12] Referente ao ano de 2017, momento em que aplicamos ao questionário.

| | |
|---|---|
| Sites e páginas de internet | 12% |
| Poema | 12% |
| Aventura | 8% |
| Mitologia | 8% |

**Tabela 12 – Gêneros mais apreciados para a escrita**

| | |
|---|---|
| Não opinaram | 28% |
| Histórias em quadrinhos | 16% |
| Sites e páginas de internet | 12% |
| Poema | 12% |
| Variados | 8% |
| Ficção | 8% |
| Comédia | 8% |
| Romance | 8% |

**Tabela 13 – Frequenta algum curso**

| | |
|---|---|
| Não | 88% |
| Sim | 12% |

**Tabela 14 – Frequência de uso do computador**

| | |
|---|---|
| Todos os dias da semana | 24% |
| Não utiliza | 24% |
| Um ou dois dias da semana | 20% |
| Quase todos os dias | 12% |
| Eventualmente/de vez em quando | 12% |

**Tabela 15 – Que uso costuma fazer do computador**

| | |
|---|---|
| Navegar em redes sociais: *Orkut, Facebook, Twitter* | 60% |
| Preparar trabalhos escolares | 24% |
| Manter-se informado | 20% |

**Tabela 16 – Práticas de leitura de pais ou parentes**

| | |
|---|---|
| Bíblia, livros sagrados ou religiosos | 68% |
| Revistas | 36% |
| Jornais | 12% |
| Lê ou escreve cartas, ler receitas | 12% |
| Trabalhos escolares | 12% |
| Lê ou escreve tarefas do trabalho | 8% |

**Com que frequência você:**

**Tabela 17 – Assiste à televisão**

| | |
|---|---|
| Sempre | 64% |
| Às vezes | 24% |
| Nunca | 12% |

**Tabela 18 - Ouve rádio**

| | |
|---|---|
| Às vezes | 48% |
| Sempre | 32% |
| Nunca | 12% |

**Tabela 19 - Vai a exposições ou feiras**

| | |
|---|---|
| Às vezes | 84% |
| Nunca | 8% |
| Sempre | 0% |

**Tabela 20 - Vai a shows**

| | |
|---|---|
| Às vezes | 64% |
| Nunca | 20% |
| Sempre | 8% |

**Tabela 21 - Vai a cinemas**

| | |
|---|---|
| Nunca | 52% |
| Às vezes | 36% |
| Sempre | 8% |

**Tabela 22: O que significa leitura para você?**

| | |
|---|---|
| Uma forma de adquirir conhecimento | 68% |
| Uma forma de conhecer outras culturas | 32% |
| Uma forma de obter informação | 28% |
| Uma forma de prazer | 4% |
| Uma forma de diversão | 4% |

**Tabela 23: Você já visitou uma grande biblioteca?**

| | |
|---|---|
| Às vezes | 52% |
| Nunca | 24% |
| Sempre | 12% |

**Tabela 24: Você costuma indicar suas leituras a outras pessoas?**

| | |
|---|---|
| Nunca | 76% |
| Sempre | 12% |
| Às vezes | 12% |

**25: ambiente preferido para leitura**

| | |
|---|---|
| Quarto | 84% |
| Sala | 12% |
| Escola | 12% |
| Praça | 4% |
| Biblioteca | 0% |

**APÊNDICE C**: ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE LEITURA E RESULTADOS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**
Departamento de Ciências Humanas - Campus V
SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - ROFLETRAS
DISCENTE: JOSÉ OSMAR RIOS MACEDO

## A LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS IMPRESSOS: DA MULTIMODALIDADE AO LETRAMENTO EM *MARKETING*

**ATIVIDADE DIAGNÓSTICA PARA O 9º ANO TURMA: _____ DATA:____**

**ALUNO(A)_____**

**TEXTO I:**

Disponível em: http://escolavicentepallotti.blogspot.com.br/2013/06/

**QUESTÃO 1:**
A partir da forma como esse texto foi produzido e do veículo em que foi publicado, a internet, pode-se concluir que seu objetivo principal é:

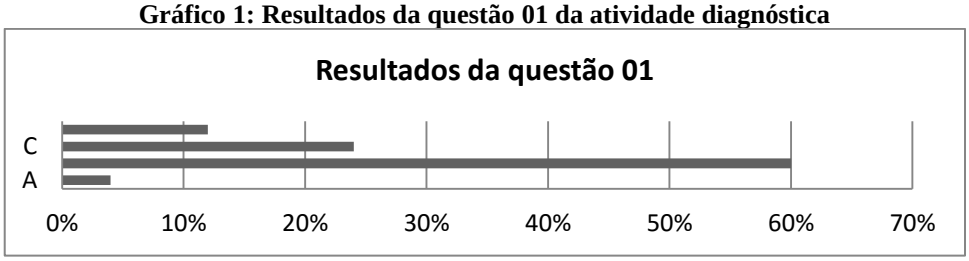
a) ( ) divulgar a lei que proíbe a venda de animais;

b) ( ) fazer uma campanha contra os maus tratos a animais; (CORRETA)

c) ( ) informar sobre um caso de maus tratos a um animal doméstico;

d) ( ) promover a venda de cães para evitar maus tratos.

**Gráfico 1: Resultados da questão 01 da atividade diagnóstica**




Fonte: pesquisa exploratória

**TEXTO II**

http://www.nordestealimentos.com.br/imprensa/revista_mais_nordeste

**QUESTÃO 2:**

**Sobre o texto II, é correto afirmar que:**

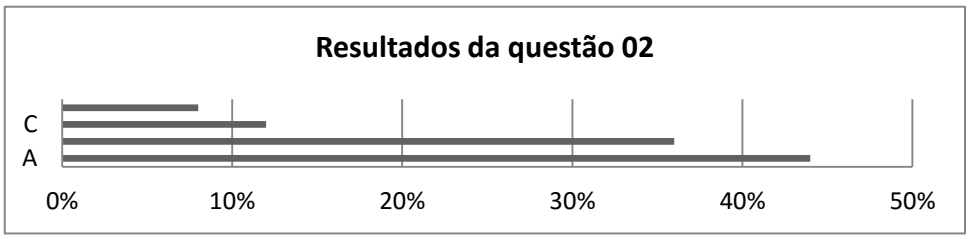
a) ( ) Tanto a linguagem verbal quanto a visual são necessárias para a construção de sentido no texto; (CORRETA)

b) ( ) O sentido pretendido para o texto só é conseguido graças às imagens;

c) ( ) A linguagem verbal é desnecessária para o entendimento do texto;

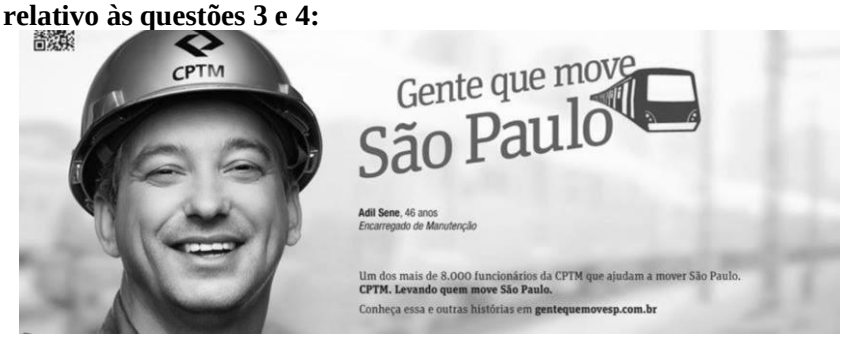
d) ( ) Linguagem verbal e não verbal são desnecessárias para a construção dos sentidos pretendidos pelo anunciante;

**Gráfico 2: Resultados da questão 02 da atividade diagnóstica**




Fonte: pesquisa exploratória

**TEXTO III, relativo às questões 3 e 4:**




Disponível em :<http://www.cptm.sp.gov.br/Pages/Home.aspx>. Acesso em: 11 de junho de 2016

**QUESTÃO 3:**

O anúncio publicitário veiculado nas estações de trens de São Paulo tem como público-alvo

