



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TALITA FERREIRA DA SILVA DE BRITO ARRUDA

COMPREENSÃO LEITORA E MULTIMODALIDADE: UMA PROPOSTA DE
ATIVIDADE COM TEXTOS IMPRESSOS DA ESFERA PUBLICITÁRIA

FORTALEZA – CEARÁ

2019

TALITA FERREIRA DA SILVA DE BRITO ARRUDA

COMPREENSÃO LEITORA E MULTIMODALIDADE: UMA PROPOSTA DE
ATIVIDADE COM TEXTOS IMPRESSOS DA ESFERA PUBLICITÁRIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Arruda, Talita Ferreira da Silva de Brito.

Compreensão leitora e multimodalidade: uma proposta de atividade com textos impressos da esfera publicitária [recurso eletrônico] / Talita Ferreira da Silva de Brito Arruda. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 194 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Orientação: Prof.^a Dra. Suelene Silva Oliveira.

1. Multimodalidade. 2. Compreensão leitora. 3. Ensino. I. Título.

TALITA FERREIRA DA SILVA DE BRITO ARRUDA

COMPREENSÃO LEITORA E MULTIMODALIDADE: UMA PROPOSTA DE
ATIVIDADE COM TEXTOS IMPRESSOS DA ESFERA PUBLICITÁRIA

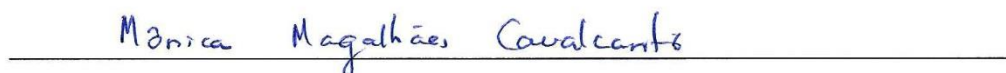
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

Aprovada em: 14 de maio de 2019.

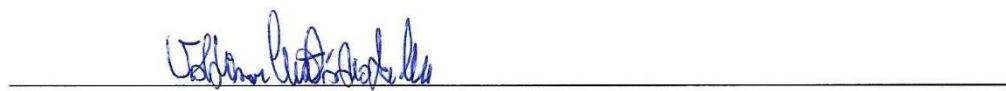
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha mãe Antônia, o meu alicerce
primeiro.

À minha filha Laura, o meu sopro de vida.

Ao meu esposo Messias, o meu grande amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que me amparou todos os dias e não permitiu que nada interrompesse os meus sonhos.

À minha família: Antônia, minha mãe, que cedo me convenceu de que o estudo era o caminho mais seguro para a liberdade. A ela agradeço pelos cuidados diários, pela preocupação com meu bem-estar e por ter sido a melhor mãe para a minha filha, por tantos momentos, para que eu pudesse trabalhar e estudar.

À minha filha Laura, minha força motriz, por compreender a minha ausente presença e pelo sorriso fácil, que sempre alimentou minha alma nos momentos mais dolorosos e solitários dessa jornada.

Ao meu esposo Messias, pelo carinho, pela amizade, pelo olhar, pelo ombro, pela palavra certa na hora exata. A ele sou grata por segurar minha mão quando tudo parecia perdido, por me lembrar que se deve dar um passo por vez, e por não me deixar esquecer do que o amor é capaz.

Aos meus familiares, em especial ao meu sogro Seu Arruda; por ser meu exemplo de perseverança; à minha sogra D. Hosana, por ser meu exemplo de serenidade; e ao meu cunhado-irmão José Elton, por ser meu exemplo de integridade.

Aos meus amigos, tantos e tão queridos, que estiveram, cada um ao seu modo, presentes durante esse percurso: Débora, Julisc, Géssica e Juliana, minha amigas-irmãs do coração, que sopraram minhas feridas e me trouxeram à superfície, nos momentos de dor, e compartilharam os melhores sorrisos nos momentos de alegria.

Aos meus colegas de trabalho e parceiros de luta por uma educação pública de qualidade e para todos. Em especial, à minha eterna coordenadora e amiga Erineuda Soares, por acreditar em mim, por partilhar saberes e por apontar caminhos sempre de forma tão afetuosa e verdadeira.

Aos amigos que o magistério me deu e com quem tanto aprendi e aprendo.

Aos amigos Márcio Freitas, meu parceiro desde a graduação, pelo suporte emocional e bom humor; Get Machado, pela leveza e sensibilidade; Eric Santos (e Guel), pela doçura e pelo axé de toda hora; e a tantos outros que não caberiam aqui.

Ao ex-aluno e amigo Cícero Giovany, pela boa vontade e paciência, não somente pelos empréstimos de livros, mas pelas incontáveis renovações na biblioteca da UFC.

Aos meus colegas Proflindxs da Turma 4, que é 3, que comigo caminharam, viajaram, choraram, sorriram e compartilharam tanto nos últimos dois anos.

Ao Grupo de Estudos Kuhna, por abrigar minhas inquietações de professora pesquisadora, especialmente ao Gustavo Henrique – amigo de toda hora, da UECE para a vida –, à Amanda Paes, à Janieyre Abreu e ao David Nunes, com quem, de mãos dadas, dividi tantas aflições e alegrias da profissão.

Ao núcleo gestor da Escola Municipal Moura Brasil, na pessoa de Andrea Bastos, diretora que não apenas acolheu nossa pesquisa, mas também me apoiou nessa empreitada do início ao fim.

A todos os meus professores - da educação básica ao mestrado -, que dividiram tão generosamente seus saberes e experiências comigo.

Aos meus mentores intelectuais Bosco Luna, por me apontar a direção, e Valdinar Custódio Filho, por me conduzir por todo o percurso.

À professora Mônica Magalhães Cavalcante, pela leitura zelosa deste trabalho, desde a banca de qualificação do projeto, por indicar, de modo tão sábio, caminhos pelos quais eu poderia seguir durante a pesquisa, além de oferecer contribuições valiosas para a condução da dissertação.

À minha orientadora e amiga, Suelene Oliveira, que tão sensivelmente acolheu as minhas ideias, fertilizando-as sempre com doçura, paciência e sabedoria, até que elas se tornassem este trabalho. E pelo café, e pelo afeto, e pelas palavras que clareiam...

“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.”

(Céu, Inferno - Alfredo Bosi)

RESUMO

Em virtude dos últimos resultados de avaliações em larga escala que avaliam a competência leitora de alunos da educação básica, os quais vêm apresentando baixos índices de proficiência leitora de textos verbais e não verbais, percebe-se urgência de um ensino efetivamente dirigido aos aspectos multimodais dos textos. Ademais, consideram-se os diversos ambientes nos quais circulamos diariamente e os multiletramentos necessários para o êxito no acesso a eles. Posterior a uma breve análise de materiais didáticos disponibilizados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotados por escolas públicas de ensino fundamental para o ensino de língua portuguesa, além de trabalhos que apresentam dados mais consistentes no tocante à presença de textos multimodais, constatou-se a carência de gêneros que se apresentem em atividades de leitura contemplando sua multimodalidade. Desse modo, à luz da Linguística Textual, numa perspectiva sociocognitivo-interacional de texto e leitura, e com as contribuições teóricas de Solé (1998), Marcuschi (2008), além de Kress e Van Leeuwen (2006) e seu aparato teórico sobre a Gramática do *Design* Visual (GDV), Williams (1995), sobre princípios de *design*, e de Carvalho (2002; 2014), sobre a linguagem publicitária, realizamos oficinas de leitura-produção-leitura de textos multimodais impressos da esfera publicitária, tendo em conta que esses processos são imbricados, e que o ensino de ambos se perpassa, com alunos de 9º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza. A partir da análise de textos trazidos pelos alunos, e utilizando um evento da escola como mote para a produção, observou-se que os alunos desenvolveram consciência das possibilidades de expressão de sentidos dos elementos não verbais em textos que se propõem a seduzir o leitor e persuadi-lo a algo, como anúncios em geral, e verificou-se que a imersão dos participantes em uma sequência de atividades de leitura-produção-leitura colaborou para o desenvolvimento da proficiência leitora dos aprendizes. Este trabalho, portanto, consistiu em uma proposta de ação pedagógica com vistas ao ensino de leitura multimodal. Para isso, transitamos em textos da esfera publicitária, na expectativa de que os alunos, em um processo de interação real, acessassem o sentido do texto, construído a partir de elementos não verbais e, assim, tornassem-se leitores proficientes e exercessem suas práticas sociais reflexivamente.

Palavras-chave: Multimodalidade. Compreensão leitora. Ensino.

ABSTRACT

Due to the recent results of large-scale assessments evaluation the reading competence of students of basic education students, who have been presenting low rates of reading proficiency in verbal and non-verbal texts, there is an urgency of a teaching effectively to multimodal aspects of texts. Moreover, it was considered the various environments in which we circulate daily and the multiliteracies necessary for the success in accessing to them. After a brief analysis of didactic materials made available by the National Program of textbooks - PNLD, (Portuguese abbreviation) and adopted by public schools of elementary education for the teaching of Portuguese language, in addition to studies that present more consistent data regarding the presence of texts Multimodal, it was observed the lack of genres that present themselves in reading activities contemplating their multimodality. Therefore, in the light of Textual Linguistics, in a sociocognitive-interactional perspective of text and reading, and with the theoretical contributions of Solé (1998), Marcuschi (2008), besides Kress and Van Leeuwen (2006) and its theoretical apparatus on Grammar of Visual Design (GVD), Williams (1995), about principles of design, and Carvalho (2002; 2014), concerning the advertising language, it was realized reading-production-reading workshops of printed multimodal texts of the advertising sphere, having considering that these processes are imbricated, and that the teaching of both is pierced through each other, with students of 9th grade of elementary school, in a Fortaleza public school. From the analysis of texts brought by the students and using a school event as a motto for production, it was hoped that the students would develop awareness of the possibilities of expression of meanings of the non-verbal elements in texts that propose to seduce the reader and persuade him to something, like ads in general, and it was found that the immersion of participants in a sequence of reading-production-reading activities contributed to the development of learner proficiency. This work, therefore, consistiu of a proposal of pedagogical action with a view to teaching multimodal reading. In order to do this, it transit into texts of the advertising sphere, in the expectation that the students, in a real interaction process, access the meaning of the text, constructed from non-verbal elements and thus become proficient readers and exercise their reflexively social practices.

Key-words: Multimodality. Reading Comprehension. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de processo representacional narrativo	29
Figura 2 – Exemplo de processo representacional conceitual analítico.....	30
Figura 3 – Exemplo de processo representacional conceitual classificacional....	31
Figura 4 – Exemplo de processo representacional conceitual simbólico atributivo.....	31
Figura 5 – Exemplo de processo representacional conceitual simbólico sugestivo	32
Figura 6 – Exemplo de demanda.....	33
Figura 7 – Exemplo de oferta	34
Figura 8 – Exemplo de plano fechado (<i>close shot</i>)	34
Figura 9 – Exemplo de plano médio (<i>medium shot</i>)	35
Figura 10 – Exemplo de plano aberto (<i>long shot</i>)	35
Figura 11 – Exemplo de ângulo frontal – envolvimento	36
Figura 12 – Exemplo de ângulo oblíquo – alheamento	37
Figura 13 – Exemplo de ângulo vertical – retratado de baixo para cima – poder do PR	37
Figura 14 – Exemplo de modalidade – brilho	38
Figura 15 – Exemplo A de dado/novo	43
Figura 16 – Exemplo de direção convencional do sentido ocidental de escrita/leitura	44
Figura 17 – Exemplo de subversão não planejada do sentido ocidental de escrita	44
Figura 18 – Exemplo de subversão planejada do sentido ocidental de escrita	45
Figura 19 – Exemplo B de dado/novo	46
Figura 20 – Exemplo ideal/real.....	46
Figura 21 – Exemplo de centro/margem	47
Figura 22 – Exemplo de saliência pelo contraste	49
Figura 23 – Exemplo de saliência pelo brilho	49
Figura 24 – Exemplo de saliência pela sobreposição de planos.....	50
Figura 25 – Leitura e representação	52
Figura 26 – Ativação de conhecimentos na atribuição de sentidos.....	54

Figura 27 –	Leitura e processamento textual.....	55
Figura 28 –	Exemplo 1.....	64
Figura 29 –	Exemplo 2.....	65
Figura 30 –	Exemplo 3.....	66
Figura 31 –	Exemplo 4.....	66
Figura 32 –	Exemplo 5.....	67
Figura 33 –	Exemplo 6.....	67
Figura 34 –	Abordagem factual e emocional.....	71
Figura 35 –	Demonstração do emprego de princípios na oficina piloto	79
Figura 36 –	Amostragem A – aplicação do primeiro bloco de atividades	83
Figura 37 –	Amostragem B – aplicação do primeiro bloco de atividades	84
Figura 38 –	Amostragem A – aplicação do segundo bloco de atividades	85
Figura 39 –	Amostragem B – aplicação do segundo bloco de atividades	86
Figura 40 –	Amostragem C – aplicação do segundo bloco de atividades	87
Figura 41 –	Amostragem D – aplicação do segundo bloco de atividades	88
Figura 42 –	Amostragem A – aplicação do terceiro bloco de atividades.....	90
Figura 43 –	Amostragem B – aplicação do terceiro bloco de atividades	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Comparativo GDV/GSF	27
Quadro 2 –	Comparativo sistemas GDV/ Princípios do <i>design</i>	41
Quadro 3 –	Valor de informação/proximidade	42
Quadro 4 –	Saliência/contraste e repetição.....	48
Quadro 5 –	Estruturação/enquadramento / alinhamento	51
Quadro 6 –	Horizontes de compreensão textual	58
Quadro 7 –	Processo cíclico da investigação-ação.....	74
Quadro 8 –	Códigos dos participantes	76
Quadro 9 –	Escala de níveis de proficiência leitora – SPAECE	92
Quadro 10 –	Níveis de proficiência leitora e referências para análise objetiva ...	93
Quadro 11 –	Análise objetiva – Bloco 1 de atividades de leitura.....	94
Quadro 12 –	Justificativas dos participantes - Bloco 1 de atividades de leitura ..	95
Quadro 13 –	Considerações analíticas - Bloco 1 de atividades de leitura	100
Quadro 14 –	Respostas dos participantes - Bloco 2 de atividades de leitura (A)	103
Quadro 15 –	Respostas dos participantes - Bloco 2 de atividades de leitura (B)	106
Quadro 16 –	Exemplo compreensão de processo conceitual classificacional	110
Quadro 17 –	Exemplo compreensão de distância social	110
Quadro 18 –	Exemplo compreensão de perspectiva	111
Quadro 19 –	Exemplo compreensão de valor de informação	111
Quadro 20 –	Exemplo compreensão de saliência	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
GSF	Gramática Sistêmico Funcional
P	Participante
PI	Participantes interativos
PISA	Programa para Avaliação Internacional de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PR	Participantes representados
Q	Questão
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O TEXTO MULTIMODAL	24
2.1	CONCEPÇÕES DE TEXTO	24
2.2	A GRAMÁTICA DO <i>DESIGN</i> VISUAL	26
2.2.1	A metafunção representacional: a relação entre os participantes.....	28
2.2.2	A metafunção interativa: a relação entre a imagem e o observador	33
2.2.3	A metafunção composicional: a relação entre os elementos da imagem.....	39
2.3	OS PRINCÍPIOS BÁSICOS DO <i>DESIGN</i>	39
3	COMPREENSÃO LEITORA	52
3.1	NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA	56
3.2	HORIZONTES DE COMPREENSÃO TEXTUAL	57
3.3	ESTRATÉGIAS DE LEITURA	59
4	A ESFERA PUBLICITÁRIA	61
4.1	GÊNERO TEXTUAL OU SUPORTE: UMA QUESTÃO COMPLEXA	62
4.2	O TEXTO MULTIMODAL IMPRESSO NA ESFERA PUBLICITÁRIA	69
5	METODOLOGIA	73
5.1	DA NATUREZA DA PESQUISA-AÇÃO	73
5.2	OS PARTICIPANTES E O UNIVERSO DA PESQUISA	75
5.3	O PLANEJAMENTO DA OFICINA: UM ESTUDO PILOTO	77
5.4	A INTERVENÇÃO	80
5.4.1	Situação inicial e coleta de textos	80
5.4.2	Elaboração das atividades de leitura	81
5.4.3	Primeira etapa: aplicação das atividades de leitura - blocos 1 e 2	82
5.4.4	Segunda etapa: proposta de produção de texto multimodal impresso da esfera publicitária	88
5.4.5	Terceira etapa: aplicação das atividades de leitura - bloco 3	89
5.4.6	Quarta etapa: avaliação e compartilhamento de saberes	91
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	94
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	120

APÊNDICE A – SLIDE DA ATIVIDADE DE LEITURA 1 DA OFICINA PILOTO.....	121
APÊNDICE B – SLIDE DA ATIVIDADE DE LEITURA 2(A) DA OFICINA PILOTO.....	122
APÊNDICE C – SLIDE DA ATIVIDADE DE LEITURA 2(B) DA OFICINA PILOTO.....	123
APÊNDICE D – SLIDE DA ATIVIDADE DE LEITURA 3 DA OFICINA PILOTO.....	124
APÊNDICE E – SLIDE DA ATIVIDADE DE LEITURA 4 DA OFICINA PILOTO	125
APÊNDICE F – ROTEIRO AVALIATIVO.....	126
APÊNDICE G – GRÁFICO 1 – POSSIBILIDADE DE RECOMENDAÇÃO DA OFICINA A UM COLEGA	127
APÊNDICE H – GRÁFICO 2 – POSSIBILIDADE DE PARTICIPAR DE OUTRA OFICINA SEMELHANTE	128
APÊNDICE I – MANUAL PEDAGÓGICO	129
APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS DE RESPOSTAS – ATIVIDADES DE LEITURA DO BLOCO 1.....	166
APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS DE RESPOSTAS – ATIVIDADES DE LEITURA DO BLOCO 2 (A)	170
APÊNDICE L – TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS DE RESPOSTAS – ATIVIDADES DE LEITURA DO BLOCO 2 (B)	174
APÊNDICE M – TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS DE RESPOSTAS – ATIVIDADES DE LEITURA DO BLOCO 3.....	176
ANEXOS	187
ANEXO A – PRODUÇÕES REALIZADAS NA OFICINA PILOTO.....	188
ANEXO B – PRODUÇÃO P01	189
ANEXO C – PRODUÇÃO P02	190
ANEXO D – PRODUÇÃO P05 E P17	191
ANEXO E – PRODUÇÃO P08	192
ANEXO F – PRODUÇÃO P10 E P12.....	193
ANEXO G – PRODUÇÃO P16 E P18	194

1 INTRODUÇÃO

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), professores da educação básica passaram a contar com um novo documento norteador para suas práticas e abordagens de conteúdos em suas aulas. No caso da área de língua portuguesa, os parâmetros trouxeram orientações para o ensino da língua contemplando todos os eixos – leitura, produção textual, oralidade e análise gramatical – e, para cada um deles, apresentaram direções para o ensino e a avaliação. Todavia, os eixos da leitura e da produção, no tocante aos textos escritos, voltam-se especificamente para os textos verbais, tratando os aspectos multimodais como meros componentes acessórios.

Na atualidade, o caráter multimodal se faz ainda mais presente em diversos gêneros do cotidiano, que se apresentam em múltiplos suportes aos quais os alunos têm acesso desde a infância em suas práticas sociais. Também não se pode ignorar que, há muito, as avaliações em larga escala, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), avaliam a competência leitora, em diversas áreas, inclusive em textos multimodais, como tabelas, infográficos e anúncios publicitários; porém, resultados desses exames têm apontado deficiências consideráveis quanto à proficiência na leitura desses textos por alunos de ensino fundamental e médio.

Ocorre que, nas aulas de língua portuguesa, ainda se privilegia o texto verbal e, assim, não é dado o devido tratamento aos textos multimodais, uma vez que, para muitos, no campo pedagógico, eles ainda são vistos com desconfiança quanto ao seu *status* de texto; já que, por vezes, enquanto objeto de estudo é, equivocadamente, julgado texto apenas o que está escrito e preso à materialidade linguística, desconsiderando-se os elementos não verbais. Ainda assim, em consonância com os parâmetros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, materiais didáticos têm apresentado gêneros diversos em sua composição. Quando multimodais (a maioria tirinhas ou *charges*), a leitura desses textos não é bem explorada e eles acabam sendo utilizados quase sempre como pretexto para abordagens de análise linguística ou para atividades superficiais de interpretação textual. Páginas de revistas e jornais, anúncios publicitários e panfletos aparecem eventualmente nesses materiais, mas, em geral, sua multimodalidade é ignorada e apenas a parte escrita é considerada.

¹ O PNLD foi implementado com essa nomenclatura em 1985, pelo Decreto nº 91.542, de 19/8/85, mas apenas em 1996 os livros começaram a passar por uma avaliação pedagógica, abrangendo os parâmetros aos quais nos referimos.

Ratificando nossa ideia, constatou-se, durante a análise de algumas coleções de livros didáticos de língua portuguesa adotadas por escolas públicas municipais do Ceará, que as atividades de leitura de textos multimodais são pouco contempladas no tocante aos gêneros publicitários, e as atividades encontradas pouco se detêm aos recursos não verbais, bem como à construção do sentido do texto por meio desses elementos que, especificamente na esfera publicitária, tanto colaboram para a persuasão do interlocutor.

Na comunidade Moura Brasil, localidade onde leciono² e onde vive e estuda a maior parte³ do público-alvo desta pesquisa, a população jovem é contemplada por vários projetos sociais de instituições públicas e privadas circunvizinhas, portanto, os alunos frequentemente recebem panfletos informativos sobre essas ações, como o Projeto Atleta Cidadão - Triatlo - Polo Marina Park Hotel, promovido pela Prefeitura de Fortaleza; o Projeto Segundo Tempo Forças no Esporte, do Ministério da Defesa, promovido pela Escola de Aprendizes de Marinheiros; o Programa Jovem Bombeiro Voluntário, promovido pelo Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Ceará, dentre outros.

Notamos, porém, as constantes indagações desse público sobre informações muitas vezes explícitas nos panfletos, mas que não lhe bastam após a leitura dos textos. O fato de haver dados em letras em cores, tamanhos e formatos diferentes do corpo de texto, contidas em formas salientes ou em marca-d'água, em posições centrais ou periféricas, ou mesmo imagens que se relacionam com o texto escrito, retomando-o, substituindo-o, complementando seu sentido ou apresentando outros subliminares, independentemente do texto verbal, aparta os alunos-leitores desse gênero tão presente em seu cotidiano.

Por outro lado, a área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) reforça que, cada vez mais, a sociedade tem utilizado múltiplas semioses para se comunicar nos diversos campos de interação e, portanto, orienta que a escola deve proporcionar ao aprendiz o desenvolvimento de habilidades relativas ao uso de diferentes linguagens, como a verbal, a corporal, a visual, a sonora e a digital, a fim de que ele possa lidar com as multissemioses⁴ e seja, assim, capaz de circular em diversas esferas sociais e de se comunicar de modo proficiente.

² Neste trabalho, em alguns momentos, o leitor irá se deparar com alternâncias de vozes do discurso. Isso ocorrerá devido à necessidade de marcar as vozes ora da pesquisadora ora da professora que, embora sejam a mesma pessoa, durante a pesquisa, realizaram interações distintas com os participantes e com o texto, devido à natureza da pesquisa-ação, no contexto da intervenção – exigência do Programa de Mestrado Profissional em Letras.

³ Parte do público-alvo reside em comunidades circunvizinhas, como os bairros Jacarecanga, Pirambu e Centro.

⁴ Embora adotemos preferencialmente o termo “multimodal”, por vezes, com o mesmo sentido, utilizaremos o termo “multissemiótico”. Contudo, no capítulo 2, esclarecemos as divergências terminológicas existentes no meio acadêmico quanto ao emprego dessas nomenclaturas.

Além disso, a BNCC especifica dimensões relacionadas às práticas de uso e reflexão da língua e, no tocante à leitura, aponta, além de outras capacidades, a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos, como a identificação e a análise de efeitos de sentidos a partir de escolhas e de formatação de imagens, como o enquadramento, a cor e o contraste.

É relevante, ainda, destacar que o documento aponta habilidades que devem ser desenvolvidas em campos de atividades humanas. No campo jornalístico-midiático, destacamos duas habilidades, correspondentes, respectivamente, aos eixos da leitura e da escrita, que perpassam nossos objetivos neste trabalho, a saber:

- a) (EF69LP02)⁵ **Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.** (BRASIL, 2017, p. 139, grifos nossos)
- b) (EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – **cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso** e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc. (BRASIL, 2017, p. 141, grifos nossos)

Face ao exposto e em consonância com a proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras, vinculado à Universidade Estadual do Ceará, que recomenda uma intervenção didática, julgamos pertinente a realização de uma oficina de leitura-produção-leitura de anúncios impressos com vistas ao desenvolvimento da compreensão leitora de textos multimodais da esfera publicitária por alunos do 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Fortaleza.

Considerando as especificidades relativas às multimodalidades e à realidade do ensino de leitura na educação básica, nossa investigação tem como objetivo geral analisar os efeitos de uma sequência de atividades de leitura-produção-leitura de anúncios impressos, no desenvolvimento da compreensão leitora crítica do público supracitado, no tocante a aspectos multimodais na esfera publicitária.

Nossos objetivos específicos são:

⁵ Os códigos que acompanham as habilidades correspondem ao nível de ensino (EF: ensino fundamental); às séries (69: 6º ano ao 9º ano); à disciplina (LP: língua portuguesa) e ao número da competência (02, por exemplo).

- a) Propor uma sequência de atividades por meio de uma oficina de leitura-produção-leitura de textos multimodais da esfera publicitária, com ênfase em anúncios impressos, como panfletos, encartes e cartazes, em situações autênticas de interação no âmbito escolar.
- b) Analisar como a manipulação de aspectos multimodais (imagens, cores e leiaute, por exemplo) na composição de anúncios impressos produzidos pelos alunos pode interferir positivamente no desenvolvimento da proficiência leitora de textos da mesma natureza.
- c) Demonstrar como a imersão dos alunos em uma sequência de atividades de leitura-produção-leitura de textos multimodais da esfera publicitária contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora de anúncios impressos multimodais.

Nossos objetivos recaem sobre a nossa hipótese primária de que a leitura e a produção de textos são processos interativos que se perpassam. Entendemos que não apenas a leitura pode ser ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades relativas à produção textual, como esta também pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora. Assim, tratando-se de textos multimodais, a exposição dos alunos ao movimento ler-produzir-ler pode revelar níveis distintos de compreensão leitora em cada etapa do processo, ampliando seus *horizontes de leitura*⁶ (MARCUSCHI, 2008) ao transpor cada parte dele. Acreditamos, portanto, que a) após a primeira etapa da oficina (leitura), os alunos notarão a importância de elementos multimodais para a construção de sentidos em anúncios impressos, mas possivelmente ainda não alcancem uma compreensão crítica dos papéis semânticos desses elementos; b) com a produção de um anúncio impresso, em um contexto real de comunicação, a necessidade de manipular elementos multimodais para a elaboração do texto reflita compreensão da relevância desses elementos em textos da esfera publicitária para distintos projetos de dizer; c) ao retornar à leitura dos anúncios impressos multimodais (na terceira etapa da oficina), os alunos tenham alcançado o nível crítico de compreensão leitora desses textos.

Diante disso, este trabalho vem, à luz, principalmente, da Linguística Textual, numa perspectiva sociocognitivo-interacional, esclarecer algumas questões sobre o ensino de leitura multimodal, apoiado principalmente nos trabalhos de Almeida e Fernandes (2008), Cavalcante e Custódio Filho (2010), Custódio Filho (2011), Kress & Van Leeuwen (2006),

⁶ Trataremos dos horizontes de leitura, de modo pormenorizado, no capítulo 3.

Marcuschi (2008), Oliveira-Nascimento (2014) e Solé (1998), que apresentam valiosas discussões teóricas sobre nosso objeto de estudo na perspectiva adotada e se mostram norteadores no tocante ao estudo do caráter multimodal do texto, à negociação de sentidos e à compreensão leitora. Também foram base do nosso aparato teórico Williams (1995) e Carvalho (2002; 2014), com contribuições das áreas de *Design* e Publicidade, respectivamente.

No Brasil, os estudos que se dedicam à multimodalidade textual são notáveis e transitam pelos mais variados gêneros, abordando o caráter multimodal do texto por perspectivas diversas.

No que se refere à leitura, é possível destacar trabalhos como o de Oliveira (2007), que apresenta uma proposta de atividade abordando aspectos multimodais em fotos jornalísticas, à luz da Gramática do *Design* Visual (doravante GDV), explorando o letramento visual e a utilização de recursos semióticos na colaboração para a estruturação e legitimação de relações sociais. Igualmente relevante é o trabalho de Almeida e Fernandes (2008), que propõem uma análise crítica, também segundo os princípios da GDV⁷, sobre como se constroem os sentidos em cartazes de guerra. Embora este trabalho não se volte para o ensino de leitura, suas análises fertilizam nossas reflexões e contribuem diretamente para nosso alicerce teórico, no que diz respeito à construção do sentido do texto pela linguagem não verbal.

Quanto à preocupação com o estreitamento dessa temática com o ensino, Alves e Costa-Hübes (2010) abordam o gênero panfleto no ensino de língua portuguesa em uma perspectiva sociointeracionista, evidenciando a dimensão social da língua. Todavia, o trabalho se restringe a uma proposta de atividade com gêneros, que visa analisar textos, em sala de aula, considerando a tríade bakhtiniana: tema, conteúdo e estilo, enquanto o nosso trabalho almeja, por meio de uma sequência de ações pedagógicas, ampliar a proficiência leitora em textos multimodais impressos da esfera publicitária em um viés crítico.

A relação entre multimodalidade textual e ensino é contemplada também em Santos (2011), que discute o espaço que as imagens têm em livros didáticos, no tocante às atividades de leitura e, bem como a nossa breve análise, constata a carência de uma abordagem verdadeiramente direcionada a outros elementos que dão conta do sentido do texto, além da linguagem verbal.

⁷ Trataremos de forma mais abrangente sobre os critérios da GDV que contribuíram para nossa pesquisa no capítulo 2.

Numa perspectiva sociocognitivista, Custódio Filho (2011) investiga a heterogeneidade dos processos referenciais nos textos. Em suas análises, verifica como se dá a referenciação também em textos audiovisuais, utilizando como *corpus* quatro episódios do seriado de televisão *Lost*. Ao tratar da questão da complexidade do fenômeno da produção de sentido, destaca o texto não verbal, a fim de ampliar as fronteiras do conceito de texto.

Ainda tratando do texto multimodal audioimagético, Oliveira-Nascimento (2014) lança mão da GDV para analisar a construção de referentes em um curta-metragem. Para isso, a autora toma como *corpus* o filme *Vida Maria*, de Márcio Ramos, e também adota uma perspectiva sociocognitivista, considerando a construção de sentido como um fenômeno que perpassa as experiências do leitor enquanto indivíduo, corroborando nossas concepções de leitura e de texto, bem como tratando a multimodalidade como um aspecto a ser verdadeiramente investigado, a fim de contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Ademais, algumas pesquisas recentes, nas áreas da multimodalidade e do ensino, dão conta não só do eixo da leitura desses textos, mas também da produção textual. A exemplo disso, destacamos os trabalhos de Melo (2006) e Ribeiro (2016). O primeiro adota uma abordagem sociodiscursiva e desenvolve uma sequência didática com propagandas publicitárias. A proposta de intervenção foi aplicada em uma turma de 8º ano do ensino fundamental com vistas à formação de leitores críticos. O segundo apresenta uma proposta de retextualização e reescrita, em uma turma recém-chegada à graduação em Engenharia, na disciplina de língua portuguesa. Para isso, a autora valeu-se de textos orais (locuções de rádios) e propôs uma atividade de produção escrita de jornais impressos, considerando sua composição multimodal.

Ressaltamos a grande importância dos trabalhos citados, levando em conta as suas relevantes contribuições para o ensino e o desenvolvimento da competência leitora de textos multimodais. Os estudos, as análises e as intervenções realizadas com elementos não verbais apontam para a efetiva necessidade de se desenvolver a percepção dos sentidos que transpõem o texto escrito. Nessa direção, nosso trabalho visa a contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de textos multimodais impressos da esfera publicitária, considerando a construção do sentido por meio da interação do leitor com os elementos não verbais do texto. Entendemos que a linguagem publicitária faz uso de recursos visuais diversos para seduzir o leitor, direcionando-o propositalmente à leitura e promovendo intencionalmente efeitos diversos. Portanto, depreendemos que, se o leitor desenvolve a consciência de que os elementos não verbais presentes nesses textos estão motivados por intenções prévias de um

locutor e se torna apto a manipular esses elementos, munido dessa consciência, ele será capaz de assumir, enquanto leitor, uma postura crítica e ativa no mundo.

Visando nossos objetivos, este trabalho consistiu em uma pesquisa-ação que propôs uma oficina de leitura-produção-leitura de textos multimodais impressos da esfera publicitária, cujas quatro etapas que a compunham promoveram atividades de leitura, uma produção textual multimodal e uma (auto)avaliação. As atividades pretenderam diagnosticar a proficiência leitora dos participantes, promover sua imersão no universo da publicidade, considerando o amplo contato com elementos das metafunções da GDV e com princípios do *design*, ampliar seus horizontes de compreensão textual – apontados por Marcuschi (2008) – e fomentar a leitura crítica, concebendo as estratégias persuasivas empregadas por textos publicitários por meio da multimodalidade.

Esperamos que nosso trabalho traga frutíferas contribuições para novos estudos sobre a compreensão leitora de textos multimodais, visto que os avanços tecnológicos tendem a inserir as múltiplas linguagens no ambiente escolar e que os alunos necessitarão, cada vez mais, tornar-se proficientes leitores em textos multimodais. Além disso, entendemos que se faz urgente um estreitamento entre os estudos acadêmicos e o chão da escola, a fim de orientar professores sobre o entendimento do texto como evento, como forma de contribuir para um melhor fazer docente e de tornar mais eficientes as aulas de língua portuguesa na educação básica. Assim, propomos ações pedagógicas que contribuam para a formação de leitores competentes também de textos multimodais, para que suas práticas dentro e fora do ambiente escolar alcancem novos rumos e logrem êxito.

O trabalho está organizado em sete capítulos:

O primeiro traz a Introdução, que apresenta brevemente nosso trabalho: desde a justificativa, passando pelos objetivos da pesquisa, bem como pelas nossas hipóteses e pelo referencial teórico.

O segundo capítulo dedica-se a questões relativas à multimodalidade textual. Nele, apresentamos nossa concepção de texto, tratamos das metafunções da GDV, apresentamos uma comparação entre os elementos da metafunção composicional da GDV de Kress & Van Leeuwen (2006) e os princípios do *design* de Williams (1995). Além disso, trazemos a perspectiva dos documentos oficiais sobre a multimodalidade e o ensino de leitura.

O terceiro capítulo concentra-se na compreensão leitora, tratando dos níveis e dos horizontes de compreensão textual e das estratégias das quais o leitor lança mão durante o processo de leitura.

O quarto capítulo dá conta dos aspectos do nosso trabalho que dizem respeito à esfera publicitária, como os gêneros que utilizamos nas atividades da oficina e uma discussão sobre o complexo limite entre gêneros textuais e suportes.

O quinto capítulo aborda questões metodológicas, descrevendo a oficina-piloto, que apontou direcionamentos para a oficina deste trabalho, discorrendo sobre a natureza da pesquisa-ação, o contexto, os participantes, relatando detalhadamente a intervenção realizada e os procedimentos de análise dos resultados.

O sexto capítulo apresenta nossa análise e discussão dos resultados da intervenção.

Por fim, o sétimo capítulo encerra o trabalho com nossas considerações finais sobre a intervenção.

2 O TEXTO MULTIMODAL

Nosso trabalho é fundamentado em estudos relacionados à compreensão leitora, aos textos multissemióticos e à linguagem do *design* e da publicidade, priorizando o ensino de leitura de textos impressos multimodais na esfera publicitária. Desse modo, contamos com contribuições teóricas da Linguística Textual e da Publicidade para fertilizar nossas reflexões sobre a multimodalidade em textos publicitários, a compreensão leitora e os processos que os circundam.

2.1 CONCEPÇÕES DE TEXTO

Com o intuito de firmarmos as bases do nosso trabalho sobre sólidas contribuições teóricas, julgamos pertinente lembrar as concepções de texto que surgiram durante os estudos da Linguística Textual. No início, devido à concepção de língua como representação do pensamento, considerava-se o texto apenas como um “artefato lógico do pensamento” (CAVALCANTE, 2017, p. 18) do autor, pois acreditava-se que, sobre o leitor, recaía apenas a responsabilidade de apreender as ideias do autor e seus propósitos.

Em um segundo momento, considerando-se língua como código, o texto passou a ser concebido como “um produto da codificação de ideias de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico” (CAVALCANTE, 2017, p. 18). Desse modo, a função do texto seria somente transmitir informações para o leitor, que apenas a receberia sem (inter)agir com/sobre elas.

Atualmente, tanto a concepção de língua como a de texto são permeadas pela ideia de interação. Não se concebe mais o texto como somente um reflexo de um dizer nem apenas uma decodificação, visto que já se compreende que o texto somente se realiza no processo interacional. Cavalcante (2017, p. 19), evocando o entendimento de Beaugrande sobre texto, esclarece que, nessa concepção, ele “é tomado como um evento no qual sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências”.

Ao adotar, neste trabalho, a terceira concepção, entendemos o texto como o lugar de interação entre os sujeitos sociais compreendidos na atividade e o sentido como uma negociação entre eles, concordando com Beaugrande (1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 80), ao afirmar que “é essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Assim, Marcuschi (2008, p. 80) elenca

implicações diretas desse entendimento, frisando que o texto é, portanto, visto como um sistema de conexões entre vários outros; é evento interativo; compõe-se de elementos multifuncionais e, considerando nosso objeto de estudo – o texto multimodal –, destacamos que o autor também afirma que “o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*”⁸.

Entretanto, se a construção do texto se dá também por aspectos não verbais⁹, é prudente considerar que o sentido dos textos também se faz presente nesses elementos e que a negociação entre esses sentidos, para que se obtenha êxito, deve considerar as múltiplas sutilezas ali presentes. Todavia, é possível depreender que o insucesso de muitos leitores, no intento de compreender textos multimodais, deve-se também ao olhar de desconfiança de estudantes e até de professores para a natureza multissemiótica de alguns textos, negando a eles até mesmo o *status* de texto.

Embora já se possa ver algumas mudanças quanto à situação exposta, destacamos que elas se devem aos estudos de alguns autores que, nos últimos anos, vêm levantando discussões sobre a multimodalidade enquanto aspecto textual. A exemplo disso, Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 56) destacam a necessidade de “considerar a materialidade [textual] como não exclusivamente verbal”, exigindo, portanto, “um olhar multimodal sobre as estratégias textual-discursivas”, ou seja, além de um cotexto multissemiótico, é fundamental a consideração desses elementos ao transpor a materialidade textual.

Evocamos, juntamente com Cavalcante e Custódio Filho¹⁰ (e inúmeros outros autores da LT), a “metáfora do *iceberg*”, de Dascal (KOCH, 2017, p. 20), a fim de corroborar a ideia de que “o cotexto, embora ponto fundamental de partida, não garante a completude dos sentidos” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 60) e de que é necessário ter em conta outros fatores como os conhecimentos prévios e as expectativas do leitor, o contexto em que ocorre a atividade comunicativa etc. Portanto, ao se tratar especialmente de textos multimodais, há de se considerar o texto como um evento que apresenta instabilidade e indeterminação, uma vez que é, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 242), “um sistema complexo e com muitas relações que se completam na atividade enunciativa”.

⁸ Grifo do autor.

⁹ Adotaremos, durante o texto, a ideia designação não verbal para a linguagem que extrapola o âmbito das palavras.

¹⁰ Ao trazerem a fala de Koch e Cunha-Lima (2003, p. 292): “nenhum texto é ou poderia ser completamente explícito”, tratam indiretamente da “metáfora do *iceberg*”.

Além disso, concordamos com Custódio Filho (2011) no que tange à natureza multifacetada do texto, o qual exige, por vezes, leituras multissemióticas. Portanto, com o propósito de alimentar as reflexões acerca da multimodalidade textual e dos processos de compreensão relacionados a ele, discutiremos, no próximo tópico, a que se propõe a Gramática do *Design Visual* (GDV), importante referencial teórico deste trabalho.

2.2 A GRAMÁTICA DO *DESIGN VISUAL*

Atualmente, os textos multimodais têm se apresentado em praticamente todos os nichos da sociedade de modo predominante – ainda mais que no século passado. A atratividade das imagens, das cores e a necessidade de velocidade na comunicação têm contribuído para que múltiplas semioses componham textos de diversos gêneros. Contudo, reforçamos que a multimodalidade textual não é uma novidade do século 21. Ao contrário, lembramos que as pinturas rupestres, manifestavam-se por desenhos e símbolos e compunham os primeiros textos “escritos”¹¹.

Devido ao foco do nosso trabalho voltar-se para a compreensão leitora de textos multimodais, optamos por contar com as contribuições de Kress e Van Leeuwen (2006), que desenvolveram a Gramática do *Design Visual* (doravante GDV) como uma proposta de análise de imagens na perspectiva da Semiótica Social, por considerarem que a construção de qualquer signo é motivada por interesses posicionados num contexto social. Segundo Oliveira-Nascimento (2014, p. 28),

Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram uma gramática do *design* visual, referente às expressões da cultura ocidental, baseados nas categorias socialmente convencionadas, ou códigos, de expressão do *design*, oferecendo ferramenta para os estudos que descrevem textos que se utilizam de mais de um modo comunicacional, ou seja, textos multimodais. Tal gramática volta-se para a necessidade de se desenvolverem métodos de estudos destes textos desafiadores para os estudiosos da língua.

Ainda sobre isso, Custódio Filho (2011, p. 75) afirma que “a preocupação da GDV reside na descrição dos usos das imagens e na reflexão sobre o papel ideológico dos textos multimodais”. Contudo, este trabalho se apoia, prioritariamente, em uma das metafunções da GDV – a composicional – para tornar viável nossa proposta didática com textos multimodais, pois acreditamos que as reflexões que fomentaram a consciência dos

¹¹ Consideramos também que sons e outras semioses são tão antigas quanto é o *Homo sapiens* e, portanto, a multimodalidade sempre fez parte da comunicação humana, logo, sempre compôs textos.

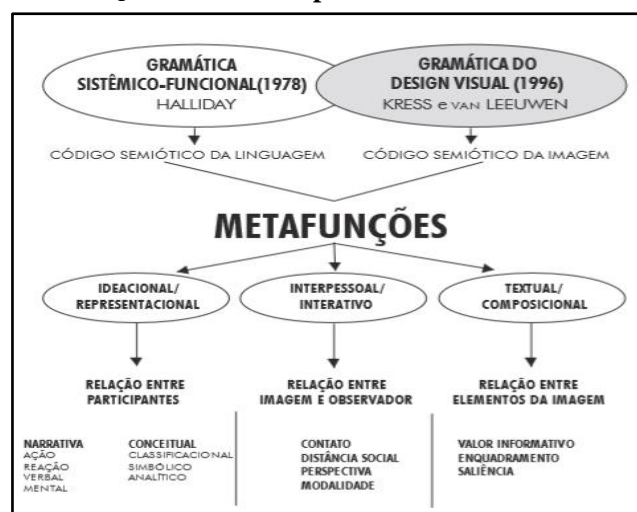
alunos-leitores no tocante aos papéis ideológicos desses textos foram uma consequência do processo do qual fizeram parte durante nossas oficinas – e possivelmente após.

Kress e Van Leeuwen (2006)¹² afirmam que a proposta de seus estudos é estabelecer descrições profícuas das principais estruturas composicionais estabelecidas como convenções ao longo da história da semiótica visual ocidental e analisar seu uso na produção de significados pelos criadores de imagem contemporâneos. Logo, nosso trabalho apoiou-se na GDV devido às especificidades dos textos da esfera discursiva na qual as nossas atividades se concentram: a publicidade, isto é, os sentidos negociados a partir de elementos multimodais presentes em grande parte dos gêneros que a compõem, com propósitos concentrados na persuasão do interlocutor.

Embora tenhamos concentrado nossas análises na metafunção composicional, já que nos dedicamos às questões referentes às escolhas de leiaute e combinações de elementos não verbais que compõem textos multimodais, convém apresentar, mesmo que de forma sucinta, todas as metafunções de que trata a GDV, a fim de que se possa ter uma visão mais ampla da proposta de Kress e Van Leeuwen.

A saber, a gramática em questão se vale das metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1985), adaptando-as para a imagem. Almeida e Fernandes (2008, p. 3) apresentam, em um quadro comparativo, as metafunções da GDV e a sua correspondência com a GSF.

Quadro 1 – Comparativo GDV/GSF



Fonte: Adaptado de Almeida e Fernandes (2008, p. 3).

¹² A obra a que fazemos referência (*Reading images: the grammar of visual design*) foi publicada em 1996, contudo as citações que o leitor encontrará no texto foram retiradas da 2ª edição, de 2006.

2.2.1 A metafunção representacional: a relação entre os participantes

Antes de tudo, é fundamental esclarecer que os autores classificam os participantes como **interativos (PI)** e **representados (PR)**. Estes, como a nomenclatura sugere, são os literalmente representados na ou pela imagem, como pessoas, paisagens e objetos “contidos” no texto. Aqueles são os que produzem ou visualizam o texto, ou seja, interagem com ele. Essa metafunção é alcançada na imagem por meio dos participantes representados.

Para relacionar os elementos da imagem, a GDV descreve duas representações: a) a narrativa, que dá conta dos participantes em “ações, eventos desdobráveis e processos de mudança” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79), considerando as ações – propriamente ditas –, as reações, as falas e os pensamentos dos participantes, os quais são representados por vetores¹³; e b) a conceitual, a qual representa os participantes “em termos de suas ações mais generalizadas e essência mais ou menos estável e atemporal, em termos de classe, estrutura ou significado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79), ou seja, representam uma categoria social que pode transmitir um conceito, uma percepção de mundo etc. Vejamos:

¹³ Segundo Kress e Van Leeuwen (2006, p. 46), “aquilo que, em linguagem [verbal], é realizado por palavras da categoria ‘verbos de ação’ é visualmente percebido por elementos que podem ser formalmente definidos como vetores” [tradução livre]. Estes são definidos por Petermann (2006, p. 29) como “elementos que colocam em relação ao agente (do qual o vetor emana) e sua meta (elemento para o qual o vetor aponta)” e “são representados visualmente por traços, linhas ou elementos geralmente dispostos em diagonal entre ator e meta”.

Figura 1 – Exemplo de processo representacional narrativo



Fonte: Impresso distribuído em via pública.

A figura 1 exemplifica o processo **narrativo**. No anúncio de uma rede de farmácias, há uma criança do sexo feminino aparentemente brincando com uma mulher adulta no primeiro plano. A menina é o ator e seu braço é o vetor diagonal, que, em direção ao rosto da mulher (meta), ergue um pincel para maquiá-la. Ambas têm expressões de alegria, vestem a cor rosa e usam bobe¹⁴ da mesma cor nos cabelos. No plano de fundo, há uma parede branca com acabamento clássico e vasos de flores em tons de rosa e branco. O anunciante procura representar sua visão de “universo feminino” por meio de elementos e cores culturalmente associados a ele. As flores aparecem com pouca nitidez, dando espaço ao texto verbal: “Cuidados que elas merecem”. Logo acima – em letras menores e subscrito à logomarca do anunciante – há o texto verbal “Maio 2018”. Com essas informações, é possível construir a cena entre uma mãe e uma filha que imitam a rotina de cuidados pessoais de uma mulher adulta, tanto pelo conhecimento prévio do leitor, que reconhece uma alusão ao Dia das Mães,

¹⁴ O dicionário Houaiss On-line da Língua Portuguesa apresenta o verbete “bobe: s.m. Pequeno cilindro oco e vazado, de plástico ou outro material, que se usa para enrolar o cabelo. [...]”.

comemorado no mês de maio, no Brasil, como pela referência do vocábulo “elas” às mulheres representadas no anúncio. Somente após a representação narrativa, o anunciante apresenta os produtos que deseja comercializar, consumidos, majoritariamente, pelo público feminino.

Figura 2 – Exemplo de processo representacional conceitual analítico



Fonte: Revista Veja, 03/10/2010 - p. 16-17.

A figura 2 ilustra o processo **conceitual**. Para transmitir um conceito, ele se subdivide em:

- a) analítico, que representa os participantes numa relação metonímica, isto é, apresenta “a impressão geral de uma abundância de partes [...] ou a sedutora qualidade sensorial do produto anunciado como um todo”¹⁵, como explicam Kress e Van Leeuwen (2006, p. 89). Por exemplo, a figura 2 apresenta o anúncio de um automóvel, oferecendo ao leitor quadros com *closes* de partes do veículo que atraem o consumidor para as qualidades diferenciais do carro, as quais, junto ao texto verbal¹⁶, traduzem o conceito de sofisticação do produto, que também pode ser visto em seu todo;

¹⁵ Tradução livre de “the overall impression of an abundance of parts [...] or the alluring sensory quality of the advertised product as a whole.”