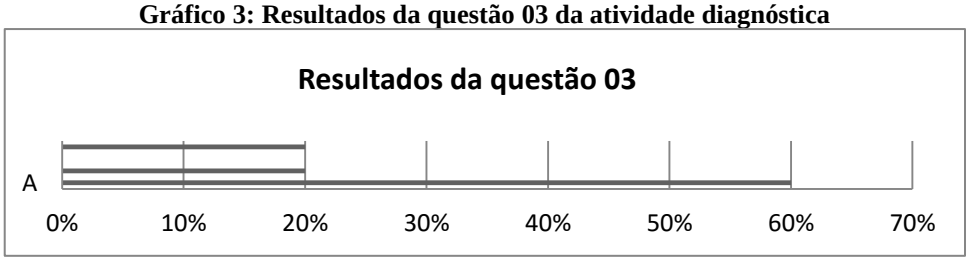
a) ( ) funcionários das estações da CPTM;

b) ( ) encarregados de manutenção das estações;

c) ( ) usuários que acessarem o *site* indicado;

d) ( ) usuários das diferentes linhas de trens. (CORRETA)

**Gráfico 3: Resultados da questão 03 da atividade diagnóstica**




Fonte: pesquisa exploratória

**QUESTÃO 4:**

No anúncio (texto II), o uso da imagem de um funcionário sorridente e os tempos verbais escolhidos tem por objetivo

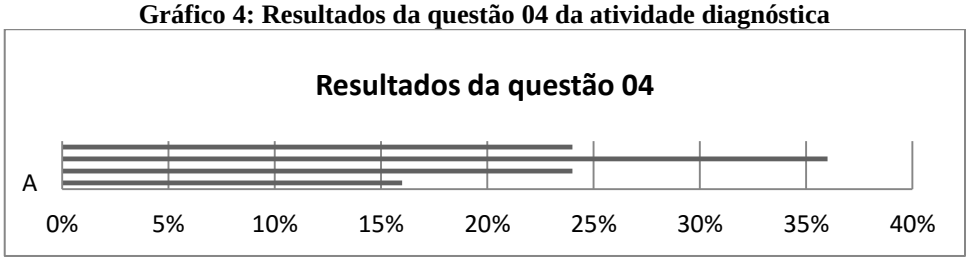
a) (  ) convencer o leitor a acessar uma página na internet para saber mais sobre o assunto; (CORRETA)

b) (  ) sugerir ao leitor que utilize mais o transporte público, no caso os trens, que movem São Paulo;

c) (  )demonstrar que os funcionários dos trens trabalham sempre dispostos e com aparatos de segurança adequados;

d) (  )informar aos usuários sobre o número de funcionários que trabalham na manutenção do transporte público.

**Gráfico 4: Resultados da questão 04 da atividade diagnóstica**




Fonte: pesquisa exploratória

**TEXTO IV**

http://textoemmovimento.blogspot.com.br/2016/01/interpretacao-de-texto-publicidade-7ano.html

**QUESTÃO 5:**

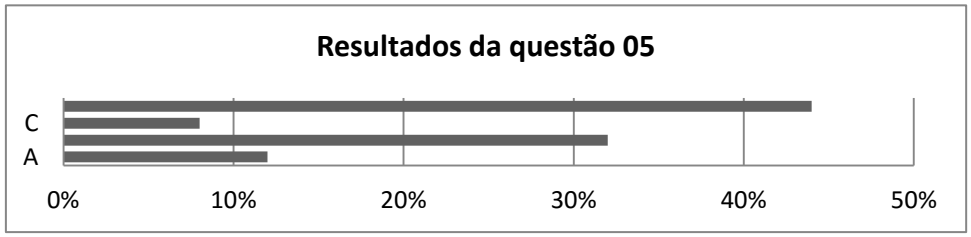
Leia: “Plano seu pesadelo.  “Plano meu sonho.”