¹⁶ O texto verbal a que nos referimos é este: “Magentis. O sedã mais sofisticado da categoria”.

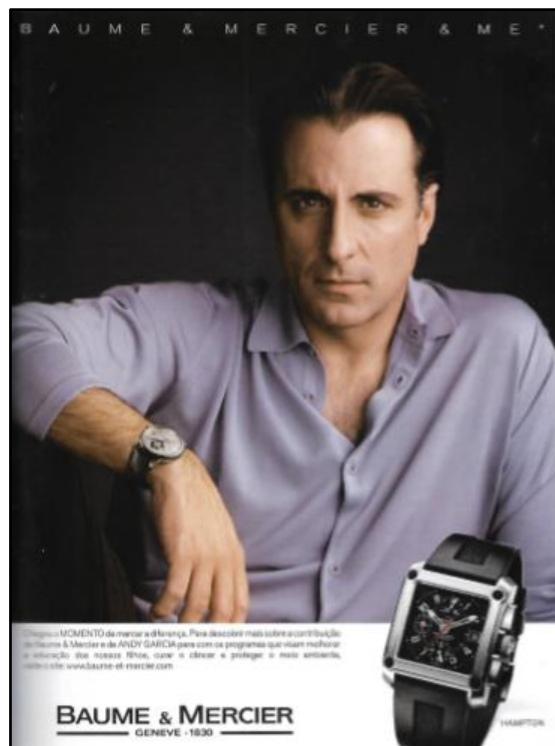
Figura 3 – Exemplo de processo representacional conceitual classificacional



Fonte: Revista Placar: Edição Especial Abril na Copa, 06/ 2013 - p. 18-19.

- b) classificacional, que “relaciona os participantes uns aos outros em termos de uma relação de tipo, uma taxonomia”¹⁷ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79), isto é, ao menos um conjunto de participantes subordinado a outro. Na figura 3, os veículos da empresa *MAN Latin America* – participantes – estão arranjados de forma não natural, representando uma classe ou uma “família”.

Figura 4 – Exemplo de processo representacional conceitual simbólico atributivo



Fonte: Revista *Bergerson*, 02/ 2010 - p. 13.

¹⁷ Tradução livre de “relate participants to each other in terms of a ‘kind of’ relation, a taxonomy.”

Figura 5 – Exemplo de processo representacional conceitual simbólico sugestivo



Fonte: Revista Época, 17/10/2011 – p. 75.

- c) simbólico, que se subdivide em i) processos simbólicos atributivos e ii) processos simbólicos sugestivos. O “i” envolve um portador e um atributo simbólico. Petermann (2006, p. 37-38) explica que este “representa o significado ou identidade por ele mesmo, conferindo seus significados ao portador”, que, por sua vez, é “o participante cujo significado ou identidade é definido na relação representada”. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006, p. 105), nesse subprocesso, “os participantes humanos geralmente representam para o expectador”¹⁸, como mostra a figura 4. No anúncio da marca *Baume&Mercier*, o ator Andy Garcia é o portador, o qual encara o expectador, e o atributo simbólico é relógio de luxo anunciado. Este aparece em primeiro plano, conferindo ao portador prestígio, seriedade, elegância e/ou outros predicados positivos. Já o processo “ii” caracteriza-se pela presença de

¹⁸ Tradução livre de “Human participants in Symbolic Attributive processes usually pose for the viewer.”

somente um participante: o portador “cujos significados são determinados por meio de nuances de cores e iluminação”, Petermann (2006, p. 39). A figura 5 ilustra o processo, considerando que o portador é a “entrega” realizada pelo anunciante Correios. Por meio da forma retangular e da cor amarela, associada à marca, há a sugestão de que a encomenda, que aparece como uma caixa cujo conteúdo é uma cena também sugerida por formas que desenharam um quarto e uma criança, pode gerar efeitos positivos e inesperados em quem a recebe.

2.2.2 A metafunção interativa: a relação entre a imagem e o observador

A metafunção interativa dá conta dos processos de aproximação e distanciamento entre o observador (PI) e a imagem (PR). Os fatores relacionados nesses processos são o **contato**, a **distância social**, a **perspectiva** e a **modalidade**. Vejamos:

- a) contato: segundo Almeida e Fernandes (2008, p. 9), “é determinado pelo vetor que se forma, ou não, entre as linhas do olho do participante representado e o leitor” (PI). Segundo Krees e Van Leeuwen (2006), o produtor do texto usa a imagem para provocar o espectador, esperando dele algum grau de interação, para estabelecer alguma relação imaginária com ele, o que os autores chamam de “demanda” por parte do produtor. Porém, se o PR não encara o PI, não há uma demanda, mas uma oferta, e não existe relação entre os participantes.

Figura 6 – Exemplo de demanda



Fonte: Impresso distribuído em via pública.

Figura 7 – Exemplo de oferta



Fonte: Impresso distribuído em via pública.

- a) distância social: Esse processo diz respeito aos sentidos revelados a partir da distância entre o PR e o PI em virtude do enquadramento, que são os planos fechado, médio e aberto. Almeida e Fernandes (2008, p. 10-11) sintetizam as relações entre os participantes sugeridos por cada plano:

O primeiro inclui a cabeça e os ombros do participante representado; o segundo, sua imagem até o joelho; e o terceiro corresponde a uma representação ainda mais ampla, incluindo, por exemplo, todo o corpo do participante. O enquadramento mais próximo, em plano fechado, representa os participantes de forma íntima, o que permite a visualização de emoções, e, à medida que vai ampliando, torna-se mais distante, mais estranho.

Vejamos:

Figura 8 – Exemplo de plano fechado (*close shot*)



Fonte: Impresso distribuído em via pública.

Figura 9 – Exemplo de plano médio (*medium shot*)



Fonte: Impresso distribuído em via pública.

Figura 10 – Exemplo de plano aberto (*long shot*)



Fonte: Revista Época, 11/04/2011, p. 45.

- b) perspectiva: Trata-se do ângulo em que o PR é apresentado. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 129) afirmam que essa categoria é importante para expressar “atitudes subjetivas” em relação a esses participantes, os quais não necessariamente são humanos. Os autores ainda esclarecem que essa subjetividade expressa não se refere sempre a atitudes individuais, mas, frequentemente, socialmente determinadas. As perspectivas são a frontal – indicando envolvimento –, a oblíqua – indicando alheamento – e a vertical – indicando poder do observador, se o PR for retratado de cima para baixo, poder do PR, se ele for retratado de baixo para cima, ou igualdade, se a representação for no nível do olhar.

Figura 11 – Exemplo de ângulo frontal - envolvimento



Fonte: Impresso distribuído em via pública.

Figura 12 – Exemplo de ângulo oblíquo - alheamento



Você sabia que existe um jeito eficiente de encontrar emprego?

- 250 mil depoimentos de profissionais recolocados nos últimos 4 anos.
- 45 mil destes profissionais conseguiram emprego dentro de 7 dias **GRÁTIS**.
- Em média, temos 7 contratados por hora (1 a cada 9 minutos).
- Mais de 6 mil novos anúncios de emprego todos os dias.
- 700 funcionários trabalhando para garantir serviços de altíssima qualidade.
- 13 anos de sucesso e liderança no mercado.

Teste e comprove que a Catho funciona:
www.catho.com.br

CATHO
ONLINE

Fonte: Impresso distribuído em via pública.

Figura 13 – Exemplo de ângulo vertical – retratado de baixo para cima – poder do PR



Fonte: Revista Época, 17/20/2011, p. 26-27.

- c) modalidade: Esse conceito trata da modalização no âmbito visual, que se dá pela manipulação da cor (saturação/diferenciação/modulação da sombra à cor plena), contextualização (sugestão de profundidade – técnicas de perspectiva: da ausência de cenário ao cenário mais detalhado), grande luminosidade (até quase a ausência desta) e brilho (luminosidade em um ponto específico (nível máximo de brilho até os tons de cinza)).

Na imagem a seguir, por exemplo, o brilho foi manipulado pelo produtor a fim de representar um sol resplandecente à frente do PR em oferta e em perspectiva vertical – de baixo para cima, indicando o poder do PR – como símbolo do futuro literalmente brilhante que o leitor/consumidor poderia ter se ingressasse em um dos cursos da instituição de ensino anunciada.

Figura 14 – Exemplo de modalidade – brilho



Fonte: Impresso distribuído em via pública.

Oliveira-Nascimento (2014, p. 39) destaca que os mecanismos de modalização expressos pelos autores da GDV “são mais bem apresentados na seção destinada ao significado composicional, apresentada posteriormente, mais especificamente no item ‘saliência’”.

2.2.3 A metafunção composicional: a relação entre os elementos da imagem

A metafunção composicional trata das relações entre os elementos da imagem, ou seja, “integra os elementos representacionais e interativos em uma composição que faça sentido” (ALMEIDA; FERNANDES, 2008, p. 14). Os autores explicam ainda que há três sistemas inter-relacionados que explicitam os significados dos elementos em uma composição:

- a) valor de informação (dado e novo, real e ideal, centro e margem)
- b) saliência
- c) estruturação/enquadramento (*framing*)

Sobre eles, os autores (2008, p. 14) esclarecem que “o **valor informacional** consiste no fato de que o local que o participante e o espectador ocupam é dotado de certos valores informacionais, de acordo com a região em que está posicionada a imagem”; que a **saliência** diz respeito aos “elementos que são feitos para atrair a atenção do espectador em diferentes níveis” e que a **estruturação/o enquadramento**¹⁹ dizem respeito à “presença ou à ausência de planos de estruturação [...] que conectam ou desconectam elementos da imagem, determinando se eles fazem parte ou não de um mesmo sentido”.

As atividades aplicadas na intervenção desta pesquisa focaram principalmente nos elementos da metafunção composicional da GDV. Na descrição do quadro comparativo, demonstraremos de modo mais substancial como essas categorias se aplicam e, na metodologia, como as utilizamos. Portanto, o leitor encontrará os exemplos desses elementos relacionados às considerações sobre cada princípio do *design* na seção a seguir.

2.3 OS PRINCÍPIOS BÁSICOS DO DESIGN

A GDV foi um importante alicerce teórico para nossa investigação, todavia, visto que as atividades de leitura, realizadas a partir de textos multimodais impressos, envolveriam um público de leitores em formação, decidimos adotar nomenclaturas menos complexas, considerando seus diversos processos, que se subdividem em outros. Portanto, elaboramos um quadro comparativo entre os sistemas da metafunção composicional da GDV, de Kress e Van

¹⁹ Grifos nossos.

Leeuwen (2006) e as categorias do *design* apresentadas por Williams (1995), que propõe noções básicas de planejamento visual para quem não é *designer*²⁰.

Achamos conveniente apresentar algumas nomenclaturas técnicas para consolidar o fato de que o emprego de alguns elementos multimodais compunha o texto de modo proposital. Optamos, então, por tratar dos quatro princípios básicos do *design* que costumam, em geral, ser inter-relacionados. A saber, são: contraste, repetição, alinhamento e proximidade.

Segundo Williams (1995, p. 14), “o **contraste**²¹ costuma ser a mais importante atração visual” em um texto multimodal. Além da contraposição de cores, a contraposição de fontes muito diferentes ou tamanhos notavelmente distintos podem criar o efeito de contraste, que visa a direcionar o primeiro olhar do leitor. A autora defende que a primeira informação captada num texto multimodal pelo leitor se dá, em geral, pelo contraste presente e visa a diferenciar informações por razões geralmente preestabelecidas pelo autor. Considerando que nossa análise se debruçou sobre textos da esfera publicitária, esperávamos que os alunos notassem que o contraste é um recurso utilizado com propósitos estreitamente ligados à persuasão do leitor.

O princípio da **repetição** é utilizado com a finalidade de manter uma unidade entre as informações e, assim, estabelecer uma organização. Williams (1995) explica que isso pode ocorrer pela recorrência de elementos visuais, como a cor, a forma, a textura e até as relações espaciais.

Quanto ao princípio do **alinhamento**, a autora afirma que “nada deve ser colocado arbitrariamente em uma página” e que tudo deve ter conexão com outra informação dentro do texto multimodal. Isso garante que haja uma unidade coesa mais forte. Ela acrescenta ainda que, “mesmo quando os elementos estiverem fisicamente separados uns dos outros, se estiverem alinhados, haverá uma linha invisível conectando-os, tanto em relação aos seus olhos quanto à sua mente” (1995, p. 27). O alinhamento é muito importante especialmente para materiais publicitários como encartes, uma vez que, por conter páginas, o princípio garante que o leitor perceba a unidade textual. No caso do panfleto, se houver informações nas duas faces da folha, o princípio se faz essencial.

A **proximidade** é o princípio que rege a organização das informações em blocos. Em um texto multimodal como o anúncio impresso, é importante que as informações

²⁰ Embora o livro *Design para quem não é designer* apresente outros princípios, como a tipografia, abordamos neste trabalho apenas quatro deles: proximidade, contraste, repetição e alinhamento.

²¹ Grifo nosso.

relacionadas estejam agrupadas de modo que a leitura seja direcionada de acordo com a intenção comunicativa do autor. Além do fator *design*, que utiliza o princípio considerando a redução da desordem, conforme Williams (1995), a proximidade oferece ao leitor uma pista visual imediata da organização e do conteúdo do texto.

No quadro comparativo que organizamos entre os sistemas da metafunção composicional da GDV de Kress e Van Leeuwen (2006) e os princípios básicos do *design* propostos por Williams (1995), pretendemos mostrar a organização sistemática de categorias frequentemente utilizadas por produtores de textos multimodais, que visam a propósitos comunicativos específicos. Neste trabalho, por se tratar de leitura de textos da esfera publicitária, entendemos que apropriar-se desses conhecimentos colaborou para a compreensão leitora de textos dessa natureza, em virtude da consciência adquirida pelos participantes, acerca da utilização de múltiplas semioses de maneira não caótica, mas organizada e intencional, na composição textual, com vistas à persuasão do leitor/consumidor. Além disso, as atividades partiram de textos de uma esfera, mas entendemos que esses conhecimentos possam modificar a forma como os indivíduos passarão a ler textos multimodais de outras esferas sociocomunicativas. Vejamos:

Quadro 2 – Comparativo sistemas GDV/ Princípios do *design*

Sistemas da metafunção composicional da GDV (Kress e Van Leeuwen, 2006)	Princípios básicos do <i>design</i> (Williams, 1995)
• Valor de informação	• Proximidade
Direita e esquerda (polarização); topo e base (polarização); centro e margem (centralização).	Agrupamento de itens; unidades visuais, posicionamento.
• Saliência	• Contraste • Repetição
Plano de fundo ou primeiro plano; tamanho; contrastes de tons e cores; diferenças de nitidez.	Diferenciação por cor, tipo; tamanho, espessura de linha, forma, espaço; Repetição de cor, forma, textura, tamanho, espessura e relações espaciais.
• Estruturação/enquadramento	• Alinhamento
Linhas divisórias ou de estruturação reais.	Ligação visual com outros elementos da página.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que, com a proposta do quadro, não pretendemos desqualificar a GDV, mas propor uma espécie de transposição didática em decorrência das oficinas da intervenção, que tiveram como público estudantes de ensino fundamental. Contudo, reafirmamos a grande contribuição dos estudos de Kress e Van Leeuwen (2006) e concordamos com os autores, uma vez que, nas palavras de Custódio Filho (2011, p. 75), [os autores] entendem que “o papel dos textos multimodais na vida de crianças e adultos é tão importante que nós não podemos simplesmente nos dar ao luxo de deixar a habilidade de pensar e falar sobre eles (e, de fato, de produzi-los) a um grupo de especialistas”.

A isso, Dionísio (2014, p. 64) acrescenta que “já é senso comum que nossos hábitos de leitura estão sendo reelaborados constantemente. Desta forma, os materiais didáticos e, por decorrência, a postura do professor e as formas de avaliação também devem ser”. Entendendo que as práticas de leitura e produção de textos devem considerar a multimodalidade, não somente para a leitura de textos multimodais da esfera publicitária, mas também para o acesso à linguagem científica, às tecnologias e à construção da cidadania, concordamos com a autora, que defende que “a compreensão destes *gêneros*²² exige de seus leitores familiaridade com a tessitura entre as linguagens utilizadas, com as convenções apresentadas, ou seja, as convenções do *design*” (DIONÍSIO, 2014, p. 64).

Retornando ao quadro comparativo, para que se compreenda as relações nele estabelecidas, faremos uma retomada segmentada do quadro.

Quadro 3 – Valor de informação/proximidade

• Valor de informação	• Proximidade
Direita e esquerda (polarização); topo e base (polarização); centro e margem (centralização).	Agrupamento de itens; unidades visuais, posicionamento.

Fonte: Elaborado pela autora.

O valor de informação, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 177), trata da “localização dos elementos (dos participantes e dos sintagmas que os conectam uns aos outros e ao espectador) conferindo-lhes valores informativos específicos relacionados às várias ‘zonas’ da imagem: esquerda e direita, parte superior e parte inferior, centro e margem”²³.

²² Embora a citação se refira a gêneros da esfera científica, publicitária e tecnológica, é prudente destacar que não entendemos texto e gênero como sinônimos. Segundo Bezerra (2017), o que é construído ou “materializado” em dada situação comunicativa é o texto, orientado pelas convenções do gênero (“acordo social”) cabível naquela situação.

²³ “placement of elements (participants and syntagms that relate them to each other and to the viewer) endows them with the specific informational values attached to the various ‘zones’ of the image: left and right, top and bottom, centre and margin.”

- a) Os valores informacionais do PR à esquerda ou à direita são chamados pelos autores de **dado** e **novo**, respectivamente, considerando que o dado é aquilo que já é conhecido pelo leitor, enquanto o novo seria o que é “oferecido” a ele como informação nova.
- b) Os valores informacionais do PR na parte superior e na parte inferior são chamados pelos autores de **ideal** e **real**. O representado acima, o ideal, segundo a GDV, sugere aquilo que poderia ser, enquanto, na parte inferior, está representado o que realmente é. Nota-se que a dicotomia entre o real e o ideal promovem um apelo emocional para atingir o leitor.
- c) Quanto aos valores informacionais do PR posicionados à **margem** ou ao **centro**, sugerem o seguinte: se o PR “estiver no centro, ele será o núcleo da informação, enquanto os elementos que o rodeiam apresentarão valor menor, ou de dependência, ou de subordinação em relação ao elemento central” (ALMEIDA; FERNANDES, 2008, p.16).

Figura 15 – Exemplo A de dado/novo



Fonte: Revista Veja, 03/02/2003, p. 23.

À direita da imagem, a palavra “antídoto” surge sobre uma cidade ao longe e uma linha pontilhada cruza um deserto, em diagonal até uma formação rochosa. Nesse ponto, surge o texto verbal “picada de escorpião”. À esquerda, na parte superior, surge um mosquetão com uma corda, que enlaça duas embalagens do produto anunciado: antitranspirantes de uma linha “adventure”. O exemplo retrata o dado como algo que supostamente o leitor já sabe. No caso, o conhecimento de que, em uma prática esportiva radical, em um ambiente isolado e hostil como é um deserto, ao ser picado por um animal peçonhento, será necessário buscar ajuda a uma distância consideravelmente longa. Como novo, o anúncio apresenta o novo Rexona Adventure, a linha de antitranspirante feita para quem pratica atividades que fazem o atleta transpirar intensamente, ou seja, a novidade.

O anúncio analisado chamou atenção também pela disposição das informações que, em alguma medida, subverte o sentido de leitura comum nas culturas ocidentais contemporâneas. Geralmente, espera-se que a informação que deve ser lida primeiro, em função da construção do sentido pelo leitor, esteja do lado esquerdo da página e na parte superior.

Figura 16 – Exemplo de direção convencional do sentido ocidental de escrita/leitura



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/> - Acesso em 26/02/2019.

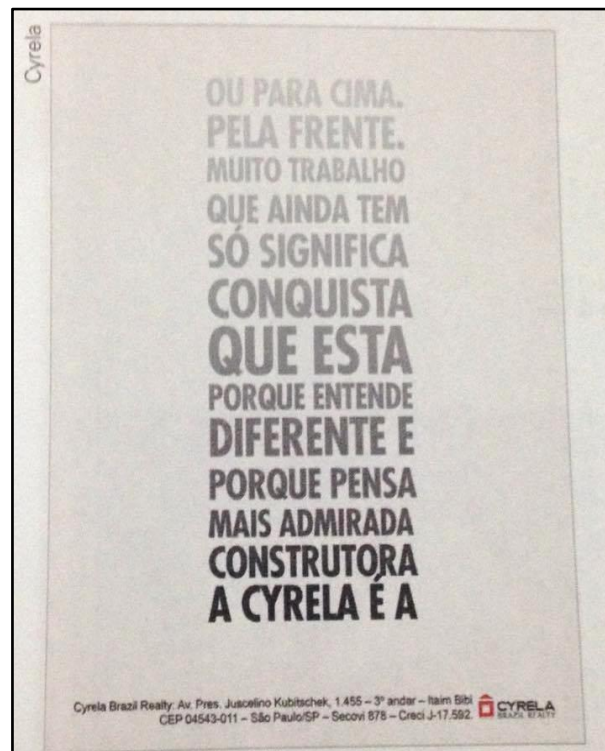
Figura 17 – Exemplo de subversão não planejada do sentido ocidental de escrita



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na figura 17, o produtor construiu uma organização textual que causa estranhamento ao leitor acostumado ao sistema ocidental de escrita – da esquerda para a direita; de cima para baixo. Não se sabe as motivações do produtor, porém é possível notar que essas escolhas podem, em um primeiro momento, gerar dificuldades de compreensão para o leitor, que deverá trabalhar mais para construir o sentido do texto.

Figura 18 – Exemplo de subversão planejada do sentido ocidental de escrita



Fonte: <https://cyrela.globalri.com.br/pt/premios-e-reconhecimentos> – Acesso em 13/03/2019.

Por outro lado, como mostra a figura 18, quando a subversão da direção ocidental de escrita é planejada, neste caso, de baixo para cima, especialmente em se tratando da esfera publicitária, os sentidos podem ser ressignificados e afetar o leitor positivamente.

Na figura 15, o produtor também promove uma desconstrução da direção de leitura a que estamos habituados, induzindo o leitor a passear pela página, a fim de compreender, na relação entre os pontos marcados, a longa distância percorrida pelo “atleta” que, eventualmente precise atravessar o deserto. Contudo, nesse caso, por se tratar de uma campanha publicitária provavelmente feita por profissionais de *design*, já que a marca é bastante famosa, isso ocorreu de forma planejada, talvez até como uma estratégia do produtor.

Vejamos, na figura a seguir, um exemplo prototípico de disposição de informações por elementos não verbais que representam o dado e o novo:

Figura 19 – Exemplo B de dado/novo



Fonte: <http://www.cirosollero.com/portfolio/items/oleo-extraordinario-cachos/>. Acesso em 13/03/2019.

O anúncio apresenta a atriz brasileira Taís Araújo com os cabelos cacheados, soltos e definidos, à esquerda da imagem, como o elemento dado, considerando que o PR em questão é uma pessoa famosa e de aparência supostamente reconhecida pelos expectadores. À direita da imagem, o produto anunciado é apresentado como o elemento novo, produzindo a ideia de que ele é o responsável pelo efeito do cabelo da atriz.

Figura 20 – Exemplo ideal/real



Fonte: Revista Época, 11/04/2011. p. 46.

Na parte superior, há um rapaz em demanda, segurando um aparelho celular diante da boca, com a tela virada para a frente, mostrando uma mensagem recebida/enviada pela rede social *Facebook*, em que um encontro é confirmado. O jovem apresenta uma expressão amigável e está representado dentro de um balão de fala, que é o ícone comumente utilizado nos celulares para indicar “mensagem de texto”. Na parte inferior, a linha de celulares “Messaging Samsung” é apresentada, e os textos verbais com o nome de cada aparelho também estão dentro de balões de fala (e variações deles, como de ruído, por exemplo, além de outros formatos). Em uma análise superficial, identifica-se o ideal como as possibilidades de comunicação e de ampliação de contatos e relacionamentos com outras pessoas, representada pelo jovem satisfeito com a mensagem recebida/enviada. Por outro lado, é possível depreender o real como a apresentação do produto, que tem como inovação a facilidade de escrever textos, graças ao teclado diferenciado dos modelos anteriores²⁴, e que, portanto, é sugerido como o meio concreto de alcançar esse ideal. No entanto, nossa análise não se debruça sobre outras possibilidades de interpretação dos elementos dado e novo, podendo os leitores, a partir de seus repertórios, abrir outras trilhas de leitura.

Figura 21 – Exemplo de centro/margem



Fonte: Extraída de Oliveira-Nascimento (2014, p. 43).

²⁴ O anúncio analisado foi publicado na Revista Época em 11/04/2011 (p. 46), quando os *smartphones* (celulares com funcionalidades avançadas, que combinam recursos de computadores pessoais) ainda não eram tão populares, e as mensagens de texto eram um recurso muito utilizado por meio de aparelhos celulares.

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006, p. 194-195), à margem estão os elementos subordinados ao que está no centro. Os autores explicam que, no modo de visualização ocidental contemporâneo, é mais comum a disposição dos elementos em dado/novo, ideal/real e que, nos países asiáticos, é mais comum a disposição centro/margem, possivelmente devido à “grande ênfase na hierarquia, na harmonia e na continuidade do pensamento confuciano que transforma o centro no princípio fundamental de organização na semiótica visual dessa cultura”. Sendo assim, essa questão pode estar ligada a aspectos culturais do produtor e do leitor a que se destina o texto.

Associamos ao valor de informação o princípio da proximidade, como mostra o quadro comparativo. Williams (1995, p. 17) defende que a proximidade é importante para o texto visual porque “implica uma relação”. A autora esclarece que “várias coisas acontecem quando elementos similares são agrupados em uma unidade. A página fica mais organizada. É possível saber por onde começar a leitura e onde terminá-la. Além disso, o espaço em branco [...] também fica mais organizado”. Também entendemos que o princípio da proximidade tem semelhança com o valor de informação inclusive por salientar o posicionamento dos elementos. Certamente, a proposta da autora não sugere relações tão complexas e diversas como as preconizadas pela GDV, mas colaboram para um *design* eficiente e, como já esclarecemos, apresenta conceitos e categorizações mais simples, o que facilitará a apreensão dos participantes durante as atividades das oficinas.

Quadro 4 – Saliência/contraste e repetição

• Saliência	• Contraste • Repetição
Plano de fundo ou primeiro plano; tamanho; contrastes de tons e cores; diferenças de nitidez.	Diferenciação por cor, tipo; tamanho, espessura de linha, forma, espaço; Repetição de cor, forma, textura, tamanho, espessura e relações espaciais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à saliência, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p. 177),

os elementos (participantes e sintagmas representacionais e interativos) são dispostos para atrair a atenção do espectador em diferentes graus, realizando-se através de certos fatores como o posicionamento em primeiro ou em segundo plano, o tamanho relativo, os contrastes quanto ao tom (ou à cor), diferenças quanto à nitidez etc.²⁵

²⁵ “The elements (participants as well as representational and interactive syntagms) are made to attract the viewer’s attention to different degrees, as realized by such factors as placement in the foreground or background, relative size, contrasts in tonal value (or colour), differences in sharpness etc.”

Isso já revela a relação que identificamos entre os princípios de contraste e repetição e a saliência, já que esta engloba o “contraste”. Já a “repetição”, principalmente as de relações espaciais, objetiva unificar os elementos e fazer parecer que pertence a um todo com o mesmo ou diferentes graus de relevância, aproximadamente o que faz a relação entre os planos (de fundo ou primeiro plano).

Sobre isso, vejamos:

Figura 22 – Exemplo de saliência pelo contraste



Fonte: Revista Época, 11/04/2011 p. 67.

Figura 23 – Exemplo de saliência pelo brilho



Fonte: Revista Época, 11/04/2011 p. 115.

A figura 22 é parte de uma matéria veiculada na revista Época, em abril de 2011, intitulada “Os zen dias de Dilma”, que tratava de uma viagem feita pela presidenta Dilma Rousseff à China. A manipulação do contraste entre cores da fotografia, que mostra a silhueta da chefe de estado (na cor preta) e a bandeira chinesa, que é vermelha e amarela, constrói uma hierarquia de relevância e complementa a visão da revista, explícita na reportagem: enfraquecendo a figura da representante do Brasil diante da grandeza da segunda maior economia do mundo: a China. Contudo, se o leitor tem acesso apenas à imagem, é possível que a construção do sentido fique prejudicada, já que a hierarquia produzida pelo contraste poderia ocorrer apenas de modo superficial, e o leitor não processaria o texto visual por completo.

Por outro lado, no anúncio da Rede Pitágoras – figura 23 –, a saliência é gerada pela manipulação brilho do sol no horizonte, que chama a atenção do leitor para a antena, a qual representa a sintonização entre educação e tecnologia, anunciada pela marca, além de direcionar o olhar do leitor para a logomarca do anunciante, na parte inferior da página.

Figura 24 – Exemplo de saliência pela sobreposição de planos



Fonte: Revista Época 11/08/2003, p. 65.

No anúncio da operadora de telefonia Vivo – figura 24 –, a sobreposição dos elementos em planos cria uma hierarquia entre eles. Em primeiro plano, está o ícone que representa a marca, o boneco azul, sugerindo que, para participar da promoção, é necessário utilizar os serviços da operadora. Em segundo plano, estão os consumidores agraciados com a promoção, filha e pai, em trajes de safári, e, por último, em terceiro plano, há uma savana africana, que completa visualmente a proposta do anúncio: divulgar uma promoção do Dia dos Pais, que premia os clientes com uma viagem à África.

Quadro 5 – Estruturação ou enquadramento/alinhamento

• Estruturação/enquadramento	• Alinhamento
Linhas divisórias ou de estruturação reais.	Ligação visual com outros elementos da página.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a estruturação, o enquadramento ou mesmo o *framing*, Kress e Van Leeuwen (2006, p. 177) afirmam que

a presença ou ausência de estratégias de *framing* (realizadas através de elementos que formam linhas divisórias ou mesmo através das próprias linhas do *frame*, isto é, do enquadramento da figura) desconecta ou conecta elementos da imagem, indicando que, em algum sentido, eles dependem ou não uns dos outros.²⁶

Entendemos que esse elemento da metafunção composicional da GDV e o princípio do alinhamento de Williams (1995) dialogam, devido a este tratar da não arbitrariedade da alocação de cada elemento da página. A autora defende que, no *design* visual, é a proximidade que cria ligações visuais com outros elementos da página e que, “mesmo quando os elementos estiverem fisicamente separados uns dos outros, haverá uma linha invisível conectando-os, tanto em relação aos seus olhos quanto à sua mente” (1995, p. 27).

A estruturação/o enquadramento é produzido por linhas de enquadramento – a sua espessura indica a força do *framing* – que pode ser por estruturação fraca, indicando uma interligação em fluxo contínuo ou por estruturação forte, expressando um sentido de individualidade, pela descontinuidade da cor ou forma.

Em virtude da semelhança entre a categoria da metafunção interativa que designa as distâncias sociais e os tipos de enquadramento – estruturação fraca e estruturação forte –, optamos por não apresentar novos exemplos. Além disso, Oliveira-Nascimento (2014, p. 49) nos lembra que “a diferença entre a distância social e o enquadramento reside no caráter mais dinâmico que o enquadramento apresenta, na mudança de planos, na velocidade em que as imagens são apresentadas”. Porém, como os textos de nossa análise são estáticos, consideramos mais adequado explorar as questões de sentido expressos pelas ideias de “interligação” e “descontinuidade” da estruturação.

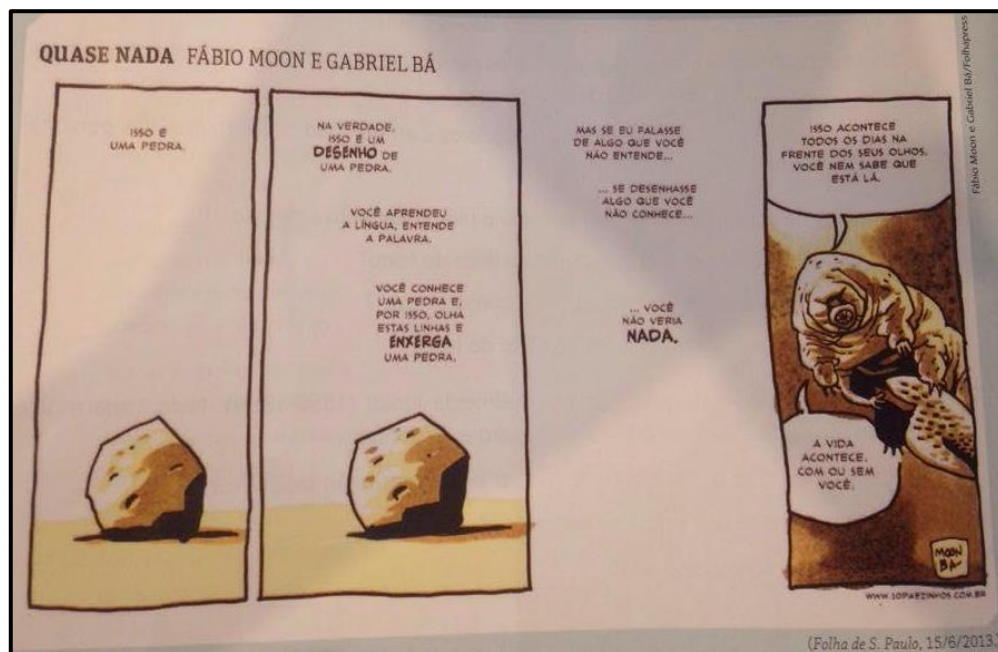
²⁶ Tradução livre de “The presence or absence of framing devices (realized by elements which create dividing lines, or by actual frame lines) disconnects or connects elements of the image, signifying that they belong or do not belong together in some sense.”

3 COMPREENSÃO LEITORA

Uma vez que nosso trabalho se dedicou a apresentar uma proposta de intervenção que contribuísse para o desenvolvimento da competência leitora de alunos, no tocante a textos multimodais, destacamos que entendemos a leitura como um processo sociocognitivo-interacional, que é social, porque mobiliza os conhecimentos prévios do leitor, que se dão pelas suas vivências, experiências e lugar no mundo; é cognitiva, porque ocorre por processamentos mentais conscientes e inconscientes; e é interacional, porque a produção do sentido acontece por meio da interação entre o leitor, o texto e o autor, num processo complexo, inacabado e colaborativo. Enfim, leitura é compreensão e, segundo Marcuschi (2008, p. 230), “exige habilidade, interação e trabalho”.

Quanto ao caráter cognitivo atribuído à leitura, concordamos com Marcuschi (2008) quando este diz que nossa compreensão se dá por esquemas cognitivos, que são ativados pelo nosso sistema sociocultural, internalizados ao longo da vida. Desse modo, nossas experiências são construídas com base em sensações organizadas, portanto, “perceber é reconhecer com categorias ou esquemas internalizados e não apenas ver, sentir, ouvir etc. pela sensação direta dos sentidos puros. Ver algo não é ainda perceber determinado objeto” (MARCUSCHI, 2008, p. 228). Entendamos, portanto, que nossa compreensão ocorre quando “categorizamos”. Vejamos:

Figura 25 – Leitura e representação



Fonte: Folha de São Paulo, 15/06/2013 - Extraído de Cereja e Cleto (2016, p. 16).

A tira apresenta uma reflexão, em tom filosófico, sobre o fato de o leitor não se dar conta de muitas coisas por não “saber sobre elas”. Isso ilustra o que expusemos, pois, para compreender a tira, é necessário reconhecer que a voz que fala em todos os quadros – embora explicitamente apenas no último – é a de um tardígrado²⁷. Uma vez que não há o reconhecimento do autor dessa voz, por não haver uma representação²⁸ do ser em questão, não há pleno sentido, logo não há plena compreensão.

Acreditamos, portanto, que se faz necessário ampliar o repertório dos leitores no que diz respeito às diversas estratégias empregadas na composição de textos multimodais. Como nosso trabalho é direcionado para textos da esfera publicitária, entendemos ser necessário que se façam conscientes as representações coletivas – sociais – já existentes, como as noções significativas de alguns aspectos multimodais, como cores e seus efeitos de sentido, por exemplo; e as representações individuais. Para isso, contamos com estratégias de leitura que podem ser ensinadas: as metacognitivas, sobre as quais trataremos posteriormente.

Além disso, pensamos que o ensino de leitura de textos verbais e também multimodais precisa ser sistematizado a fim de promover a compreensão leitora de fato. No entanto, é sabido que, no Brasil, os profissionais de educação enfrentam diversos obstáculos na promoção de leitores proficientes. Ainda assim, defendemos que isso não deve ser um empecilho para que se busque formar leitores capazes de interpretar e refletir criticamente o mundo por meio da leitura. Solé (1998, p. 32) lembra que “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguem realizar essa aprendizagem”. Obviamente, esses indivíduos buscarão outras formas de letramento para tentar suprir suas necessidades, mas entendemos que, em um mundo cada vez mais inundado de informações apresentadas em múltiplas linguagens, é fundamental proporcionar a todos proficiência leitora em múltiplas modalidades textuais.

A autora ainda defende que é importante que o ensino de leitura seja organizado e gradual. Em geral, as atividades de leitura devem ser realizadas em pelo menos três etapas: a pré-leitura, a leitura e o pós-leitura. Concordamos com Coscarelli (2014) quando afirma que,

²⁷ Animal microscópico e demasiadamente resistente a condições de temperatura, pressão e radiação muito superiores àquelas que o ser humano suportaria.

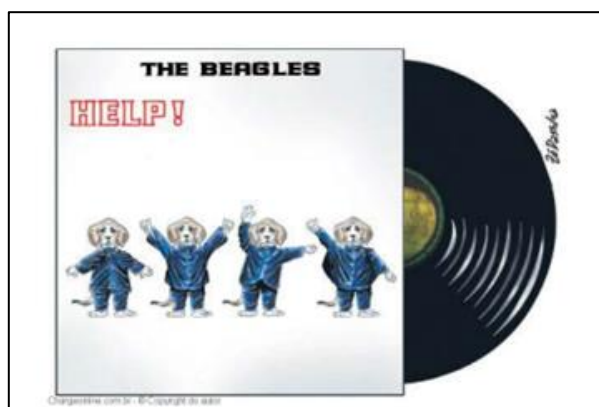
²⁸ Segundo Vygotsky (1984), essas representações são coletivas e servem de base para as individuais.

“como a antecipação²⁹ é uma operação importante para a leitura, a ativação de conhecimentos prévios e a estrutura do texto podem facilitar a compreensão dele pelos alunos”³⁰.

Acreditamos também que, ao oferecer como atividade de predição a leitura de um texto do mesmo gênero do que se pretende ler para analisar, estamos proporcionando aos alunos a possibilidade de acessar seu conhecimento sobre a macroestrutura textual e sua função social, como afirma Solé (1998). Embora as contribuições da autora tenham sido no âmbito das estratégias de leitura de textos verbais, defendemos que a atividade de pré-leitura não só pode como deve ser aplicada inclusive a textos multimodais, como é o caso. Uma vez que a compreensão do texto multimodal, que se constitui inclusive pela linguagem não verbal – ora apoiando-se no texto verbal, ora valendo-se apenas de si para expressar o sentido do texto –, é válido afirmar que ativar conhecimentos prévios sobre a linguagem, o tema ou o gênero, por exemplo, pode colaborar para a compreensão mais eficaz do texto que se pretende ler.

A propósito disso, Costa, Monteiro e Alves (2016), ao tratarem do processo de textualização e do “funcionamento movente e complexo do texto, que dá conta do entremear de múltiplos dizeres que compõem o sentido”(p. 50), exemplifica a importância da ativação de conhecimentos prévios para a compreensão de um texto não verbal, considerando a leitura como um processo extremamente complexo e que depende, inclusive, das antecipações que o leitor faz ao confrontar o texto, o qual só existe ao ser processado. Os autores analisam o processo de compreensão da *charge* a seguir e elencam alguns fatores essenciais para o sucesso da leitura.

Figura 26 – Ativação de conhecimentos na atribuição de sentidos



Fonte: Extraído de Costa, Monteiro e Alves (2016, p. 50).

²⁹ Neste caso, Coscarelli (2014) chama de *antecipação* o que Solé (1998) trata por *predição*. Não se trata da estratégia de leitura, mas do momento que antecede a leitura propriamente dita.

³⁰ No capítulo 5, que trata da metodologia, mostraremos como ocorreram a predição, a leitura e a pós-leitura nas atividades aplicadas.

A princípio, tratam da importância da consciência sobre o caráter efêmero inerente ao gênero, já que os temas abordados pelas *charges* costumam ser assuntos que dialogam com notícias do momento em que o texto é produzido. Nesse caso, o conhecimento sobre a notícia³¹ mote para a *charge* é indispensável para que haja sentido nas imagens dos cães da raça *beagle* que aparecem no texto. Ademais, a análise de elementos presentes no cotexto, como a semelhança grafológica entre os nomes “*beagles*” e “*beatles*”; o reconhecimento da relação intertextual com a capa de um disco da banda The Beatles, cujo nome também é *Help*, dentre outros elementos possíveis, são determinantes na construção de sentido do texto, pois são aspectos intertextuais mobilizados para a persuasão.

Depreendemos, portanto, que, no caso de essa *charge* ser o texto de uma atividade de leitura, ao ser oferecida ao aluno uma atividade de predição, como a leitura de manchetes de notícias sobre o episódio, ou a exibição do videoclipe da canção *Help* da banda *The Beatles*, com legenda, para que os alunos pudessem compreender a letra, por exemplo, permitiria aos leitores compreenderem de modo mais eficiente a *charge*. Possivelmente, sem essas antecipações, muitos leitores não acessariam o sentido do texto e, portanto, não o processariam.

Koch e Elias (2017) apresentam uma categorização de conhecimentos prévios a serem acessados para o processamento textual: a) o **linguístico**, que compreende o conhecimento gramatical e lexical b) o **enciclopédico**, que abrange o conhecimento de mundo do leitor e suas experiências pessoais e c) o **interacional**, que diz respeito às “formas de interação por meio da linguagem” (p. 45), ou seja, o leitor deve conhecer os propósitos comunicativos do texto, o gênero textual, a variante linguística empregada pelo produtor etc. Vejamos:

Figura 27 – Leitura e processamento textual



Fonte: <http://www.nanihumor.com/2013/10/as-galinhas-filosoficas.html> - Acesso em 04/01/2019

³¹ A notícia referida no trabalho por Costa, Monteiro e Alves (2016) e à qual o leitor deveria acessar foi publicada em 27 de outubro de 2013, no Jornal Diário Catarinense, e informava sobre um laboratório de São Paulo, o Instituto Royal, que usava cães da raça *beagle* para testes de cosméticos.

Para que se processe plenamente o texto – figura 23 –, o leitor precisará lançar mão do conhecimento linguístico, percebendo que a palavra “louro” é empregada de forma ambígua, de modo que é justamente a possibilidade de poder significar “homem loiro” ou “papagaio” que colabora para a construção do humor, considerando que é uma galinha quem compreende a palavra nessa segunda acepção. Além disso, o conhecimento enciclopédico do leitor é o que lhe permitirá perceber que o texto faz uma paródia com uma cena da obra literária *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, fazendo-o recuperar a cena da cartomante que “prevê” a chegada de um “homem alourado” na vida da protagonista Macabéa. Também é importante que o leitor conheça o gênero textual tira cômica. Isso colabora para identificar o propósito comunicativo do texto, que, pela quebra de expectativa, satiriza um tema ou simplesmente entretém o leitor pelo humor, como nesse caso.

3.1 NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA

A partir dos aportes teóricos deste trabalho, entendemos a compreensão leitora como um processo complexo e derivado de um conjunto de fatores. Atualmente, a concepção comum de leitura adotada por estudiosos da Linguística e pelos documentos oficiais que orientam o ensino percebe o processo de leitura como uma interação entre o leitor e o texto, para a construção dos sentidos. Concordamos com Solé (1998, p. 24) que o modelo interativo de leitura não imbuí o leitor nem o texto de uma responsabilidade unilateral no processo de compreensão leitora, mas que dá a ambos papéis indispensáveis no processo:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele.

Nesse contexto, almejamos que nossa pesquisa contribua para o bom desempenho de leitores em formação, de modo que eles sejam capazes de transpor o nível inferencial de compreensão e possam fazer reflexões em nível crítico acerca de textos multimodais. Sobre isso, esclarecemos as dimensões cognitivas de compreensão leitora a fim de estabelecermos o trajeto percorrido pelos leitores rumo à proficiência. Allende e Condemarín (1987) sintetizam a Taxonomia de Barret (1968) em cinco níveis de compreensão leitora:

- a) **Compreensão literal**, que se refere à recuperação explícita das informações do texto, dividindo-se em dois processos: o reconhecimento e a lembrança;
- b) **Reorganização**, que trata de dar uma outra organização às informações do texto;
- c) **Compreensão inferencial**, que demanda a utilização de informações explicitadas no texto mais as experiências pessoais do leitor para, a partir delas, fazer deduções sobre ele;
- d) **Leitura crítica**, que consiste em o leitor ser capaz de fazer juízos de valor sobre o que leu e de modo coerente;
- e) **Apreciação**, que “implica todas as considerações prévias, porque tenta avaliar o impacto psicológico ou estético que o texto produziu no leitor. Abrange o conhecimento e a resposta emocional às técnicas literárias, ao estilo e às estruturas” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 148).

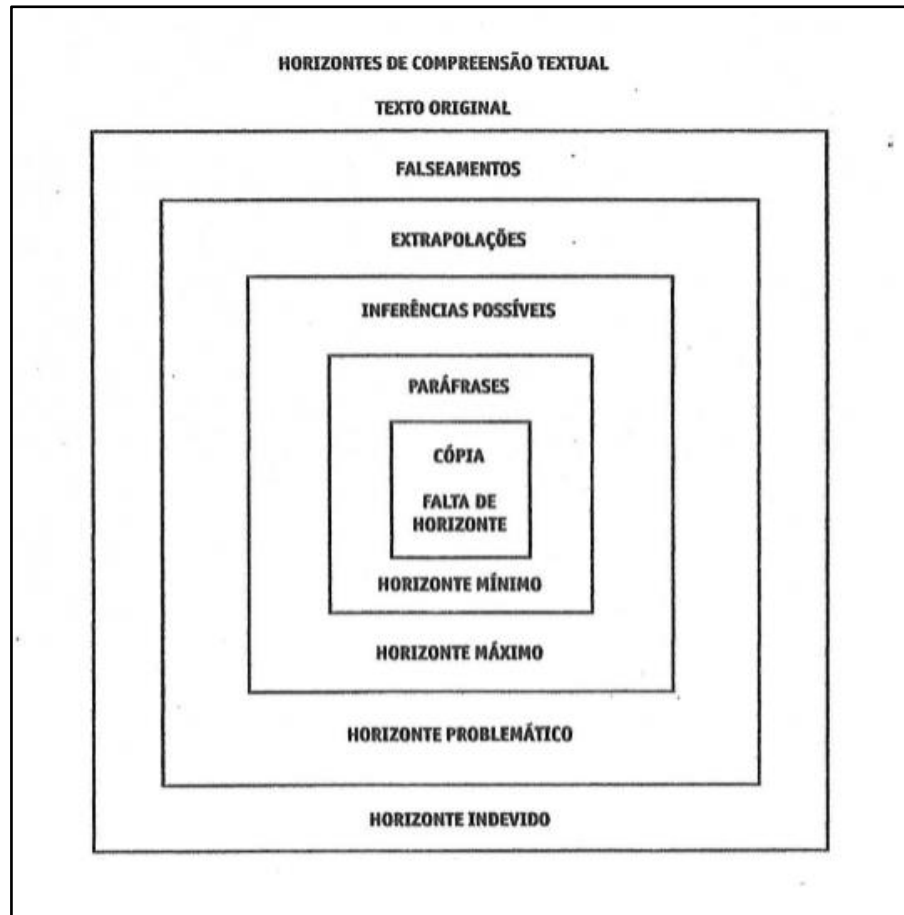
Certamente, mesmo os leitores mais proficientes partem dos níveis mais superficiais de compreensão para alcançar o nível máximo, porém, como estamos tratando, neste trabalho, de leitores em formação e de atividades com textos multimodais da publicidade, estabelecemos como foco a leitura crítica, dialogando com a proposta de análise da GDV de Kress e Van Leeuwen, que, como já sabemos, tem preocupações com reflexões acerca dos papéis ideológicos dos textos visuais. Portanto, entendemos que, em se tratando de compreensão leitora, é principalmente a partir da leitura crítica que se pode interpretar e refletir sobre esses papéis.

Além disso, destacamos que a Taxonomia de Barret (1968) foi desenvolvida especialmente para textos narrativos, mas que Allende e Condemarín (1987) confirmam que ela pode servir de base para outros tipos de textos. Mesmo assim, julgamos necessário também nos ampararmos em outro referencial teórico, que a nós pareceu mais didático em termos de avaliação, já que teríamos de aplicar atividades e avaliar a compreensão leitora dos participantes: os horizontes de compreensão textual, propostos por Marcuschi (2008).