As expressões destacadas revelam um jogo de ideias que

a) (  ) compara dois pacotes de serviço, no sentido de igualar as suas vantagens;

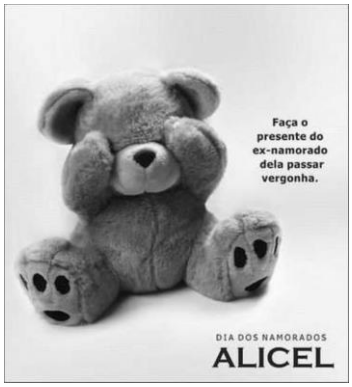
b) (  ) traça um paralelo entre os serviços prestados por duas empresas específicas;
c) (  ) contrapõe dois pacotes de serviço, no intuito de ressaltar as qualidades de um deles apenas; (CORRETA)
d) (  )compara dois pacotes de serviço, sem esclarecer quais serão as suas vantagens.

**Gráfico 5: Resultados da questão 05 da atividade diagnóstica**




Fonte: pesquisa exploratória

**TEXTO V**




www.google.com.br/search?q=anuncio+alicel+dia+dos+namorados+urso. 20/07/2016

**QUESTÃO 6:**

No anúncio acima, a imagem associada à linguagem verbal é adequada com a finalidade do anúncio? Por quê?

**Resposta esperada:** Sim. Pois o enunciado verbal introduz a ideia de superação por parte do presente do namorado em relação a presentes de outras épocas, levando-o a passar vergonha. E o que se ver na imagem é um ursinho com as mãos no rosto, realizando um gesto culturalmente aceito como demonstração de vergonha.

*SPF2: Porque fala sobre o presente do ex-namorado e compra o melhor.*

*SPF6: Porque mostra duas situações diferentes.*

*SPF7: Porque no anúncio tem o uso da imagem que mostra a como o outro vai se sentir.*

*SPF: Porque fala que o namorado passa vergonha com sua namorada.*

*SPM4: Porque o urso poderia ser o presente que o namorado deu a sua namorada.*

*SPF9: Porque o ursinho parece está com vergonha e a linguagem verbal.*

*SPM2: Porque a imagem não tem nada a ver com o anúncio.*

*SPF8: Não, porque o anúncio tem sentido.*

*SPF10: Não, esse anúncio não tem sentido.*

*SPF11: Não, porque não tem sentido.*

*SPF12: Não, porque o anúncio não tem nenhum sentido com "Faça o presente do ex-namorado passar vergonha".*

*SPM5: Não, porque a imagem não tem nada a ver com o anúncio, o ursinho é bonitinho e o anúncio diz que tem que dar um presente feio.*

*SPM3: Não, porque eu acho que não tem sentido uma pessoa fazer o ex-namorado de outra passar vergonha.*

*SPF7: Não, porque não tem nenhum sentido esse anúncio.*

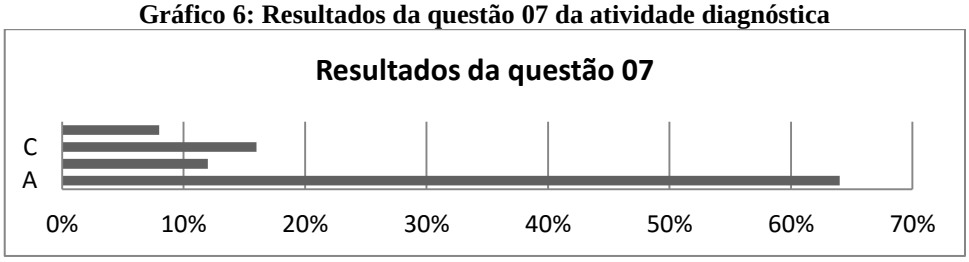
*SPM3: Sim, porque o urso o namorado deu a namorada e isso é muito nada a ver fazer o ex-namorado passar vergonha.*
*SPF4: Sim, porque esta anuncia adequadamente a imagem.*
*SPM4: Sim. Por esta anunciar adequadamente a imagem.*
*SPF5: Sim, porque sim.*
*SPM1: Sim, porque o anúncio fala do ex-namorado dela pra passar vergonha.*
*SPM6: Sim, porque não está desrespeitando ninguém.*
*SPF5: Sim, porque o anúncio não está desrespeitando ninguém.*
*SPF1: Sim, porque o anúncio e a imagem não está desrespeitando ninguém.*

**TEXTO VI**

Fonte: http://recreio.uol.com.br/

**QUESTÃO 7:**
Qual das reportagens **não** parece adequada para esta revista (Recreio – texto VI)?
a) ( ) Confira uma nova imagem do filme Animais Fantásticos e Onde Habitam, que estreia em 17 de novembro!;
b) ( ) Entenda cada parte de uma caneta;
c) ( ) Burocracia e impostos barram o Brasil na corrida digital; (CORRETA)
d) ( ) Conheça os jabutis!