3.2 HORIZONTES DE COMPREENSÃO TEXTUAL

Marcuschi (2008) evoca a metáfora de Dascal (1981), comparando nossos níveis de compreensão textual às camadas de uma cebola. O quadro a seguir apresenta um diagrama que ilustra essa ideia.

Quadro 6 – Horizontes de compreensão textual



Fonte: Extraído de Marcuschi (2008, p. 258).

O autor defende que se pode ler um texto de diversas maneiras e alcançar diversas perspectivas. A seguir, explicitamos em que consiste cada uma delas.

- a) **Falta de horizonte:** o leitor é capaz apenas de repetir o que o texto apresenta, como se este apresentasse apenas informações objetivas. O autor afirma que, neste nível, nem sempre há de fato compreensão.
- b) **Horizonte mínimo:** o leitor é capaz de parafrasear as informações do texto. Trata-se de um nível de compreensão entre o explícito e o minimamente inferencial, já que produzir paráfrases exige outras habilidades do leitor.
- c) **Horizonte máximo:** o leitor é capaz de fazer inferências a partir do que o texto apresenta e de sua bagagem pessoal de conhecimentos, transpondo as paráfrases e a repetição, chegando à leitura crítica.
- d) **Horizonte problemático:** o leitor é capaz de fazer outras leituras do texto, extrapolando-o. O autor defende que, embora não seja, em princípio,

“descartado como inadequado”, “na escola é tido como a [esfera] da ‘*opinião pessoal*’ e ali se instala quase que um vale-tudo” (p. 259).

- e) **Horizonte indevido:** o leitor subverte o limite das interpretações aceitáveis sobre o texto. Mais que desenvolver opiniões sobre ele, é neste horizonte que, comumente, o leitor se afasta completamente do que propõe o texto. Seria o que o autor chama de “zona indevida ou proibida”.

A fim de promover o alcance dos participantes a um nível proficiente de leitura, o qual julgamos estar entre o que o autor chama de “horizonte máximo” e “horizonte problemático”, considerando que a leitura crítica – e coerente –, a nosso ver, perpassa-os, abordaremos, a seguir, as operações (meta)cognitivas que consideramos fundamentais para se atingir a proficiência leitora.

3.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Embora as estratégias de leitura de Solé (1998) tenham sido propostas para textos verbais, entendemos que, se atualmente a comunidade linguística já concebe texto como algo que suplanta as definições centradas na palavra e expande esse entendimento para as noções que consideram outras semioses que compõem não somente o cotexto, mas também os sentidos construídos a partir dele, acreditamos que estratégias de leitura podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora inclusive de textos multimodais.

Em consonância com nosso pensamento, a autora defende ainda que “as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 24).

Diante disso, defendemos que, quando o leitor se situa diante de formas, cores e imagens, também são geradas expectativas e que isso também funciona como *inputs* para a produção de hipóteses que serão verificadas pelos conhecimentos prévios, como as convenções sociais no tocante a esses elementos. Cabe, portanto, a instrução formal em relação a esses aspectos para que o leitor lance mão de estratégias que colaborem para sua compreensão leitora.

Solé (1998, p. 70) define estratégias de leitura como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, como sua avaliação e possível mudança”. Concordamos com a autora que esses procedimentos são “de ordem elevada que envolvem o cognitivo

[operações inconscientes] e o metacognitivo [operações conscientes]” e que, no ensino, não devem ser tratadas como fórmulas rígidas e infalíveis. A autora aponta ainda que as estratégias se caracterizam por tratar da capacidade de analisar problemas e descobrir soluções. Portanto, neste trabalho, visamos proporcionar aos alunos-leitores que utilizem estratégias metacognitivas, ou seja, operem de modo consciente, para processar elementos multimodais que compõem os textos da esfera publicitária em atividades de leitura e, posteriormente, em práticas sociais extraescolares. Kleiman (1993, p. 51), ao tratar das estratégias metacognitivas, esclarece que o leitor “não tem apenas um procedimento para chegar aonde quer. Ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados”, ou seja, ele poderá utilizar diversas estratégias até alcançar o nível de compreensão desejado.

Assim como Oliveira-Nascimento (2014, p. 65), levaremos em conta, portanto, a **predição**, a **seleção**, a **inferência**, a **confirmação** e a **correção** como estratégias de leitura. Fiquemos com as definições da autora:

- a) Predição: “capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto, antes da leitura propriamente dita ou à medida que vai processando a sua compreensão”.
- b) Seleção: “habilidade que o leitor tem de selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão e propósitos da leitura”.
- c) Inferência: “habilidade com a qual o leitor completa a informação, utilizando as suas competências linguísticas e comunicativas, o seu conhecimento conceptual e seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios”.
- d) Confirmação: “habilidade utilizada para verificar se as predições e as inferências estão certas ou se precisam ser reformuladas”.
- e) Correção: “uma vez não confirmada a predição, o leitor ‘volta’ ao texto a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas, sempre na tentativa de encontrar sentido no que lê”.

Solé (1998) e Kleiman (1993) afirmam que, em contexto de ensino, despertar no leitor as estratégias para uma leitura proficiente pode parecer artificial, mas o propósito é que se possa dar ao aprendiz oportunidades de colocar essas estratégias em prática de modo mais efetivo. Em se tratando do nosso trabalho, entendemos que empregá-las na leitura de textos multimodais da publicidade, a qual detém o foco na persuasão do interlocutor e se vale de múltiplas semioses para isso, pode colaborar para formar leitores mais competentes e menos ingênuos no que tange, principalmente, às especificidades dessa esfera comunicativa.

No próximo capítulo, trataremos desse universo textual no qual mergulhamos no intento de contribuir para a proficiência leitora de nossos alunos-aprendizes.

4 A ESFERA PUBLICITÁRIA

A comunicação humana é realizada por meio de textos, que se realizam em gêneros nas mais diversas esferas sociocomunicativas. Embora nosso trabalho com atividades de leitura de textos multimodais possa colaborar para o desenvolvimento da proficiência leitora em múltiplas esferas, ele se ateve à publicidade. Portanto, é fundamental compreendermos em que consiste o texto publicitário e como sua composição é pensada para dar conta da persuasão dos interlocutores. Para isso, contamos com as contribuições de Carvalho (2002; 2014).

Fundamentalmente, a criação publicitária é, segundo Carvalho (2014), uma forma de comunicação em que as mensagens são formadas por meio de composições que mobilizam diversos tipos de linguagens, valendo-se de múltiplas conotações.

Dessa forma, *a construção do sentido na comunicação publicitária*³² se estabelece por uma conjunção de fatores diversos em que interagem o linguístico e o icônico³³, as condições de produção (quadro sociocultural e interesses dos anunciantes) e as instâncias do público-alvo (o consumidor particularizado e o consumidor universal³⁴). (CARVALHO, 2014, p. 10)

Ao longo dos anos, a atividade de “publicizar” acompanhou o desenvolvimento socioeconômico e ideológico das culturas em que ela é realizada. Não seria diferente com relação ao desenvolvimento tecnológico, que avança freneticamente desde o advento da internet. Cada vez mais, o uso de ferramentas digitais e a manipulação de múltiplas semioses têm contribuído para a composição de anúncios mais criativos e atraentes. Portanto, concordamos com Carvalho (2014) sobre a necessidade de se utilizar textos publicitários em sala de aula, pois atividades de leitura que os envolve visa a suscitar no aprendiz o pensar sobre o tipo de produção e os efeitos de sentido provocados pela associação de elementos verbais e não verbais que compõem textos dessa esfera. Segundo a autora, essa prática docente contribui para a formação crítica de leitores.

Embora nossa cultura esteja inserida em um modelo capitalista de consumo e a publicidade faça parte do cotidiano da maioria dos cidadãos brasileiros moradores de regiões

³² Grifo da autora.

³³ Para a autora, “linguístico” diz respeito à linguagem verbal e “icônico” à linguagem não verbal. Porém, para que não ocorra dissidências conceituais, lembramos que a GDV entende por icônico o que está relacionado a “ícone”. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 8) utilizam o conceito de Dyer (1982, p. 124): “o ‘ícone’ é o signo em que ‘a relação significante-significado’ é semelhante a uma imagem” (Tradução livre de ‘The ‘icon’ is the sign in which ‘the signifier-signified relationship is one of resemblance, likeness’).

³⁴ A autora trata por consumidor particularizado aquele que potencialmente pode consumir o que é anunciado pela publicidade e de consumidor universal aquele a quem o que é anunciado não se destina especificamente, mas que pode vir a ser persuadido a consumir.

urbanas, é comum que as pessoas desconheçam a real finalidade da publicidade e que, até mesmo no ambiente escolar, por vezes, os termos “publicidade” e “propaganda” sejam empregados como sinônimos. Contudo, Carvalho (2014) esclarece que propaganda é um termo mais abrangente por vir do verbo “propagar”. Essa nomenclatura engloba áreas como a política e a comercial, por exemplo. Sendo a comercial o que se pode tratar efetivamente por publicidade - “institucional, de produtos ou de serviço” (CARVALHO, 2014, p. 14). Na Linguística, entende-se cada uma das áreas supracitadas como esferas da comunicação humana³⁵, nas quais circulam gêneros textuais que atendam às demandas comunicativas dos participantes.

Como as demais esferas discursivas, a propaganda se vale de um tipo de linguagem, usada em prol de um objetivo. Nesse caso, o de seduzir o interlocutor. Sobre esse caráter da linguagem publicitária, Carvalho (2014) afirma que essa linguagem compreende forte persuasão, que é usada de forma a nos induzir a algo, como adquirir um produto. A afirmação pode parecer óbvia, mas há algo além. Carvalho (2002, p. 17) lembra que “o discurso publicitário é um dos instrumentos de controle social e, para bem realizar essa função, simula igualitarismo, remove da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução”. Portanto, ao colaborar para o desenvolvimento da compreensão leitora de textos dessa esfera, esperamos também munir os aprendizes de ferramentas que lhes permitam atuar com criticidade diante de discursos excludentes e, de certo modo, opressores, que, muitas vezes, realizam-se a partir de outras linguagens, que não a verbal.

4.1 GÊNERO TEXTUAL OU SUPORTE: UMA QUESTÃO COMPLEXA

Desde a concepção do projeto de pesquisa até a execução dela, nosso trabalho percorreu um longo trajeto em busca do gênero textual que mais se adequasse à nossa proposta. Inicialmente, propusemos um trabalho com panfletos publicitários, entretanto, em virtude da complexidade de se delimitar o gênero, não somente no que tange à definição, mas à relação peculiar que os gêneros publicitários mantêm com alguns suportes, precisávamos encontrar uma nomenclatura que pudesse ser definida de modo mais simples e dar conta dos textos utilizados nas atividades de leitura aplicadas.

³⁵ Trata-se do que Bakhtin (2000) chama de campos da atividade humana.

A princípio, é fundamental esclarecer que, sobre gêneros textuais³⁶, adotamos o que postula Bakhtin (2000, p. 284), o qual defende que

uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Por outro lado, é fundamental considerarmos que, nos últimos anos, “os gêneros deixaram de ser vistos como uma estrutura formal geralmente determinada *a priori* e passaram a ser vistos como estruturas semióticas e flexíveis” (ALVES FILHO, 2011, p. 21). As mudanças na forma como entendemos gênero são reflexo de seu dinamismo. Este, por sua vez, tem contribuído, em alguma medida, para a complexidade de se distinguir, por vezes, gênero de suporte, já que novos gêneros e suportes surgem diariamente, estreitando cada vez mais a relação entre eles.

Isto posto, retomemos a questão da complexidade encontrada ao nos depararmos com algumas realizações linguísticas, considerando que, em certas situações, é possível que seja muito difícil compreender se estamos lidando com um gênero ou com um suporte. Como já contamos com a definição bakhtiniana de gêneros, trazemos a voz de Marcuschi (apud CAVALCANTE, 2017, p. 52) para definir suporte. Segundo ele, trata-se de um “lôcus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. O autor ainda considera que os suportes podem ser convencionais, que “foram elaborados com a função própria de fixar textos, como papel, papiro, placas de argila etc.” (CAVALCANTE, 2017, p. 52); ocasionais ou incidentais, que “não teriam, em princípio, a função de amparar textos, mas podem, em dadas circunstâncias, cumprir essa finalidade” (CAVALCANTE, 2017, p. 53); permanentes e temporários³⁷. Essa classificação aponta para a interferência dessas características na natureza e no efeito do suporte.

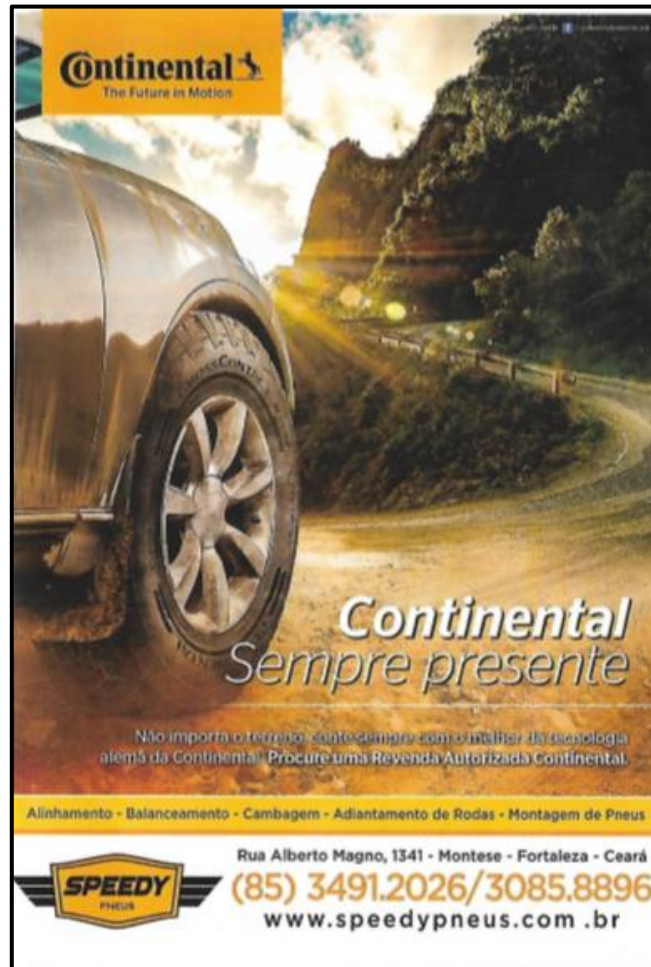
Embora concordemos com Alves Filho (2011, p. 23) que, “mais do que classificar, para estudantes de ensino básico, importa mais compreender para que os gêneros são usados na sociedade”, em se tratando de uma pesquisa, julgamos importante estabelecer

³⁶ Na cena acadêmica, ainda hoje, embora não haja consenso, discute-se demasiadamente acerca de possíveis diferenças entre gêneros textuais e discursivos. Contudo, mediante a pouca relevância dessa discussão para o nosso trabalho, inclusive já ratificada por Marcuschi (2008), além da nomenclatura utilizada pela perspectiva adotada por nós - a LT, optamos por gêneros textuais.

³⁷ Para explicar o que são os suportes temporários e permanentes, Cavalcante (2017) usa exemplos, como a areia da praia, onde as mensagens escritas sob seus grãos são efêmeras, pois basta uma onda para apagá-las; e a pele humana, na qual uma tatuagem pode ser produzida e durará para sempre se o “portador do suporte” assim desejar.

algumas definições, a fim de perseguir uma terminologia adequada para os textos com os quais trabalhamos, considerando a composição multimodal, a esfera publicitária e os propósitos com viés comercial que eles apresentaram. Para compreendermos melhor esse percurso, vejamos:

Figura 28 – Exemplo 1



Fonte: Impresso distribuído em via pública.

A figura 28 é tratada convencionalmente como panfleto. Trata-se de um anúncio publicitário (com viés comercial) multimodal, cujo texto se concentra em uma das faces da folha, com dimensões médias de 19cm x 13cm, distribuído em vias públicas. Inicialmente, pareceu-nos simples categorizá-lo como gênero textual. Ainda mais quando nos deparamos com a definição de panfleto em um dicionário de gêneros textuais: “texto publicitário curto, impresso em folha avulsa, com distribuição corpo a corpo feita em locais de grande circulação” (COSTA, 2008, p. 146). Entretanto, vejamos o próximo exemplo:

Figura 29 – Exemplo 2



Fonte: Impresso distribuído em via pública.

A figura 29 também é comumente tratada como panfleto, devido ao seu formato e distribuição em vias públicas. Todavia, suas dimensões são significativamente maiores que as da figura 24 - 29,5 cm x 20,5 cm -, contém duas faces e seu conteúdo não tem viés comercial, mas apresenta uma campanha comunitária. Além disso, segundo Costa (2008, p. 54), cartaz é um “anúncio ou aviso de dimensões variadas, muitas vezes ilustrado com desenhos ou fotografias, apropriado para ser afixado em lugares públicos”. Portanto, se tivesse apenas uma face, esse texto poderia ser classificado como cartaz. Vejamos outras situações:

Figura 30 – Exemplo 3



Fonte: Impresso distribuído em via pública.

Figura 31 – Exemplo 4



Fonte: Impresso distribuído em via pública.

Figura 32 – Exemplo 5

CONVITE

AGORA ESTÁ MUITO MAIS FÁCIL DE
REALIZAR O SEU SONHO DE MORAR
AO LADO DO SHOPPING RIOMAR KENNEDY

Venha saber quanto você pode financiar.
Fazemos sua pré-aprovação.

**SÁBADO
18.08**
9h às 19h
Estande Boulevard
Av. Dr. Theberge,
2199 - Ao lado do
Riomar Kennedy

BUFFET DE CALDOINHOS

Aproveite a visita e se delicie com
nosso Buffet de Caldos Gourmet

72 e 94 m²
• 3 QUARTOS
(SENDO 1 SUÍTE)
• 2 VAGAS

50 e 64 m²
• 2 E 3 QUARTOS
(SENDO 1 SUÍTE)
• 1 E 2 VAGAS

Consulte corretor de sua confiança

Regina Carvalho
RFL 14 169
98775.5512/99620.0466

APROVEITE ÚLTIMAS UNIDADES

Boulevard
Engenharia e Construção

MD
Moura
Dubeux
Engenharia

Fonte: Impresso distribuído em via pública.

Figura 33 – Exemplo 6

Jacundá
RESIDENCIAL

A sua família é o seu melhor investimento.

CHEGOU A HORA DE REALIZAR
O SONHO DE TODA A SUA FAMÍLIA.

Área de lazer com piscina, quadra de esportes, academia e playground.

Mapa de localização do empreendimento.

CONTATO: 98775.5512
RFL 14 169
98775.5512/99620.0466

ESTRADA DE VENDA: RUA DR. THEBERGE, 2199
JACUNDÁ - JACUNDÁ - JACUNDÁ

PREÇO: R\$ 250.000,00

CONDIÇÃO DE PAGAMENTO: 10% DE ENTRADA E 90% EM 120 PARCELAS DE R\$ 2.083,33

CONDIÇÃO DE PAGAMENTO: 10% DE ENTRADA E 90% EM 120 PARCELAS DE R\$ 2.083,33

Fonte: Impresso distribuído em via pública.

A figura 30 constitui um texto que também costuma ser distribuído em vias públicas e, assim como a figura 28, tem viés comercial. Porém, seu formato é de um encarte, já que contém várias páginas, divulgando explicitamente produtos e preços, por meio de imagens e de pouco texto verbal, além de apresentar dimensões maiores, semelhantes à figura 29. Já a figura 31, que, assim como a figura 29, tem como tema uma campanha comunitária, apresenta-se em dois formatos: um quando fechado, com dimensões aproximadas de 22cm x 10cm, e outro aberto, com seis faces nas quais são dispostas informações detalhadas da campanha. As figuras 32 e 33 fogem ainda mais do convencional, ilustrando como a criatividade publicitária, atrelada a inovadoras estratégias de *marketing*, tem produzido textos publicitários atraentes e buscado suportes cada vez mais originais. Embora a figura 32 apresente, na primeira linha, a palavra “convite” e, de fato, contenha um convite para visitar um empreendimento imobiliário, é notável que o propósito do impresso é promover o empreendimento. A figura 33 faz uma divulgação de outro condomínio residencial, porém, diferencia-se pelo formato do suporte, pois o papel em que foi impresso tem uma gramatura maior que os impressos distribuídos em via pública e em formato de leque, aproveitando o desenho usado no logotipo do condomínio. Nesse caso, talvez a estratégia do produtor tenha sido garantir que seu anúncio permanecesse mais tempo em posse do interlocutor, já que o suporte poderia ter uma utilidade e não ser descartado rapidamente, como ocorre em geral com os panfletos.

Diante disso, os exemplos em questão só confirmaram nossa percepção sobre a imprecisão dos limites entre gênero e suporte, já que encontramos nesses textos, distribuídos em via pública, convergências e divergências quanto ao tema, à composição e ao estilo de cada um e considerável variedade de “lôcus físico” portando-os, chegando a nos gerar dúvidas acerca de suas funções sociais. Ora nos parece que o panfleto, o encarte, o cartaz e o *folder* atuam como gêneros, ora nos parece que atuam como suportes (convencionais ou incidentais). Desse modo, defendemos que a relativa estabilidade dos gêneros, postulada por Bakhtin (2000), é um aspecto comum na esfera publicitária e que, nessa atividade de comunicação humana, há relações bastante complexas entre gêneros e suportes e entre gêneros e outros gêneros textuais, que, segundo Bezerra (2017, p. 60), “agrupam-se em torno de um mesmo propósito comunicativo geral e, simultaneamente, diferenciam-se no micronível de análise por veicularem ‘intenções particulares’ neles impressas por membros especializados das relações discursivas”. Sendo assim, entendendo que os gêneros da esfera publicitária são, grosso modo, imbricados, além das questões já pontuadas sobre a relação gênero-suporte, decidimos, inclusive por questões didáticas, tratar os textos utilizados nas

atividades de leitura como **textos publicitários multimodais impressos**, contemplando panfletos, encartes, cartazes, *folders* etc., mesmo considerando que eles possam realizar-se em gêneros. Portanto, devido à carência de mais estudos e reflexões sobre a complexa questão em pauta, entendemos que, por ora, a terminologia dá conta do que estamos tratando. A seguir, apresentamos algumas informações pertinentes a ela.

4.2 O TEXTO PUBLICITÁRIO MULTIMODAL IMPRESSO

É pertinente ressaltar que a publicidade apresenta textos multimodais elaborados de modo profissional e de modo não profissional. Entendamos por elaborados de forma profissional os textos planejados a partir de objetivos claros e considerando princípios do *design*. Já os não profissionais seriam aqueles improvisados, que detêm valor informativo, mas, por falta de planejamento e conhecimentos específicos do produtor, nem sempre geram os efeitos previamente esperados³⁸. Portanto, para tornar possível nossa proposta de intervenção, optamos por utilizar preferencialmente textos elaborados de modo profissional.

Uma vez resolvida a questão terminológica, esclarecemos que os textos impressos da esfera publicitária, os quais utilizaremos nas atividades da intervenção³⁹, têm propósitos voltados para o anúncio de produtos e serviços. Apesar de os guias e manuais de elaboração de itens orientarem a não utilização de textos em que haja propaganda de ou divulgação de produtos e marcas⁴⁰ na elaboração de questões de leitura para exames em larga escala, lembramos que defendemos o uso de textos publicitários nas aulas de língua portuguesa, no ensino básico, considerando sua diversidade, a fim de desenvolver a proficiência leitora e a criticidade dos alunos – que envolve desde as escolhas conscientes relativas ao consumo, à capacidade de fazer juízo de valor sobre problemas e questões de ordem social e cultural. Nesse sentido, uma das competências específicas da área de Linguagens para o ensino fundamental apresentada pela BNCC é

³⁸ Não afirmamos, com isso, que os textos multimodais publicitários improvisados não possam comunicar ou mesmo cumprir propósitos comunicativos pré-determinados, mas que textos planejados e que utilizam princípios do *design*, nessa esfera, têm mais chances de afetar seu interlocutor e de ampliar esse público.

³⁹ Os textos em questão foram aqueles trazidos pelos alunos, quando solicitados. Na descrição da intervenção, trataremos mais detalhadamente dessa questão.

⁴⁰ Para a elaboração de avaliações em larga escala (que avaliam proficiência leitora em língua portuguesa), há manuais que orientam essas produções. A exemplo disso, o Guia de Elaboração de Itens do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) apresenta uma diretriz para a avaliação de itens (questões) que poderão compor esses exames, a qual diz que “não é permitida a utilização de textos de propaganda ou de divulgação de produtos e/ou marcas.” (2008, p. 45).

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2017, p. 63)

Além disso, os PCN (BRASIL, 1996, 53) orientam que é necessário priorizar gêneros textuais “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, **publicitários**⁴¹, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar”. Desse modo, nosso trabalho com textos multimodais impressos da esfera publicitária, ao anunciarem produtos e/ou serviços, terão um importante papel no desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Carvalho (2014, p. 21) nos lembra que

o anúncio não se limita simplesmente a informar o consumidor sobre o produto. À função informativa, agregam-se os traços persuasivos visando compelir à compra, à aquisição do que não se necessita, relegando a segundo plano o produto antigo, trocando-o sob a mística do novo.

Essa persuasão é construída, nos dias atuais, principalmente, a partir de elementos não verbais. A autora ainda afirma que o anúncio publicitário, ao promover o produto, faz tendo na sedução sua mola mestra, apresentando uma visão parcial, distorcida do produto “em que jogos de luz e sombra, ângulos de focalização e superposição de planos manipulam fragmentos de realidade” (CARVALHO, 2011, p. 20). Nessa perspectiva, uma vez que existem profissionais especialistas em elaborar anúncios publicitários, estes recorrem a estratégias de abordagem para que se possa envolver plenamente o interlocutor. A saber, são o tratamento de **abordagem factual**, que lida diretamente com a realidade, apresentando suas características e, se for o caso, funcionalidade; e o tratamento de **abordagem emocional**, que apela aos valores do universo do consumidor, já que o anúncio é produzido para um consumidor particularizado. Vejamos:

⁴¹ Grifo nosso.

Figura 34 – Abordagem factual e emocional



Fonte: <http://www.propagandaemrevista.com.br/propaganda/6458/> - Acesso em 31/01/2019.

O anúncio do celular Motorola, promovido pela operadora de telefonia Vivo para o Dia dos Namorados, em junho de 2006, faz uma abordagem factual explícita, apresentando as características funcionais dos aparelhos celulares, mas também faz um apelo sentimental ao público-alvo, em virtude da data, em que, habitualmente, costuma-se presentear a pessoa amada, como demonstração de afeto, fazendo, assim, uma abordagem emocional. Obviamente, devemos considerar que esse anúncio foi pensado para um contexto cultural específico. Por exemplo, ainda que fosse traduzido para a língua inglesa, ele certamente não obteria o mesmo efeito nos Estados Unidos, já que, no país, a data de 12 de junho não representa nada especial. E ainda que o anúncio fosse publicado no período de *Valentine's Day*, o apelo afetivo realizado por meio da alusão à Copa do Mundo, por meio do nome de um importante jogador da Seleção Brasileira de 2006, não provocaria envolvimento no interlocutor e falharia como estratégia.

Reforçamos que o ensino da leitura do texto multissemiótico é uma necessidade generalizada, tendo em vista a sociedade em que nos inserimos e suas especificidades. Assim como Marcuschi (2008, p. 243), defendemos que os textos multimodais também são lidos de maneira especial, pois há de se considerar inúmeros “dizeres escondidos” em sua

composição. Ademais, estamos na era dos multiletramentos, e a escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de compreender e emitir opiniões coerentes sobre textos compostos por múltiplas semioses. Os próprios documentos oficiais já apontavam, há mais de uma década, para essas necessidades:

A lógica de uma proposta de ensino que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturalmente hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. (BRASIL, 2006, p. 28-29)

Nesse sentido, elegemos textos que verdadeiramente fizeram parte das práticas sociais do público-alvo da pesquisa, a fim de tornar a leitura mais significativa e de mostrar que a publicidade, enquanto linguagem da sedução, vale-se de múltiplas semioses e estratégias para atingir objetivos específicos. Carvalho (2002, p. 9) afirma que, “quando se analisa a linguagem publicitária, quase sempre se fala em *manipulação*⁴²”, que, em geral, é vista como algo pejorativo. Contudo, como já vimos em exemplos como a figura 30, “a linguagem publicitária usa recursos estilísticos e argumentativos da linguagem cotidiana”.

Por outro lado, não temos a pretensão de trazer, neste trabalho, vozes que respaldam um aprofundamento sobre o caráter argumentativo e manipulador da linguagem publicitária, que transcendam as noções já exploradas, no entanto, concordamos com a autora que “falar é argumentar” em alguma medida. Esclarecemos que a manipulação/persuasão pode afetar mais ou menos o interlocutor e que isso “depende do grau de consciência quanto aos recursos utilizados para convencimento e, nesse sentido, a linguagem publicitária se caracteriza pela utilização racional de tais instrumentos para mudar (ou conservar) a opinião do público-alvo”⁴³ (CARVALHO, 2002, p. 14). Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para o melhor fazer docente no tocante ao ensino de leitura e ao trabalho com multimodalidade na publicidade, de modo a ampliar os horizontes de compreensão textual dos alunos e dar mais aporte às suas práticas sociais.

⁴² Grifo da autora.

⁴³ Entendamos por *instrumentos* as múltiplas semioses de que se valem os usuários da língua para se comunicar.

5 METODOLOGIA

5.1 DA NATUREZA DA PESQUISA-AÇÃO

A prática docente, na educação básica, costuma ser permeada pelo empirismo. Não entendamos essa afirmação como algo negativo, uma vez que as experiências em sala de aula tendem a se repetir quando são frutíferas e a ser excluídas quando não. Assim, o método, geralmente, funciona como uma forma de selecionar boas práticas e promover mudanças positivas no processo ensino – obviamente, em se tratando de profissionais comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, algumas vezes, professores deixam de realizar atividades e de ensinar conteúdos relevantes por falta de aparato teórico. Nesse sentido, é comum a queixa sobre o distanciamento entre as teorias acadêmicas e o chão da escola, por parte dos professores, que deveriam ser constantes pesquisadores, mas, em virtude desse afastamento, promovido também pelas condições desfavoráveis de trabalho – as quais não pretendemos discutir –, acabam apartando-se da teoria.

Nosso trabalho, atendendo à exigência do Programa de Mestrado Profissional em Letras, vinculado à Universidade Estadual do Ceará, apresenta uma proposta de intervenção em sala de aula, e, por se tratar de uma pesquisa realizada em contexto escolar, com vistas à promoção do desenvolvimento de uma habilidade, relativa à disciplina de língua portuguesa, entendemos que o método científico mais adequado para a ocasião é a pesquisa-ação, que consiste em

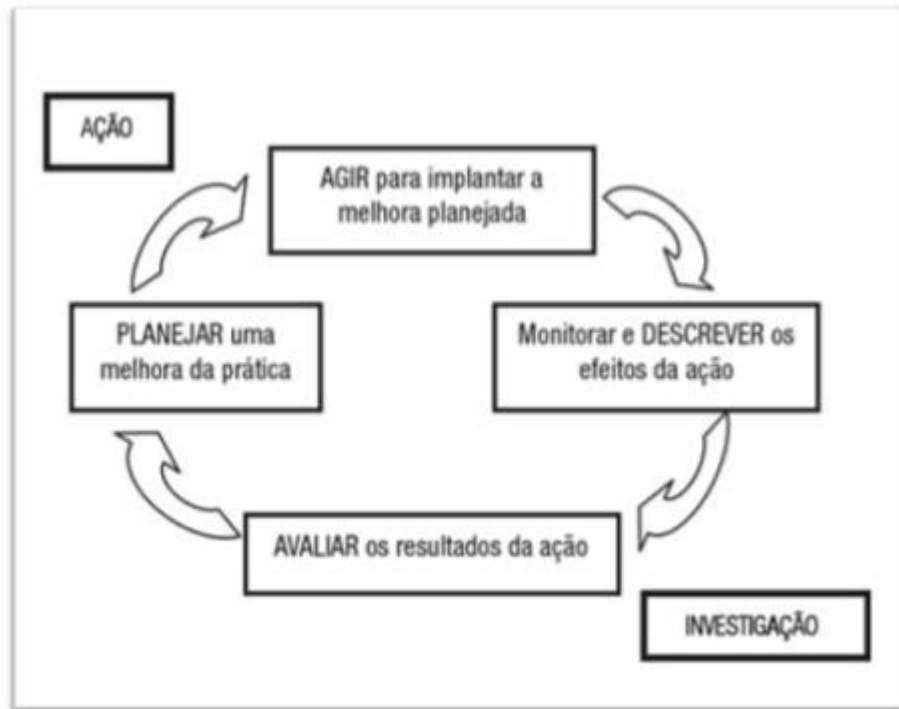
um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14, *apud* GIL, 2008, p. 30)

Essa metodologia, segundo Gil (2008), pode ser caracterizada pelo envolvimento na pesquisa tanto dos pesquisadores como dos seus participantes. O autor destaca que isso faz com que ela, por vezes, distancie-se da objetividade da pesquisa acadêmica, mas que convém aos teóricos desse tipo de pesquisa sua substituição pela “relatividade observacional”.

Além disso, é necessário reconhecer a metodologia como um tipo de **investigação-ação**. Segundo Tripp (2005, p. 445-446), esse é um “termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”, que é, de fato, a que nos

propusemos com esta pesquisa. O esquema a seguir, demonstra como o processo cíclico de investigação-ação se organiza. Vejamos:

Quadro 7 – Processo cíclico da investigação-ação



Fonte: Extraído de Tripp (2005, p. 446).

Buscamos, portanto, planejar uma melhora prática, organizando as atividades da oficina a partir da identificação de um problema relacionado à competência leitora; procedemos aplicando as atividades, monitorando e descrevendo os seus efeitos no desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos; avaliamos, contínua e posteriormente, os resultados das ações pedagógicas e voltamos a planejar, durante o processo, outras (sub)intervenções⁴⁴ que colaborassem para o êxito dos nossos objetivos de ensino e de pesquisa.

Diante disso, concordamos com Engel (2000, p. 189), por entendermos que

a pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam. O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório.

⁴⁴ Durante a aplicação das atividades, por vezes, percebemos a necessidade de reformular questões, incluir e/ou excluir outras.

Nesse sentido, aplicamos uma intervenção pedagógica voltada para a compreensão leitora de textos multimodais impressos da esfera publicitária. A seguir, delimitamos os participantes e o universo em que a pesquisa-ação foi realizada.

5.2 OS PARTICIPANTES E O UNIVERSO DA PESQUISA

Nosso público-alvo foi uma turma de 18 alunos de 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza - CE. Os participantes da pesquisa foram alunos com idades entre 14 e 17 anos, moradores da comunidade onde a escola está inserida ou bairros circunvizinhos⁴⁵.

O grupo de alunos participantes das atividades compunha-se, inicialmente, por 19 alunos, porém, ainda no início do processo, um deles foi transferido para outra escola, restando 18. No entanto, como a intervenção foi conduzida em fases e, como é comum em um semestre letivo, alguns alunos faltaram em dias de realização da oficina. Desse modo, uma vez que as ausências em determinadas fases implicaram no processo de análise de dados e de avaliação, selecionamos os participantes mais assíduos em cada fase, para que pudéssemos obter dados mais expressivos. Portanto, embora todos os 18 alunos tenham concluído a oficina, consideramos apenas os dados de 9 deles para nossa análise. Como todos os participantes da pesquisa eram menores de 18 anos, seus nomes não foram divulgados. Contudo, para que fosse possível a análise e qualquer referência aos sujeitos, eles foram identificados por códigos, no quadro 8.

⁴⁵ Embora a escola esteja localizada em um bairro geograficamente centralizado da capital cearense, como muitos bairros de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), seus moradores vivem em situações precárias, em se tratando de acesso a condições dignas de moradia e infraestrutura, como saneamento básico e espaço apropriado para práticas de esportes e lazer, de modo geral. Além disso, crianças e adolescentes compõem famílias predominantemente lideradas por mulheres (mães, tias e avós), que passam a maior parte do dia trabalhando fora de casa, e, como a comunidade não dispõe de escolas em tempo integral, os alunos têm aulas apenas durante o turno na manhã (ensino fundamental 2), ficando o restante pelo menos um turno suscetíveis ao trabalho infantil e a violências. Na tentativa de resguardar seus filhos, muitas famílias recorrem a projetos sociais ofertados por instituições da região, que promovem práticas esportivas no contraturno das aulas regulares.

Quadro 8 – Referências dos participantes da pesquisa

LEGENDA	PARTICIPANTE	Dados analisados
P01	Participante 01	SIM
P02	Participante 02	SIM
P03	Participante 03	NÃO
P04	Participante 04	NÃO
P05	Participante 05	SIM
P06	Participante 06	NÃO
P07	Participante 07	NÃO
P08	Participante 08	SIM
P09	Participante 09	NÃO
P10	Participante 10	SIM
P11	Participante 11	NÃO
P12	Participante 12	SIM
P13	Participante 13	NÃO
P14	Participante 14	Não concluiu a oficina
P15	Participante 15	NÃO
P16	Participante 16	SIM
P17	Participante 17	SIM
P18	Participante 18	SIM
P19	Participante 19	NÃO

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3 O PLANEJAMENTO DA OFICINA: UM ESTUDO PILOTO

Meses antes da realização da pesquisa, fizemos um estudo piloto, que fertilizou nossas ideias e nos ajudou a refinar algumas atividades, tendo em vista nossos objetivos. Para que se compreenda a importância dessa etapa nesse percurso, faremos uma síntese desse estudo.

Inicialmente, a atividade contemplava uma turma de 7º ano do ensino fundamental, da mesma escola. Isso por questões práticas, considerando que a professora-pesquisadora estava lotada na série supracitada. O grupo amostral foi de 12 alunos voluntários, e a oficina piloto foi realizada no contraturno, em uma carga horária de 15 horas/aula. Nosso propósito era identificar a viabilidade da sequência de ações pedagógicas que tínhamos em vista para a aplicação da intervenção.

Propusemos aos alunos que guardassem panfletos⁴⁶ que recebessem durante duas semanas e nos trouxessem quando fosse solicitado. Passado o prazo, a turma foi indagada sobre os textos e alguns manifestaram curiosidade sobre a utilização do material na aula de língua portuguesa, cogitando algumas atividades com recorte e colagem.

Dentre os panfletos recolhidos, havia outros textos da esfera publicitária, como encartes de lojas e *folders*. Então, a partir deles, desenvolvemos uma atividade de leitura para a primeira etapa. Neste ponto, identificamos que o tempo que imaginávamos ser suficiente para a realização desse primeiro momento não bastou. Portanto, dedicamos a essa fase 4 horas/aula.

Embora a ideia inicial fosse distribuir atividades de leitura impressas para que cada aluno fizesse suas considerações individualmente sobre os textos, sem intervir no ponto de vista dos outros, os recursos limitados da escola e o receio do desinteresse pela atividade, motivados pela baixa interação entre a turma e a professora durante sua aplicação, fizemos-nos optar pela projeção dos dois textos e das suas respectivas questões na lousa. Além disso, durante a oficina, incluímos algumas perguntas que pudessem ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as suas concepções de texto, o gênero panfleto e outros da esfera publicitária, como uma atividade de predição.

⁴⁶ Nosso projeto de pesquisa previa uma intervenção com vistas ao desenvolvimento da competência leitora de textos multimodais a partir de panfletos. Contudo, a oficina piloto e o contato com os textos impressos trazidos pelos alunos à escola, bem como os valiosos questionamentos da banca de qualificação, provocaram-nos reflexões acerca da estabilidade/instabilidade do gênero, direcionando-nos para discussões sobre o comportamento dos gêneros da esfera publicitária, que, como exposto no capítulo 4, atuam em colônia, e, conseqüentemente, contribuíram para modificações expressivas no trabalho, como a terminologia referente aos textos analisados.

As atividades de leitura foram elaboradas pela professora a partir dos textos impressos trazidos pelos alunos. Para isso, foram selecionados aqueles que, aparentemente, haviam sido produzidos com algum planejamento gráfico, considerando princípios do *design*, para que pudessem ser explorados seus recursos visuais. A oficina foi organizada em quatro fases:

1ª etapa (04 horas/aula) – Aplicação das atividades de leitura com base nos textos captados pelos alunos participantes - textos da esfera publicitária.

2ª etapa (05 horas/aula) – Produção de panfletos:

- i. Planejamento do texto (01 hora/aula);
- ii. Produção efetiva do texto (02 horas/aula);
- iii. Compartilhamento de resultados (01 hora/aula);
- iv. Produção final dos textos (01 hora/aula).

3ª etapa (04 horas/aula) – Leitura de textos multimodais do gênero panfleto.

4ª etapa (01 hora/aula) – Compartilhamento de saberes e estratégias de leitura.

As atividades de leitura contemplaram os propósitos comunicativos dos textos, o reconhecimento da função social do que, até então, chamávamos de gênero panfleto, além dos sentidos expressos por recursos gráficos, como tipo, tamanho e cor das fontes, contraste, enquadramento, proximidade, alinhamento e repetição de itens etc⁴⁷.

Embora saibamos que os processos de leitura e produção de texto tenham naturezas diferentes, nossa prática docente tem mostrado que, na escola, o ensino de ambos se perpassa. Desse modo, propusemos a produção de um texto multimodal impresso⁴⁸ em contexto real de comunicação - um evento da escola - para que, elegendo a melhor forma de manipular elementos composicionais, organizando-os, destacando-os, omitindo-os e relacionando-os, os alunos compreendessem efeitos de sentido provocados por esses recursos, lendo com maior proficiência textos dessa natureza. Para isso, eles dispuseram de lápis de cor, giz de cera, canetinhas coloridas, materiais para recorte etc., visto que a escola não dispõe de laboratório de informática nem sinal de internet nas salas de aula, inviabilizando um possível trabalho de produção em meio digital.

Na fase de retorno à leitura, os participantes foram questionados sobre o que aprenderam até aquele momento em relação à presença dos elementos não verbais nos textos publicitários. Pelas respostas, foi possível identificar uma tomada de consciência do texto multimodal por parte dos alunos, que passaram a ver as cores, as formas, as imagens como

⁴⁷ Há exemplos dessas atividades nos apêndices.

⁴⁸ Algumas produções dos participantes estão nos anexos.

elementos textuais e não apenas paratextuais como antes. Portanto, achamos conveniente apresentar algumas nomenclaturas técnicas para consolidar o fato de que o emprego de alguns elementos multimodais compunha o texto de modo proposital, mostrando que, embora não soubessem classificar/categorizar princípios utilizados por profissionais, os textos produzidos por eles demonstravam algum conhecimento sobre elementos importantes para a construção do sentido, que deveriam compor os panfletos. Utilizando uma das produções dos participantes, optamos, então, por tratar de quatro princípios básicos do *design* que costumam, em geral, ser inter-relacionados. A saber, são: contraste, repetição, alinhamento e proximidade.

Figura 35 – Demonstração do emprego de princípios na oficina piloto



Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, aplicamos novas atividades de leitura⁴⁹ e identificamos, tanto nas respostas às questões como nas interações com os participantes, que a percepção dos alunos em relação ao uso de elementos multimodais como estratégia do produtor para enfatizar ou suprimir informações, indicar o sentido de leitura pelo nível de relevância das informações etc. passou a ser mais evidente que nas primeiras atividades.

A partir da realização do projeto piloto, tivemos subsídios para tomarmos algumas decisões em relação à intervenção: a) em virtude da diferença na quantidade de participantes, identificamos a necessidade de ampliar a carga horária da oficina para que fosse possível

⁴⁹ Exemplos nos apêndices.

assistirmos todos os alunos durante as atividades. b) Com a mudança de público-alvo (7º ano para 9º ano), optamos por substituir e até excluir algumas questões de compreensão textual, como sobre concepções de texto, no que tange à multimodalidade, que, no 7º ano, ainda era confusa, porém mais clara para alunos do 9º ano. c) Ao solicitarmos os panfletos, recebemos dos alunos textos que, para eles, “enquadravam-se” no gênero, mas que cumpriam funções sociais distintas e nos suscitaram dúvidas quanto à sua realização como gênero ou sua função de suporte. Isso nos levou a refletir sobre como os gêneros publicitários atuam e sobre a terminologia mais adequada para nos referirmos aos textos utilizados nas atividades. d) Também foi possível definirmos o papel que a produção textual teria no trabalho. e) Refletimos sobre a abordagem acerca de princípios do *design* e categorias da GDV durante a oficina.

Isto posto, descreveremos a seguir nosso percurso metodológico.

5.4 A INTERVENÇÃO

Nossa intervenção consistiu em uma oficina de leitura que propunha aos participantes uma imersão na esfera publicitária por meio da análise de textos multimodais impressos. A proposta teve vistas à compreensão leitora de textos dessa natureza, considerando suas especificidades. Organizamos as atividades em quatro etapas:

1ª etapa (08 horas/aula) – Aplicação das atividades de leitura com base nos textos captados pelos alunos participantes - textos da esfera publicitária.

2ª etapa (08 horas/aula) – Produção dos impressos:

- i. Planejamento do texto (01 hora/aula);
- ii. Produção efetiva do texto (04 horas/aula);
- iii. Compartilhamento de resultados (01 hora/aula);
- iv. Produção final dos textos (02 horas/aula).

3ª etapa (12 horas/aula) – Leitura de textos multimodais impressos da esfera publicitária.

4ª etapa (02 horas/aula) – Compartilhamento de saberes e (auto)avaliação.

5.4.1 Situação inicial e coleta de textos

Devido ao fato de a escola estar localizada em uma área próxima a zonas comerciais, como a região central da cidade, feiras de roupas e acessórios e *shoppings*

populares, além de ser uma área contemplada por projetos sociais, tínhamos a expectativa de que o acesso dos participantes a impressos publicitários seria amplo, como de fato foi. Então, após explicarmos aos alunos que eles poderiam colaborar para uma pesquisa que envolveria leitura de textos publicitários, solicitamos que guardassem por duas semanas panfletos, encartes e anúncios impressos em geral que recebessem e os trouxessem para a aula quando solicitado.

Assim feito, ao recebermos os impressos dos alunos, bem como na oficina piloto, identificamos entre eles textos com múltiplos propósitos, como divulgar eventos e campanhas comunitárias, promover produtos e/ou serviços, veicular a autopromoção de empresas/marcas por meio de homenagens etc. Diante disso, decidimos explorar especialmente os textos que promoviam produtos e/ou serviços, mas não descartar os outros impressos, que poderiam servir para a realização de atividades no meio do percurso. A seguir, relatamos o processo de concepção de cada etapa da oficina.

5.4.2 Elaboração das atividades de leitura

Foram elaborados três blocos de atividades de leitura⁵⁰. O primeiro consistiu em uma atividade diagnóstica, pois acreditamos que, por se tratar de uma pesquisa-ação, isso seria essencial para que pudéssemos conduzir com mais propriedade as fases seguintes da intervenção. Para isso, selecionamos sete questões⁵¹ de avaliações externas e exames em larga escala, objetivas e que envolvessem compreensão leitora de textos a partir da relação entre linguagem verbal e não verbal. O objetivo era identificar o nível de proficiência daquela turma e adequar atividades que seriam realizadas posteriormente, para que elas apresentassem níveis apropriados de desafios.

Para a elaboração do segundo bloco, selecionamos quatro textos do banco que formamos a partir da coleta dos alunos. Essa atividade consistiu em duas questões subjetivas compostas por quatro itens cada. A primeira apresentou os textos apenas com o conteúdo verbal para serem lidos e interpretados. A segunda apresentou os textos integralmente também para serem lidos e interpretados. A proposta desse bloco era levar os alunos a verificarem a importância de elementos não verbais na composição de textos publicitários impressos, confrontando os mesmos textos com e sem esses elementos. Assim, seria possível que eles

⁵⁰ As atividades de leitura estão no apêndice, compiladas em um manual pedagógico, com orientações para professores que desejarem aplicá-las.

⁵¹ Algumas questões foram adaptadas por nós para atender aos nossos objetivos.

percebessem o papel das cores, do contraste, do enquadramento etc. na construção dos sentidos.

A elaboração do terceiro bloco também foi feita a partir dos textos coletados pelos alunos, porém, foi construído aos poucos, durante a aplicação das outras etapas, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento dos participantes ao longo da oficina. O bloco foi composto por quatro impressos, aparentemente elaborados com planejamento visual profissional⁵², que anunciavam produtos, serviços e eventos (uma pizzaria; um bazar promovido por uma loja de roupas; um curso de inglês e um empreendimento imobiliário, respectivamente). As atividades de leitura do primeiro e do segundo texto foram compostas por seis questões cada; a atividade do terceiro texto, por sete questões, e a atividade do quarto texto, por dez questões. Além disso, as quatro atividades se iniciaram com uma predição, contemplando a temática ou o propósito comunicativo de cada texto. O bloco, ao passo que colaborou para desenvolver a proficiência leitora dos participantes em textos multimodais impressos da esfera publicitária, também nos permitiu avaliar esse desenvolvimento, já que sua aplicação ocorreu no final da sequência leitura-produção-leitura. A seguir, faremos a descrição de cada etapa da oficina.