**Gráfico 6: Resultados da questão 07 da atividade diagnóstica**



Fonte: pesquisa exploratória

**TEXTO VII**

http://www.memesdoces.com.br/salgadinho-torcida/

**QUESTÃO 8:**
Se estas imagens (texto VII) aparecessem na revista *Recreio* (texto VI), que finalidade teriam?
**Resposta esperada:** Divulgar esse produto. Fazer uma propaganda do produto. Promover a venda do produto.
**Respostas dadas pelos sujeitos participantes:**

*SPM1: Não sei.*

*SPF2: Não teria finalidade nenhum porque a revista recreio está falando sobre crônicas e tirinhas.*

*SPM3: Teria uma finalidade ótima.*

*SPF4: Uma finalidade ótima.*

*SPF5: Ela mais destaque e não aparece muitas coisas.*

*SPM6: São completamente as frases.*

*SPF7: Que em primeiro vem a saúde.*

*SPF8: Uma finalidade de que nem todas as pessoas ficam com a saúde adequada, iam causar doenças graves.*

*SPF9: Teriam um para todo não fazer tudo que você quer fazer, também que ser muito gostoso de fazer tudo bom.*

*SPF10: Não aparece, mas acho que não teria nenhuma finalidade porque os assuntos são diferentes.*

*SPF11: Teria uma finalidade ótima porque ia falar de desenho e comida.*

*SPF12: Falar sobre nutrição.*

*SPM4: Porque a revista de recreio e recreio é pra merendar porque tá falando de comida.*

*SPM5: "A hora recreio é a hora de se alimentar".*

*SPM6: A hora recreio é a hora de se alimentar*

*SPF11: Seria uma coisa muito boa por um negócio.*

*SPF12: Propaganda de uma pimentinha.*

*SPM2: Não aparece, e se aparecesse seria propaganda.*

*SPF1: Anunciar o salgadinho torcida falando que contém as calorias e etc.*

**TEXTO VIII**

https://www.google.com.br/search?q=revista+guia+nutrição. Em 04/07/2016.

**QUESTÃO 9:**
E se essas mesmas imagens (TEXTO VII) aparecessem na revista acima (TEXTO VIII), teriam a mesma finalidade? Explique.
**Resposta esperada:** Não. Pois essa revista trata de alimentação saudável, já aquelas imagens representam um alimento que pode causar problemas à saúde. Portanto, se aparecesse nessa revista, seria um alerta.
**Respostas dadas pelos sujeitos participantes:**

*SPM5: Não sei.*

*SPM6: Não.*

*SPM3: Não. Porque na revista está falando sobre brincar e na imagem 11 está*

*falando sobre a nova guia de nutrição.*

*SPM4: Não. Pois são saberes diferentes.*

*SPF1: Não. Porque não tem a mesma coisa e são muito diferentes.*

*SPF2: Não tem a mesma finalidade da outra revista, as imagens são diferentes.*

*SPF7: Não. Porque seria muito diferente dela, por que ela nos dá uma nutrição através e aquele pra forte e saudável.*

*SPF8: Não. Porque se trata de nutrientes superalimentar outros.*

*SPF11: Não, porque o texto 11 fala sobre a saúde e o texto 10 fala de alimentos que fazem mal a saúde.*

*SPF3: Não, porque é de nutrição pra você ficar com saúde saudável e pra você viver mais alguns dias e etc.*

*SP12: Não teriam finalidade porque eles tem de algo melhor pra todo e também para comer.*

*SPF9: Sim, porque o texto 11 está falando sobre nutrição e no texto 10 está uma propaganda de salgadinhos.*

*SPF4: Sim. Porque na revista está falando sobre brincar e na imagem 11 está falando sobre a nova guia de nutrição.*

*SPF5: Teriam um pouco porque um é tipo salgadinho e o outro é uma guia de nutrição.*