5.4.3 Primeira etapa: aplicação das atividades de leitura - blocos 1 e 2

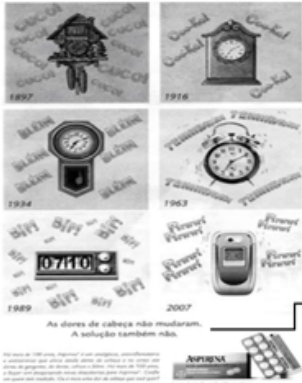
Essa etapa envolveu a aplicação dos blocos 1 e 2 de atividades de leitura. Em virtude da escassez de recursos da escola, todas elas foram projetadas no quadro e todos os participantes responderam às questões por escrito, simultaneamente, de forma individual.

O primeiro bloco foi aplicado em 4 horas/aula, pois, embora as questões fossem objetivas, os participantes foram orientados a justificar cada resposta, o que nos permitiria, posteriormente, analisar de que horizontes de compreensão textual cada um partiu, qual alcançou e que estratégias utilizou para processar os textos e interpretá-los. Além disso, após a resolução das atividades, eles foram questionados oralmente sobre os caminhos percorridos até as respostas que julgaram corretas. Apesar de fundamental para nossa pesquisa, essa condução da atividade levou mais tempo do que levaria se tivéssemos dispensado a interação oral. Contudo, optamos por conduzir dessa forma por conhecer nosso público-alvo e saber que poderia haver disparidades entre a expressão escrita e a oral por parte dos alunos, no tocante

⁵² Lembramos que, embora não possamos garantir, esses textos aparentam ter sido elaborados com planejamento visual profissional, por empregarem em suas composições princípios do *design*, como contraste, alinhamento, repetição e proximidade.

às justificativas. Desse modo, para evitar que se perdessem informações valiosas sobre o processo de compreensão leitora e tudo o que o envolvia, optamos por fazer como foi descrito. A fim de facilitar a compreensão dos processos descritos, apresentaremos, por amostragem, as atividades aplicadas com algumas respostas dos participantes.

Figura 36 – Amostragem A – aplicação do primeiro bloco de atividades



1897 1916 1934 1963 1989 2007

As dores de cabeça não mudaram.
A solução também não.

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html> - Acesso em 30/07/2019

1. O texto verbal, associado à imagem, mostra que:

- desde 1897 não há solução para as dores de cabeça e no corpo.
- os tipos de relógios e a solução para dores de cabeça mudaram.
- a solução para as dores de cabeça é a mesma há mais de cem anos.
- somente em 2007 descobriu-se a solução para as dores de cabeça.

RESPOSTA: ITEM C

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 37 – Amostragem B – aplicação do primeiro bloco de atividades

QUESTÃO	JUSTIFICATIVAS ESCRITAS DOS PARTICIPANTES (registro escrito)	JUSTIFICATIVAS ORAIS DOS PARTICIPANTES (registro em notas de aula)
Q. 1	P01: “A ‘a’ é verdade. Ainda não tinha solução pra dor de cabeça porque era muito raro achar uma solução.” P05: “Eu acho que é o item ‘c’ por conta que na frase [do texto] se diz o mesmo, e o item ‘c’ concorda com a frase, e a imagem ajuda também.” P18: “D porque os relógios foram se modernizando e fazendo menos barulho.”	P01: “Tia, não sei..., mas a primeira eu acho que é verdade. Era difícil remédio antigamente, né?” P05: “As datas dos relógios tão mostrando que o barulho incomoda faz tempo e bate com o texto, que fala que a solução não mudou. Tinha relógio bem antigo e celular e todos fazem barulho. Aí a Aspirina resolve.” P18: “Achei que era D, né! Porque as coisas se modernizam pra melhorar, eu acho. Como os relógios que evoluíram. Também, se a gente notar, tem menos palavra que imita o barulho no celular do que nos outros.”

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da questão 1 do primeiro bloco de atividades, esperava-se dos participantes que eles fossem capazes de relacionar os elementos não verbais (relógios e outros equipamentos que soam alarmes; disposição das imagens no plano etc.) aos textos verbais em prol da identificação do propósito comunicativo do anúncio e da estratégia persuasiva do anunciante. No entanto, é possível perceber que as inferências que levaram os participantes às respostas foram bastante distintas. Tanto as justificativas escritas como as orais demonstraram caminhos diferentes seguidos por eles, ajudando-nos a traçar um perfil diagnóstico de cada um.

O segundo bloco de atividades também foi aplicado em 4 horas-aula. A atividade propunha que os participantes lessem os quatro textos e respondessem às questões sobre propósitos comunicativos, identificação de interlocutores e público-alvo. Esperávamos que eles identificassem que os textos não haviam sido apresentados em sua forma integral, já que

era evidente, em alguns deles, a falta de informações necessárias para o seu processamento. Em seguida, os mesmos textos foram apresentados integralmente, com outras questões cujas respostas poderiam confirmar ou refutar nossas expectativas. Ademais, assim como os textos e as perguntas referentes ao primeiro bloco de atividades, o segundo também foi projetado na lousa e as questões respondidas simultaneamente pelos participantes, em folhas individuais.

Figura 38 – Amostragem A – aplicação do segundo bloco de atividades

Texto 4

Compro essas moedas destes anos
(1994) 2,00
(Direitos Humanos) 40,00
(1999) 3,00
(Bandeira Olímpica) 30,00
(1999) 2,00
(1999) 3,00
8,00
10,00
Souza
(85) 988888888
Compro moedas antigas de réis e moedas estrangeiras

1. Qual o propósito comunicativo dos textos a seguir? Como você chegou a essa conclusão?
2. A quem se dirige os textos? Por quê?
3. Qual a principal informação de cada texto? Como você chegou a essa conclusão?
4. Onde esses textos costumam circular?

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 39 – Amostragem B – aplicação do segundo bloco de atividades

TEXTOS APRESENTADOS APENAS COM OS RECURSOS VERBAIS	RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES (Registros escritos)	RESPOSTAS ORAIS DOS PARTICIPANTES (Registros em notas de aulas)
TEXTO 4	P12: “[o propósito é] divulgar que alguém tá comprando moedas, pela frase em cima. [o texto se dirige a] os colecionadores, por [as moedas] serem difíceis de achar. [a informação principal é] o preço. [o texto circula] nas ruas.”	P12: “É um texto de anúncio. Só que ele é diferente dos outros três. Ele não tá vendendo nada, tá é comprando moedas. Mas é esquisito porque não tem moeda de alguns valores. Tipo de oito. Professora-pesquisadora: “Esses números podem estar indicando outra coisa que não o valor da moeda? O quê?” P12: “Pensei que podia ser o preço que ele paga. Mas ainda não sei. Tem também números de ano: 1999 duas vezes com preços

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 40 – Amostragem C – aplicação do segundo bloco de atividades

Texto 4



Fonte: Texto distribuído em via pública

- Algum dos textos lidos parece ter sido produzido por um profissional? Qual(is)? Por quê?
- elementos são comuns aos textos lidos? Como eles colaboram para efetivar o propósito comunicativo do texto?
- Os textos lidos cumprem seus propósitos de comunicação?
- Os elementos não verbais são determinantes para o objetivo a que esses textos se prestam? Justifique sua resposta.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 41 – Amostragem D – aplicação do segundo bloco de atividades

TEXTOS APRESENTADOS INTEGRALMENTE	RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES (Registros escritos)	RESPOSTAS ORAIS DOS PARTICIPANTES (Registros em notas de aulas)
TEXTO 4	P12: “[parecem mais profissionais os textos] do açai, e do gás, por estar mais produzidos e com mais informações. [são elementos comuns aos textos] o preço, o telefone, a imagem, a frase de efeito. Cumpre [o propósito comunicativo]. Sem os <i>desenho</i> das moedas não dava pra entender o sentido do panfleto completamente.”	P12: “É impossível entender o texto sem as moedas. Não dá pra ver direito o valor, mas dá pra ver que as moedas são diferentes. Agora dá pra ter certeza de que aqueles números lá [8,00 e 10,00] eram preços.”

Fonte: Elaborado pela autora.

O texto 4 do segundo bloco era composto por imagens dos produtos anunciados – moedas –, as quais eram essenciais para a compreensão integral do texto. Apresentá-lo sem elas gerou dificuldades de interpretação, como o esperado. Nesse sentido, a amostragem revela os caminhos traçados pelo P12 para construir os sentidos. A atividade foi importante tanto para possibilitar-nos acompanhar os percursos dos alunos no processamento textual quanto para promover nos participantes uma consciência de que os elementos multimodais podem ter papéis fundamentais nos textos.

5.4.4 Segunda etapa: proposta de produção de texto multimodal impresso da esfera publicitária

A segunda etapa da oficina, que teve duração de 8 horas/aula, ocorreu a partir da proposta de divulgar um evento da escola: a IV Semana de Ambiência Racial. Considerando nossa prática docente de promover a produção textual como recurso avaliativo em atividades de leitura, optamos por incluir a elaboração de um texto impresso multimodal da esfera publicitária, que permitisse aos participantes demonstrarem, na prática, como elementos verbais e não verbais se relacionam, colaborando para a construção dos sentidos em textos

publicitários, por meio da manipulação de elementos comuns aos textos lidos nas atividades anteriores.

Inicialmente, a proposta previa a produção de panfletos de divulgação para serem distribuídos. Porém, destacamos que os próprios participantes propuseram a produção de cartazes, já que o evento não seria aberto para a comunidade escolar externa e que, portanto, cartazes dariam conta de divulgar as informações necessárias a alunos, professores e funcionários.

Para as produções⁵³, os participantes dispuseram de folhas de papel A4, lápis de cor, giz de cera, canetinhas coloridas, cola, tesouras, régua e materiais para recorte, como revistas e jornais.

5.4.5 Terceira etapa: aplicação das atividades de leitura - bloco 3

A terceira etapa consistiu na aplicação do terceiro bloco de atividades de leitura. Nessa fase, os participantes já haviam tido considerável contato com textos publicitários, além de ter manipulado elementos multimodais para produzir os cartazes. Assim, esperávamos que, nesse ponto, estratégias de persuasão, características dessa esfera, construídas por meio da multimodalidade, fossem notadas mais facilmente.

O último bloco, composto por quatro atividades projetadas na lousa e respondidas simultaneamente, em folhas individuais, foi aplicado em 12 horas/aula. Além de responder às questões subjetivas, os alunos também justificaram suas respostas oralmente e, para que essas informações fossem utilizadas na análise, notas dessas aulas foram registradas no diário de bordo da professora-pesquisadora.

Durante a realização das atividades, decidimos não apresentar de modo sistematizado os princípios do *design* que nos serviram de parâmetros para julgar textos publicitários como visualmente planejados por profissionais ou não, mas apresentá-los de forma diluída durante as análises dos textos, nas últimas atividades de leitura. Assim, esses conhecimentos poderiam interferir menos nas respostas dos alunos às atividades, e a avaliação por parte da professora-pesquisadora refletiria de forma mais fidedigna os avanços no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Procedemos desse modo também em relação a conceitos da GDV, como real/ideal; dado/novo; centro/ margem etc.

⁵³ As produções dos alunos constam nos anexos.

Figura 42 – Amostragem A – aplicação do terceiro bloco de atividades

Texto 1



Fonte: Texto distribuído em via pública.

❖ **Qual a sua comida favorita? Você costuma sair para comer fora? Gosta mais de comer fora ou de pedir comida por entrega? Você usa algum aplicativo ou faz pedidos de outra forma?**

1. Que elemento do texto sua visão captou primeiro? Por que você acha que isso ocorreu?
2. Qual é o propósito comunicativo desse texto?
3. Quem é o anunciante?
4. O que está sendo anunciado?
5. Abaixo da palavra "delivery", há dois números de telefones acompanhados por ícones.
 - a. O que eles representam?
 - b. Qual a importância deles para que se cumpra o propósito comunicativo do texto?
6. Há, no final da página, uma linha com informações expressas em texto verbal e não verbal.
 - a. Que elementos não verbais acrescentam informações ao texto?
 - b. Qual a importância desses elementos para o anunciante? Justifique sua resposta.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 43 – Amostragem B – aplicação do terceiro bloco de atividades

PERGUNTA	RESPOSTA
TEXTO 1 Q.1 Que elemento do texto sua visão captou primeiro? Por que você acha que isso ocorreu?	P08: “A pizza, porque tá bem em cima e grande e a pizzaria quer chamar atenção do cliente com o produto deles, depois que o leitor vê onde é que vende a pizza, que dá até fome.”

Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 42 apresenta a atividade completa do texto 1, referente ao terceiro bloco de atividades. No entanto, por se tratar de uma amostragem, chamamos atenção para a questão 1, que visou fomentar no aluno a percepção sobre o valor de informação dos elementos no plano. Mesmo sem apresentar a teoria da GDV, julgamos importante que os participantes se preocupassem com as noções de planejamento visual e possibilidades de sentidos gerados por meio dele. No caso, P08 identificou os valores informacionais dos elementos em posição superior e inferior – ideal/real – embora sem conhecimentos terminológicos. Isso revelou a importância do domínio de professores de língua portuguesa sobre tais questões, já que podem, por essa via, enriquecer suas atividades de leitura e desenvolver maior proficiência leitora em seus aprendizes, no que diz respeito a textos multimodais.

5.4.6 Quarta etapa: avaliação e compartilhamento de saberes

A última etapa da oficina, que teve duração de 2 horas/aula, propunha-se a uma (auto)avaliação. Em uma roda de conversa, os alunos foram estimulados a compartilhar suas experiências na oficina, tanto na leitura dos textos, como na resolução das questões e na produção de um texto multimodal em uma situação comunicativa real.

Além de permitir - de modo mais explícito - à professora compreender as dificuldades que os alunos enfrentaram e os benefícios que as atividades trouxeram para a aprendizagem deles, essa etapa também promoveu uma interação entre participantes e pesquisadora, importante para possibilitar a avaliação de resultados desta pesquisa. Para isso, elaboramos um roteiro⁵⁴ de perguntas que guiaram a discussão.

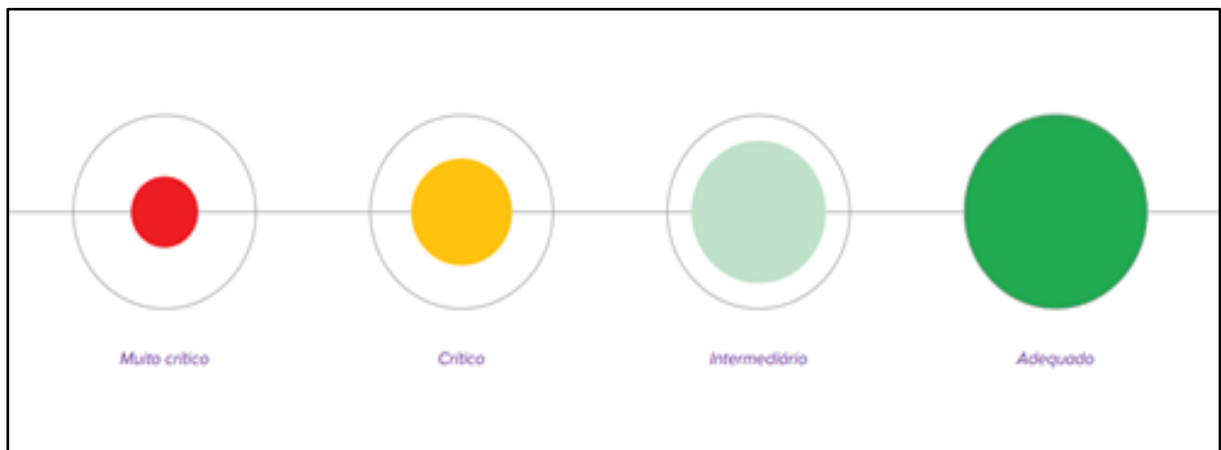
5.5 Procedimentos de análise

⁵⁴ O roteiro consta nos apêndices.

A análise dos dados obtidos por esta pesquisa foi realizada durante as ações e ao final de cada etapa. Na primeira delas, aplicamos uma atividade com questões de múltipla escolha, cujas respostas puderam ser organizadas de modo objetivo, contudo suas justificativas, bem como outros dados obtidos ao longo das demais etapas, continham respostas discursivas - escritas e orais -, e geraram dados de caráter mais subjetivo, portanto optamos por apresentá-los por amostragem.

Em se tratando da análise objetiva, consideramos o nível de proficiência leitora dos participantes, diagnosticado por meio da aplicação do primeiro bloco de atividades, organizando as informações conforme a categorização do SPAECE, que traça, em uma escala de cores, o perfil de desempenho dos alunos em leitura. Contudo, a atividade em questão avaliou apenas a compreensão de textos a partir da relação entre linguagens verbal e não verbal em textos publicitários impressos. Vejamos:

Quadro 9 – Escala de níveis de proficiência leitora – SPAECE



Fonte: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-9EF-WEB1.pdf> - Acesso em 22/03/2019.

Os níveis representados no quadro 8 baseiam-se em uma escala de pontuação não considerada em nossa análise. Contudo, em alguns momentos, utilizamos as referências e representações de cores e níveis de proficiência leitora para organizar nossa avaliação. Vejamos:

Quadro 10 – Níveis de proficiência leitora e referências para análise objetiva

Níveis de proficiência leitora	Quantidade de questões corretas na atividade objetiva	Percentual de acertos correspondente
MUITO CRÍTICO	1 questão	Até 25%
CRÍTICO	2 a 3 questões	Entre 26% e 50%
INTERMEDIÁRIO	4 a 5 questões	Entre 51% e 75%
ADEQUADO	6 a 7 questões	Acima de 75%

Fonte: Elaborado pela autora.

Para além da análise objetiva, por se tratar de uma pesquisa-ação, que avalia contínua e qualitativamente os resultados das ações, estabelecemos generalizações, de forma indutiva, a partir dos dados coletados, para confirmar ou refutar nossas hipóteses e apresentar as contribuições da pesquisa para o ensino e para outros trabalhos. Essa análise é à que se propõe a seção seguinte.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O grupo de participantes cujos dados foram considerados para nossa análise foi composto por nove alunos. Na primeira etapa, foi possível organizar as respostas e a avaliação objetiva de cada uma delas. Assim, pudemos traçar um perfil dos participantes, em relação à proficiência leitora⁵⁵, para avaliarmos seu desenvolvimento ao longo da oficina. Vejamos:

Quadro 11 – Análise objetiva – Bloco 1 de atividades de leitura

PARTICIPANTES	Q.01	Q.02	Q.03	Q.04	Q.05	Q.06	Q.07	% de acertos	Nível de proficiência leitora
P01	C	C	D	C	E	C	C	28,6%	Crítico
P02	B	A	C	C	B	B	E	85,7%	Adequado
P05	C	A	C	C	B	B	E	100%	Adequado
P08	D	C	C	D	B	B	D	42,9%	Crítico
P10	B	D	C	C	C	B	D	42,9%	Crítico
P12	C	D	B	C	B	B	D	57,1%	Intermediário
P16	C	A	C	C	B	B	D	85,7%	Adequado
P17	C	A	C	C	B	B	E	100%	Adequado
P18	D	A	C	C	B	B	C	71,4%	Intermediário

Fonte: Elaborado pela autora.

Na mesma atividade, foi solicitado aos alunos que justificassem suas respostas. Esses dados revelaram os percursos dos participantes em busca das respostas certas e as estratégias das quais lançaram mão na leitura de cada texto. A seguir, descrevemos⁵⁶

⁵⁵ Os níveis de proficiência considerados neste trabalho, a partir da atividade de leitura aplicada, foram apenas um ponto de partida para a condução da oficina e avaliação no contexto de pesquisa. Não descartamos a possibilidade de que as mesmas atividades, aplicadas em outra circunstância, pudessem apontar resultados diferentes.

⁵⁶ Optamos por transcrever as respostas escritas dos participantes devido à ilegibilidade das reproduções e da caligrafia de alguns alunos.

justificativas atribuídas a cada questão, no intuito de verificar os procedimentos (meta)cognitivos empregados pelos sujeitos da pesquisa.

Quadro 12 – Justificativas dos participantes - Bloco 1 de atividades de leitura

(continua)

QUESTÃO	JUSTIFICATIVAS ESCRITAS DOS PARTICIPANTES (registro escrito ⁵⁷)	JUSTIFICATIVAS ORAIS DOS PARTICIPANTES (registro em notas de aula ⁵⁸)
Q. 1	P01: “A ‘a’ é verdade. Ainda não tinha solução pra dor de cabeça porque era muito raro achar uma solução.” P05: “Eu acho que é o item ‘c’ por conta que na frase [do texto] se diz o mesmo, e o item ‘c’ concorda com a frase, e a imagem ajuda também.” P18: “D porque os relógios foram se modernizando e fazendo menos barulho.”	P01: “<i>Tia, não sei..., mas a primeira eu acho que é verdade. Era difícil remédio antigamente, né?</i>” P05: “<i>As datas dos relógios tão mostrando que o barulho incomoda faz tempo e bate com o texto, que fala que a solução não mudou. Tinha relógio bem antigo e celular e todos fazem barulho. Aí a Aspirina resolve.</i>” P18: “<i>Achei que era D, né! Porque as coisas se modernizam pra melhorar, eu acho. Como os relógios que evoluíram. Também, se a gente notar, tem menos palavra que imita o barulho no celular do que nos outros.</i>”

⁵⁷ As transcrições das respostas foram fidedignas aos registros escritos dos alunos, com os desvios de ortografia, concordância etc.- quando existentes. Contudo, nosso trabalho não fez interferências em relação a esses aspectos. Informamos entre colchetes [] palavras cuja ausência ou ilegibilidade comprometiam a compreensão, mas apenas os conteúdos foram analisados.

⁵⁸ As respostas transcritas e destacadas em itálico correspondem às justificativas orais dos participantes, registradas pela professora-pesquisadora em notas de aula. Portanto, optamos por transcrevê-las com todas as marcas de oralidade apresentadas nas falas.