*SPF16: Teria porque é um tipo de salgadinho e o outro de nutrição.*

*SPM5: Cuidado da nutrição do corpo humano.*

*SPF9: Acho que porque são muito diferentes os assuntos.*

*SPM2: Porque tem as mesmas frutas e os mesmo nutrientes por isso que é igual.*

**TEXTO IX**

***AI QUE SAUDADES DA AMÉLIA***

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Não vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você vê, você quer
Ai meu Deus que saudade da Amélia
Aquilo sim que era mulher

As vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
E quando me via contrariado dizia
Meu filho o que se há de fazer

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia que era a mulher de verdade

(Ataulfo Alves / Mário Lago)

**TEXTO X**

https://discutindoaredacao.wordpress.com/category/intertextualidade-2/.Acesso em 16/07/2016

**QUESTÃO 10:**

Analisando a intertextualidade presente no anúncio da margarina e relacionando-o à letra da música "Ai que saudades da Amélia", observamos que

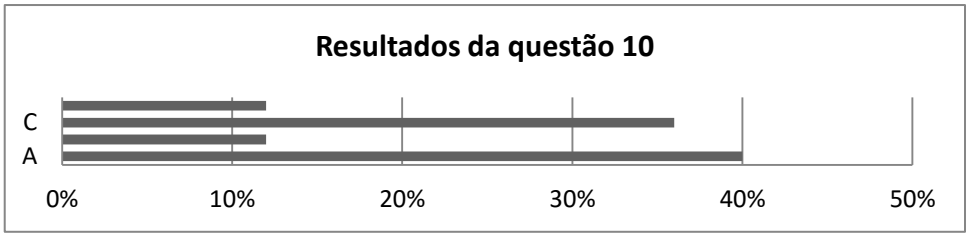
a) (  ) não contribui para a função social desse texto;

b) (  ) serve para homenagear uma mulher especial, cujo nome é Amélia;

c) (  ) reforça a insinuação de que a margarina "Amélia" é de verdade, extinguindo a possibilidade de que todas as outras margarinas sejam; (CORRETA)

d) (  ) tem como finalidade divulgar a letra da canção "Ai que saudades da Amélia".

**Gráfico 7: Resultados da questão 10 da atividade diagnóstica**




Fonte: pesquisa exploratória

# APÊNDICE D: SÍNTESE DE RESOLUÇÕES DA ANVISA

## Resolução ANVISA RDC 360/03 - REGULAMENTO TÉCNICO SOBRE ROTULAGEM NUTRICIONAL DE ALIMENTOS EMBALADOS

A legislação brasileira define rótulo como toda inscrição, legenda ou imagem, ou toda matéria descritiva ou gráfica, escrita, impressa, estampada, gravada, gravada em relevo ou litografada ou colada sobre a embalagem do alimento (ANVISA, 1999).

Esta resolução torna obrigatória a rotulagem nutricional, baseada nas regras estabelecidas com o objetivo principal de atuar em benefício do consumidor, e ainda, evitar obstáculos técnicos ao comércio. Além desta resolução, deve-se estar atento à Resolução RDC 359/03, que discorre sobre as porções de alimentos e bebidas embalados para fins de rotulagem nutricional.

De acordo com a legislação, todos os alimentos e bebidas devem possuir obrigatoriamente uma rotulagem, possuindo exceções para: água, embalagens que tenham até 10 X 8 cm e bebidas alcoólicas (MS; ANVISA, 2003).

No Brasil, as informações fornecidas através da rotulagem contemplam um direito assegurado pelo Código de Defesa do Consumidor que, em seu artigo 6°, determina que a informação sobre produtos e serviços deve ser clara e adequada e "com especificação correta de quantidade, características, composição, qualidade e preço, bem como sobre os riscos que apresentem" (CDC, 1990).

O principal objetivo da rotulagem é a opção de escolha de alimentos mais saudáveis e seguros ao consumidor, oferecendo a opção de comparação dos produtos similares, o que gera melhores escolhas. Ao orientar o consumidor sobre a qualidade e a quantidade dos constituintes nutricionais dos produtos, pode promover escolhas alimentares apropriadas, sendo indispensável, no entanto, a fidedignidade das informações.

O principal objetivo da rotulagem é a opção de escolha de alimentos mais saudáveis e seguros ao consumidor, oferecendo a opção de comparação dos produtos similares, o que gera melhores escolhas. Pode promover escolhas alimentares apropriadas, sendo indispensável, no entanto, a fidedignidade das informações.

O principal objetivo da rotulagem é a opção de escolha de alimentos mais saudáveis e seguros ao consumidor, oferecendo a opção de comparação dos produtos similares, o que gera melhores escolhas.

Assim, um rótulo deve conter: **denominação de venda do alimento, lista de ingredientes, peso líquido, identificação da origem, identificação do lote, prazo de validade, instruções sobre o preparo e uso do alimento, informações nutricionais.**

A Rotulagem Nutricional compreende dois componentes:

- **Declaração de Nutrientes;**
- **Informação Nutricional Complementar.**

Os nutrientes que devem ser declarados na rotulagem são: valor energético, carboidratos, proteínas, gorduras totais, gorduras saturadas, gorduras *trans*, fibra alimentar e sódio.

**ANEXOS**

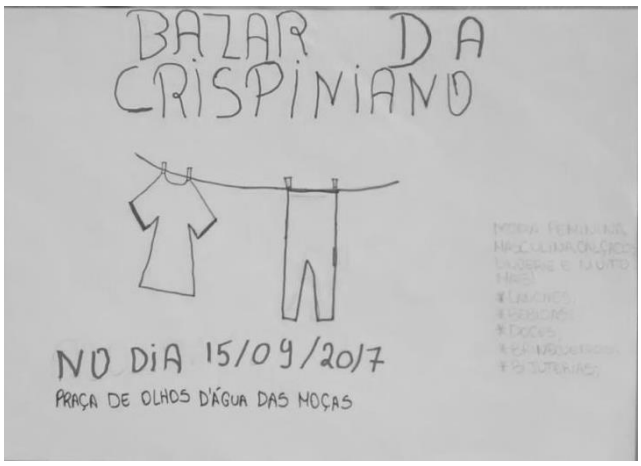
PRODUÇÕES INICIAIS DOS SP

Fonte: SP3

Fonte: SP4

Fonte: SP5

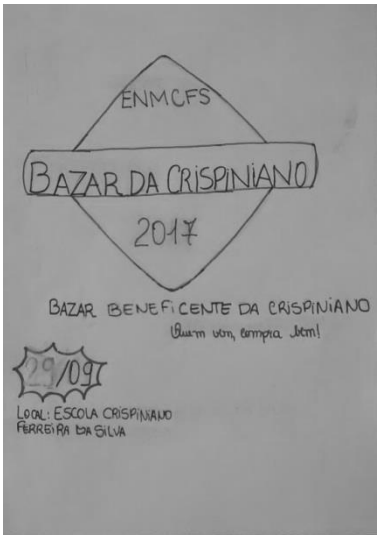
Fonte: SP7



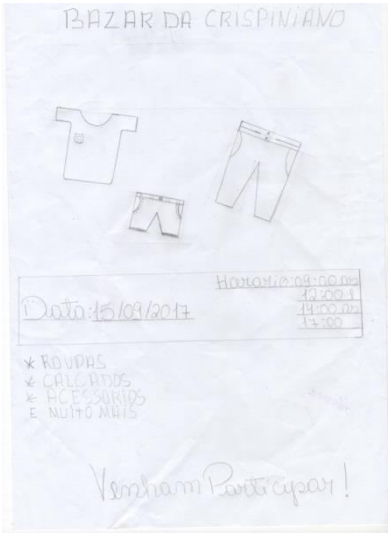

Fonte: SP9

Fonte: SP11

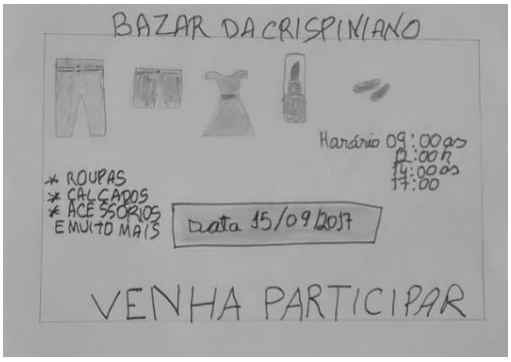
Fonte: SP12




Fonte: SP13



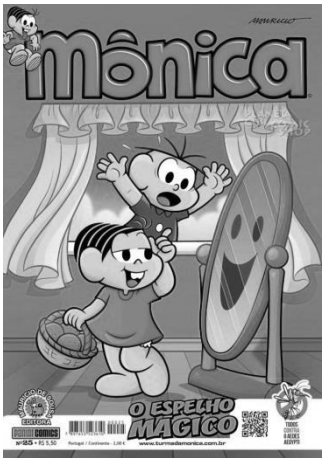

Fonte: SP14




Fonte: SP17

Fonte: SP18

REVISTAS MANUSEDAS PELOS SP



PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Plataforma Brasil

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS IMPRESSOS: DA MULTIMODALIDADE AO LETRAMENTO EM MARKETING

**Pesquisador:** JOSE OSMAR RIOS MACEDO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 67002717.4.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.096.967

**Apresentação do Projeto:**

º ano O projeto é vinculado ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Bahia, Campus V - santo Antonio de Jesus/Bahia.

A pesquisa é qualitativa e utilizará como dispositivo de coleta de dados aplicação de questionário e realização de oficinas de leitura com os alunos do 9º ano das Escolas Núcleo Municipal Crispiniano Ferreira da Silva em Feira de Santana, Bahia.

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos propostos para a pesquisa são claros e exequíveis.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O projeto traz informações sobre os riscos e benefícios da pesquisa dentro da eticidade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O tema da pesquisa é relevante, por representar a possibilidade de melhorias no nível de letramento dos estudantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta os seguintes termos de apresentação obrigatória, todos em conformidade com as normativas brasileiras que orientam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos:

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001
**UF:** BA **Município:** SALVADOR
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

1. Termo de concordância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos;
2. Termo de compromisso do pesquisador;
3. Termo de assentimento do menor;
4. Termo de consentimento livre e esclarecido e Assentimento;
5. Termo de concessão - Departamento de Ciências Humanas - UNEB - Campus V;
6. Termo de confidencialidade;
7. Termo de autorização institucional da proponente;
8. Termo de autorização institucional da coparticipante.

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---|---|---|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_836824.pdf | 11/04/2017 22:05:44 | | Aceito |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Outros | 1DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf | 07/04/2017 21:23:07 | JOSE OSMAR RIOS MACEDO | Aceito |
| Outros | 2TERMODECOMPROMISSO.pdf | 07/04/2017 21:19:34 | JOSE OSMAR RIOS MACEDO | Aceito |
| Outros | TERMODEASSENTIMENTODOMENOR.docx | 05/04/2017 13:43:52 | JOSE OSMAR RIOS MACEDO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_TERMODECONSETIMENTOLIVREESCLARECIDODEALUNOMENOR.docx | 05/04/2017 13:42:58 | JOSE OSMAR RIOS MACEDO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO.pdf | 31/03/2017 18:15:50 | JOSE OSMAR RIOS MACEDO | Aceito |
| Outros | TERMODECONCESSAO.pdf | 31/03/2017 13:46:06 | JOSE OSMAR RIOS MACEDO | Aceito |
| Outros | TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf | 31/03/2017 13:45:09 | JOSE OSMAR RIOS MACEDO | Aceito |
| Outros | TERMODEAUTORIZACAODAPROPONENTE.pdf | 31/03/2017 13:44:28 | JOSE OSMAR RIOS MACEDO | Aceito |
| Outros | TERMODEAUTORIZACAODACOPARTICIPANTE.pdf | 31/03/2017 13:42:24 | JOSE OSMAR RIOS MACEDO | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHADEROSTO.pdf | 31/03/2017 13:23:25 | JOSE OSMAR RIOS MACEDO | Aceito |

**Situação do Parecer:**
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**
Não

SALVADOR, 02 de Junho de 2017

**Assinado por:**
**Aderval Nascimento Brito**
**(Coordenador)**