Quadro 12 – Justificativas dos participantes - Bloco 1 de atividades de leitura

(continuação)

Q. 2	P01: “C. A mulher ao fundo porque mostra que ela tá representando.” P05: “Suponho que seja o item ‘a’ porque o quadro reforça a ideia da arte, como se ela estivesse sendo apreciada em um museu.” P18: “A. Porque aparece na propaganda a moldura na frente da modelo para apresentar um quadro.”	P01: “<i>É a mulher a obra de arte.</i>” P05: “<i>Todo quadro em museu tem uma moldura. É por isso.</i>” P18: “<i>Tem uma mulher na moldura. Acho que é isso que tá reforçando que ela é uma obra de arte, como um quadro.</i>”
Q. 3	P02: “C. O texto apresenta o manual do código de trânsito do motorista, ou seja, o motorista ao invés de cumprir as regras de trânsito dado pelo Denatram ele faz o oposto, ele segue suas próprias regras.” P08: “C. Porque os motoristas faz o oposto das placas e regras no trânsito.” P12: “C. Por causa do que ta escrito abaixo da imagem e [é] o oposto do que ta na imagem.”	P02: “<i>Por exemplo, professora, a placa de proibido estacionar tem escrito embaixo ‘só um minutinho!’, que é o que os motoristas que estacionam em lugar proibido falam, sabendo que é errado.</i>” P08: “<i>Eu entendi que as legendas são as ações dos motoristas. Olha, as placas que dizem que é pra virar só para certo lado mostram a seta indicando uma lado e a legenda fala que é pro outro.</i>” P12: “<i>Tudo que a placa diz que é pra fazer ou que é proibido os motoristas fazem diferente. Eu não sei o sentido de todas as placas, mas as que eu sei dá pra ver que o texto representa o desrespeito às placas.</i>”

Quadro 12 – Justificativas dos participantes - Bloco 1 de atividades de leitura

(continuação)

Q. 4	P10: “C. Porque está pedindo pra nós não <i>desperdisarmos</i> a água, e para a gente cuidar da água.” P16: “C. Porque fala sobre a água como preservar e o coração fala sobre uma vida. Então isso deve ser uma campanha.” P17: “C. Porque se trata do dia internacional da Água, e provavelmente é um incentivo a motivação das pessoas com relação a preservar a água e cuidar do planeta.”	P10: “<i>É uma campanha pra preservar a água, que é vida pra gente. Tipo... o coração é a nossa vida. Se ele parar a pessoa morre. Se não tiver água também. Então não pode desperdiçar.</i>” P16: “<i>Esse coração de água é como se nossa vida dependesse dela. E é, né?! [risos]. Nosso coração mesmo é órgão vital. É um símbolo do que a gente deve cuidar, que é a vida.</i>” P17: “<i>A campanha do Dia da Água conscientiza as pessoas pra elas preservarem a água. Acho que o coração quer mostrar que é uma ação boa, que é o bem.</i>”
Q. 5	P05: “Eu acho que é o item ‘B’ por conta da imagem da criança segurando o livro e no texto, a campanha cita a criança, e o título também.” P08: “B. Porque na <i>infância</i> tem que ler pra aprender.” P18: “B. <i>Por que</i> o texto <i>encentiva</i> os pais a lerem livros para os filhos.”	P05: “<i>A campanha mostra uma criança abraçando um livro sorrindo, então ela parece feliz, bem. Parece que a leitura fez bem pra ela. O título incentiva a ler para uma criança.</i>” P08: “<i>O menino tá rindo e acho que gostou de ler. Quem lê aprende mais as coisas e é mais feliz, na minha opinião.</i>” P18: “<i>Tem, em letras grandes, um comando pra ler para uma criança. Acho que é o que se destaca no texto.</i>”

Quadro 12 – Justificativas dos participantes - Bloco 1 de atividades de leitura

(continuação)

Q. 6	P02: “B. É como se estivesse conscientizando as pessoas a denunciar e não se calar diante da violência doméstica.” P12: “B. No final do cartaz tem escrito ‘ligue 180, não se cale diante da violência doméstica’.” P17: “B. Porque a violência atinge de alguma forma a família inteira, e assim a campanha quer <i>concientizar</i> não só as crianças ou as mulheres, <i>mais</i> a todas as pessoas para denunciarem também.”	P02: “<i>Dá pra ver que é uma campanha contra a violência doméstica. É bem lógico quando a gente vê um cartaz assim. Tá dizendo que é pra denunciar, porque senão nunca vai acabar.</i>” P12: “<i>O texto lá embaixo traz o telefone pra denunciar violência doméstica e tem um coração com uma cruz que lembra um curativo daqueles de desenho, porque a gente mesmo usa é ‘band-aid’ [risos]. Deve ser um coração machucado. Uma metáfora né! Porque agressão dói.</i>” P17: “<i>Eu vejo um desenho de uma família em que um deles é um bicho feio. Quem desenhou, que acho que foi uma criança, um dos filhos, escreveu ‘papai’ embaixo. É como o filho vê o pai que bate na mãe, às vezes, até nos filhos. É um monstro, um bicho ruim.</i>”
------	---	--

Quadro 12 – Justificativas dos participantes - Bloco 1 de atividades de leitura

(conclusão)

Q. 7	P02: “E. Para uma literatura, um livro ser feito necessita de folha, e folha vem da madeira da árvore de um jeito ou de outro todas essas histórias verdadeiramente saíram desta floresta.” P10: “D. <i>Por que através</i> da árvore vem a folha para fazer esses contos e os <i>d+</i> [demais] livros.” P16: “D. Porque fala sobre desmatamento, <i>presença</i> [preservação] ambiental e na imagem tem uma floresta e para fazer livro <i>precisar</i> desmatar a floresta.” P17: “E. Pra de alguma forma chamar a atenção do consumidor para dizer que eu tiro a árvore <i>mais</i> eu planto novamente.”	P02: “<i>É que ‘sair’ aí tem mais de um sentido, né! É como se ‘saísse’ fosse... tipo... o contrário de ‘entrar’, e também tivesse o sentido de a história ser escrita no papel, feito a partir daquelas árvores.</i>” P10: “<i>É da árvore que se faz papel. As histórias, os livros são escritos no papel. Eu demorei pra ver que aquilo era uma floresta, mas agora acho que é isso.</i>” P16: “<i>A floresta é desmatada pra fazer os livros que ele fala ali: João e Maria, a Chapeuzinho. Esses outros eu acho que são histórias também. Nunca ouvi esses Irmãos [risos] não sei dizer o nome, tia! [risos] Pois é! Esse aí... Mas acho que todos são.</i>” P17: “<i>Eles querem atrair o público, como se fossem bonzinhos. A gente sabe que papel, lápis, essas coisas são feitas de árvores. Mas eles querem mostrar que são sustentáveis</i>”
------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro a seguir apresenta nossa avaliação por meio de considerações analíticas, a partir da condução da atividade do Bloco 1 e do desempenho dos participantes.

Quadro 13 – Considerações analíticas - Bloco 1 de atividades de leitura

(continua)

QUESTÃO	CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS
Q. 1	I. Os participantes perceberam que a disposição dos equipamentos capazes de soar alarmes representava uma ordem cronológica, do mais arcaico para o mais moderno, e que os elementos foram enquadrados sem subordinação entre eles. II. As onomatopeias representadas em fontes diferentes da empregada no texto verbal e espalhadas em torno de cada equipamento, em direções não ordenadas, expressavam graficamente a modalidade sonora, o que foi essencial para a construção da ideia “barulho gera dores de cabeça (o problema), que sempre puderam ser resolvidos com Aspirina (a solução)”. III. A associação da imagem do produto anunciado ao texto verbal em destaque foi essencial para a resolução da questão. IV. Algumas estratégias de leitura utilizadas pelos participantes foram a predição sobre os elementos representados na imagem e sobre o produto anunciado e a inferência acerca da relação entre eles e o texto verbal.
Q. 2	I. Não houve unanimidade sobre a resposta, devido a alguns participantes terem valorizado a função do objeto moldura, associando-o à forma que quadros (obras de arte) são expostos em museus, enquanto outros não se atentaram para isso. Estes valorizaram mais a posição da modelo no plano (atrás da moldura), compreendendo a representação na mulher, segundo o ponto de vista do enunciador. II. Algumas estratégias de leitura utilizadas pelos participantes foram a predição sobre a função do elemento representado na imagem e sobre a data comemorativa a que o texto faz referência, a inferência no tocante à relação entre esses elementos e o texto verbal, já que havia a necessidade de se identificar uma visão do produtor acerca da mulher (a de que ela é uma obra de arte) e uma intenção por trás da exposição dessa visão (uma homenagem).

Quadro 13 – Considerações analíticas - Bloco 1 de atividades de leitura

(continuação)

Q. 3	I. Apesar de não reconhecer algumas placas, como a que indica a proibição de estacionamento e parada, os participantes perceberam que se tratava de uma proibição, por associação à de proibição de estacionamento, já conhecida por eles. II. A partir do conhecimento prévio sobre o estereótipo do motorista que desrespeita conscientemente as leis de trânsito, os participantes associaram falas cotidianas de alguns condutores às contravenções cometidas por eles, desde que identificaram a estratégia persuasiva do produtor de usar legendas contrariando as placas. III. Por não conhecerem todas as placas, verificamos que os alunos se valeram de estratégias como a seleção, a predição e a inferência para conseguirem construir os sentidos do texto compartilhados por eles.
Q. 4	I. O “coração de água” foi interpretado de formas distintas. Alguns participantes atribuíram-no a representação da preservação da água, que é vida, ser uma atitude de amor; outros o associaram ao órgão vital etc. II. A partir da associação dos textos verbal e não verbal, praticamente todos os participantes compreenderam o propósito comunicativo do texto. III. Verificamos algum grau de criticidade na leitura dos alunos, a qual atribuímos ao fato de a temática ser comumente discutida por eles e com eles em contexto escolar. IV. Aparentemente, as estratégias de leitura mais explícitas que colaboraram para a compreensão foram a predição e a inferência.
Q. 5	I. A maioria dos participantes entendeu a proposta da campanha de incentivo à leitura e justificou por meio do destaque dado ao texto verbal, pelo tamanho e tipo da fonte, além de seu conteúdo: um comando. II. A imagem da criança suscitou interpretações sobre os benefícios da leitura desde a primeira infância, já que o garoto retratado segurava um livro e apresentava uma expressão de alegria. III. Houve respostas que se basearam na opinião dos participantes sobre os benefícios da formação leitora precoce, demonstrando conhecimentos de mundo que poderiam colaborar para o processamento do texto, e outros que nos distanciavam de uma interpretação coerente. IV. Destacamos aqui as estratégias de leitura seleção, por apresentarem o destaque dado ao texto verbal que trazia o comando “Leia para uma criança”; predição, sobre a importância da formação leitora precoce e inferência sobre a expressão facial da criança.

Quadro 13 – Considerações analíticas - Bloco 1 de atividades de leitura

(conclusão)

Q. 6	I. Houve destaque para a representação do pai no desenho infantil, apresentado como um “monstro” e especulações dos participantes sobre a percepção dos filhos diante de um pai violento. Alguns relataram, inclusive, experiências pessoais dessa natureza, como uma forma de confirmação de suas leituras. II. O comando verbal “Ligue 180”, associado ao coração com um curativo, também colaborou para a confirmação das hipóteses levantadas pelos participantes. III. As estratégias usadas nessa leitura, notadas explicitamente, foram a predição e a inferência sobre a visão da criança a respeito do pai que pratica violência doméstica; e a confirmação das hipóteses por outros elementos textuais verbais e não verbais (coração “machucado” e comando para denúncia).
Q. 7	I. Destacamos a dificuldade dos participantes em identificar a floresta na imagem, possivelmente pela ausência de cores. Isso valida a importância que elas têm para a compreensão de determinados textos multimodais. II. O desconhecimento sobre algumas das obras literárias citadas, como Os Irmãos Karamazov e A Dama das Camélias, clássicos universais, não foi empecilho para que os participantes os associassem a livros, já que conheciam as outras obras. III. Apesar de compreenderem que se tratavam de personagens de obras literárias e de deterem o conhecimento sobre a matéria-prima do papel, que compõe os livros, a maioria não alcançou o propósito da campanha de se autopromover como sustentável. IV. As estratégias ativadas e verificadas foram a predição sobre as personagens, a seleção e a inferência para associar as personagens desconhecidas às conhecidas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A aplicação do bloco 2 de atividades de leitura demonstrou aos participantes o quão fundamental alguns elementos não verbais podem ser para a compreensão de textos. Além disso, revelou estratégias de leitura das quais os alunos lançaram mão nas leituras e as percepções que eles tiveram sobre efeitos de sentido gerados a partir da composição

multimodal como um tipo de estratégia de persuasão ora bem ora malsucedidas. Durante a aplicação da atividade desse bloco também foram discutidos conceitos como os de linguagem verbal e não verbal. Compilamos, a seguir, algumas respostas dos participantes ao serem indagados sobre propósitos comunicativos, público-alvo, informações principais e meio de circulação dos textos apresentados somente com os recursos verbais e, posteriormente, de modo integral.

Quadro 14 – Respostas dos participantes – Bloco 2 de atividades de leitura (A)

(continua)

TEXTOS APRESENTADOS APENAS COM OS RECURSOS VERBAIS	RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES (Registros escritos)	RESPOSTAS ORAIS DOS PARTICIPANTES (Registros em notas de aulas)
TEXTO 1	P05: “[o propósito é] vender e promover algo, cheguei a essa conclusão porque tem informações de venda, como por exemplo o preço e o número de contato. [o texto se dirige] a todo mundo porque é um anúncio e está convidando as pessoas. [a informação principal é] o nome da marca. [o texto circula] no centro [Centro da cidade de Fortaleza].”	P05: “<i>Dá pra ver que é uma divulgação de uma loja de açaí porque tem informações sobre uma loja, endereço, contato, preço... Não, preço não. O 30 é os acompanhamentos... mas é um anúncio. Mas falta uma cor, uma coisa pra atrair o cliente e deixar com vontade de tomar o açaí.</i>”

Quadro 14 – Respostas dos participantes – Bloco 2 de atividades de leitura (A)

(continuação)

TEXTO 2	P08: “[o propósito é] anunciar venda de comida. Pelo nome: Quentinha e Cia. [o texto se dirige a] <i>oculpados</i> como trabalhadores e estudantes. Frases: experimente nosso sabor e comprove nossa qualidade. [a informação principal é] o preço. [o texto circula em] ruas, <i>shops</i>, lojas e centro [Centro da cidade de Fortaleza].”	P08: “<i>Pelo nome da empresa já dá pra entender que vende quentinha, comida, né? E tem os contatos, umas frases que convidam pra comprar.</i>”
TEXTO 3	P17: “[o propósito é] anunciar a promoção do gás, pelo preço. [o texto se dirige a] os adultos que <i>utiliza</i> gás, porque esse público que costuma comprar gás. [a informação principal é] o preço. [o texto circula] nos bairros, as pessoas geralmente <i>passa</i> nas casas das pessoas [clientes].”	P17: “<i>Sempre entregam lá em casa uns textos assim, com promoção de gás e um monte de telefone do homem que entrega. Só que vem, às vezes, com um ímã de botar na geladeira com os números, e são uns panfletos coloridos. Minha vó perde tudo, aí ela sempre pega em todo canto [risos].</i>”
TEXTO 4	P12: “[o propósito é] divulgar que alguém tá comprando moedas, pela frase em cima. [o texto se dirige a] os colecionadores, por [as moedas] serem difíceis de achar. [a informação principal é] o preço. [o texto circula] nas ruas.”	P12: “<i>É um texto de anúncio. Só que ele é diferente dos outros três. Ele não tá vendendo nada, tá é comprando moedas. Mas é esquisito porque não tem moeda de alguns valores. Tipo de oito.</i>

Quadro 14 – Respostas dos participantes – Bloco 2 de atividades de leitura (A)

(conclusão)

		Professora-pesquisadora: <i>“Esses números podem estar indicando outra coisa que não o valor da moeda? O quê?”</i> P12: <i>“Pensei que podia ser o preço que ele paga. Mas ainda não sei. Tem também números de ano: 1999 duas vezes com preços diferentes. Acho que esqueceram alguma coisa.”</i>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 15 – Respostas dos participantes – Bloco 2 de atividades de leitura (B)

(continua)

TEXTOS APRESENTADOS INTEGRALMENTE	RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES (Registros escritos)	RESPOSTAS ORAIS DOS PARTICIPANTES (Registros em notas de aulas)
TEXTO 1	P05: “1, 3 [parecem mais profissionais], porque as imagens me chamaram muito mais atenção, e possuí traços de profissionalismo muito grande, já os textos 2, 4, nem tanto. [são elementos comuns aos textos] números como o telefone, imagem, frase de efeito e o telefone no caso, para ajudar na comunicação. Sim. Cumpre [o propósito comunicativo]. [os elementos não verbais] colaboram para a venda (Açaí a pessoa fica atraída etc).”	P05: “Com certeza o texto do açaí precisa da imagem. Se eu fosse cliente e visse só o primeiro texto, sem foto, acho que eu nem lia. E também é importante o ícone do Instagram. Serve pra divulgar mais, pra mais pessoas conhecer. Tem as cores também: roxo pra lembrar da fruta do açaí e o verde pra dizer que é natural”
TEXTO 2	P08: “1, 3, açaí e gás [parecem mais profissionais], por ter cores e seu teste. [é um elemento comum aos textos] frases. Sim. [cumpre o propósito comunicativo]. [os elementos não verbais] colabora a fonte e a cor vermelha.”	P08: “A imagem não ajuda muito nesse texto não. O que dá destaque mesmo é o vermelho. Só que não parece profissional. A comida nem quentinha, nem dá pra ver direito. Não faz diferença ali.”

Quadro 15 – Respostas dos participantes – Bloco 2 de atividades de leitura (B)

(conclusão)

TEXTO 3	P17: “Textos 1 – açaí e o 3 – gás [parecem mais profissionais], porque eles estão mais produzidos parece que foi feito por um designer ou algum profissional do tipo. [são elementos comuns aos textos] a frase de efeito, a imagem do produto e o telefone. Sim. [cumpre o propósito comunicativo]. [são elementos não verbais determinantes] as cores que foram <i>utilizada</i>; o vermelho para destacar o preço os símbolos pra dizer que tem outros meios de se comunicar pelo Whatsapp.”	P17: “<i>Eu acho importante que tenha os símbolos. O do WhatsApp ajuda a saber se o número é de telefone ou de mensagem. E é mais prático porque todo mundo tem WhatsApp. E o símbolo da marca, mesmo pequeno no canto dá confiança pra pessoa comprar. O preço em vermelho faz a pessoa olhar logo e saber que é uma promoção.</i>”
TEXTO 4	P12: “[parecem mais profissionais os textos] do açaí, e do gás, por <i>estar</i> mais produzidos e com mais informações. [são elementos comuns aos textos] o preço, o telefone, a imagem, a frase de efeito. Cumpre [o propósito comunicativo]. Sem os <i>desenho</i> das moedas não dava pra entender o sentido do panfleto completamente.”	P12: “<i>É impossível entender o texto sem as moedas. Não dá pra ver direito o valor, mas dá pra ver que as moedas são diferentes. Agora dá pra ter certeza de que aqueles números lá [8,00 e 10,00] eram preços.</i>”

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda sobre os textos das atividades de leitura do bloco 2, as percepções dos participantes, principalmente nas interações orais, temos algumas considerações relevantes tanto para o êxito dos nossos objetivos como para implicações de cunho pedagógico:

- a) Identificou-se que, no texto 3, as cores e fontes em destaque/contraste deram a evidência necessária para as informações importantes como o preço e a “frase

de efeito”, demonstrando a saliência (GDV) provocada propositalmente para captar o olhar do leitor como uma estratégia bem-sucedida.

- b) Alguns participantes perceberam que, assim como as cores, as imagens podem apenas dialogar com o texto verbal, reforçando-o, como no texto 1, em que a fotografia, associada às cores que remetem ao produto (roxo/açaí) e ao conceito de produto natural (verde), é elemento persuasivo, considerando o público-alvo, exemplificando o que Carvalho (2002) chama de “linguagem da sedução”.
- c) A localização das informações no plano também foi citada pelos participantes, como o centro da folha, onde comumente foram alocadas as informações de maior relevância para o produtor, como nos textos 1 e 3, e a margem, onde se encontravam informações importantes, mas subordinadas à central (GDV).
- d) Foi constatado pelos participantes que a imagem pode apenas estar ocupando um espaço em branco, sem agregar nada. Isso foi apontado nos textos sem planejamento gráfico, como o texto 2, em que um prato de comida é retratado de cima para baixo, mas sem oferecer um valor de informação, já que era visível a baixa qualidade de impressão. Desse modo, não foi fácil identificar do que se tratava e, ao ser identificado como o produto anunciado, os alunos relataram que a imagem não contribuiu para a construção de sentidos daquele texto. Portanto, foi uma estratégia persuasiva ineficiente.
- e) O caso em que a imagem mais colaborou para a compreensão leitora foi no texto 4, que, aparentemente, não foi produzido a partir de um planejamento gráfico nem com boa qualidade de impressão. No entanto, o produtor utilizou imagens de moedas raras para informar o que estava comprando. Portanto, sem a presença das moedas, seria impossível compreender todas as informações do texto.
- f) Por fim, demonstrando a relevância do conhecimento de mundo dos participantes, o fato de o texto 4 apresentar um anúncio de compra e não de venda em um impresso causou bastante estranhamento entre eles.

Quanto às estratégias de leitura, ficou evidente que os participantes lançaram mão de todas elas antes, durante e após as leituras. Ao longo das interações orais, foi visível o desenvolvimento das respostas dos alunos, se comparadas às respostas escritas. Assim, mesmo sem essa intenção inicial, verificamos que essa condução oportunizou aos alunos uma forma de **confirmar** e de **corrigir** as hipóteses que levantaram sobre cada texto.

Entre a aplicação das atividades de leitura dos blocos 2 e 3, houve a produção de um texto multimodal impresso da esfera publicitária. Em virtude da natureza do evento escolar divulgado pelos participantes e da restrição à comunidade escolar interna, os alunos sugeriram que, em vez de produzirem panfletos, produzissem cartazes, demonstrando a) compreender que, embora a esfera publicitária tenha um objetivo claro, que é afetar o interlocutor para persuadi-lo ao consumo ou a uma mudança de comportamento, ideia etc., há várias formas de alcançá-lo; b) ter consciência de que o público-alvo (consumidor particularizado ou universal), o conteúdo do texto, o contexto de produção e outros aspectos devem ser considerados na escolha da composição retórica; c) ter compreendido que, embora haja elementos recorrentes em textos dessa natureza, a publicidade é uma esfera em que a criatividade do produtor também pode contribuir para o êxito da sua produção e o alcance dos seus propósitos comunicativos; d) identificar que a manipulação adequada de elementos multimodais na construção dos sentidos em textos publicitários pode reforçar elementos verbais, completá-los ou torná-los autossuficientes ao expressar uma ideia.

Durante e após a aplicação das atividades de leitura do bloco 3, ficaram mais evidentes a consciência dos participantes sobre a composição multimodal dos textos e o uso desses recursos como estratégias persuasivas dos produtores; as percepções dos princípios do *design* e as estratégias de leitura usadas pelos alunos para interpretar os textos. Foi possível também avaliar a ampliação de horizontes de compreensão textual (MARCUSCHI, 2008) e analisar o percurso dos participantes durante os processamentos textuais.

Nesse sentido, chamaram-nos atenção respostas⁵⁹ dos alunos sobre algumas questões teóricas que não foram apresentadas a eles, como elementos das metafunções da GDV, que nos serviram de critérios para a análise. Vejamos:

a. Metafunção Representacional:

– Quanto ao **processo conceitual classificacional**: mesmo em sobreposição, a representação de fotografias apresentava conceitos de classe, ilustrando um grupo de imagens coordenadas entre si, mas exercendo subordinação sobre outros grupos de elementos.

⁵⁹ Devido ao fato de este bloco conter quatro atividades extensas de leitura, destacamos apenas alguns trechos relevantes para nossa análise.

Quadro 16 – Exemplo compreensão de processo conceitual classificacional

PERGUNTA	RESPOSTA
TEXTO 2 Q.6 Quanto às fotografias: b. Por que, possivelmente, elas estão no centro da folha em bordas da mesma cor e formato?	P02: “Porque elas estão mostrando as roupas como numa vitrine de loja <i>pro</i> cliente olhar.”

Fonte: Elaborado pela autora.

b. Metafunção Interativa:

– Quanto à **distância social**: o plano aberto das fotografias, que expressavam um distanciamento entre os participantes, em virtude da promoção do produto, o protagonista da imagem, e do papel secundário do participante representado.

Quadro 17 – Exemplo compreensão de distância social

PERGUNTA	RESPOSTA
TEXTO 2 Q.6 Quanto às fotografias: c. Por que, possivelmente, as pessoas representadas foram fotografadas em um plano aberto, ou seja, de corpo inteiro?	P018: “Pro cliente ver a roupa que vai poder comprar, as fotos <i>tem</i> que mostrar as roupas. As modelos <i>tem</i> posar pra foto pra valorizar as peças.”

Fonte: Elaborado pela autora.

– Quanto à **perspectiva**: os ângulos em que as imagens foram retratadas (de cima para baixo e de baixo para cima) expressavam o poder dos participantes PI e PR em relação ao outro, evidenciando estratégias persuasivas do produtor.

Quadro 18 – Exemplo compreensão de perspectiva

PERGUNTA	RESPOSTA
TEXTO 4 Q.9 Sobre a fotografia menor, o que pode significar o ângulo em que a imagem é retratada?	P05: “Suponho que se a foto das panelas de caldo fosse tirada de frente, não daria para ver o caldo e não teria o efeito de chamar atenção do cliente. De cima, dá pra ver e ficar com vontade de provar os caldos.”
Q.10 Sobre a fotografia maior, o que pode significar o ângulo em que a imagem é retratada?	P10: “Parece que a foto foi tirada assim de propósito pra <i>dá</i> impressão de prédio alto, poderoso, luxuoso, porque as pessoas querem morar em prédio para ter a vista de cima, então quanto mais alto mais atrativo.

Fonte: Elaborado pela autora.

c. Metafunção Composicional:

- Quanto ao **valor de informação**: a localização dos elementos que, para o produtor, mereciam destaque, por induzir a orientação espacial da leitura, como do centro para as margens, de cima para baixo, da esquerda para a direita; e por gerarem uma ideia específica sobre a relevância do elemento textual.

Quadro 19 – Exemplo compreensão de valor de informação

(continua)

PERGUNTA	RESPOSTA
TEXTO 1 Q.1 Que elemento do texto sua visão captou primeiro? Por que você acha que isso ocorreu?	P08: “A pizza, porque tá bem em cima e grande e a pizzeria quer chamar atenção do cliente com o produto deles, depois que o leitor vê onde é que vende a pizza, que dá até fome.”

Quadro 19 – Exemplo compreensão de valor de informação

(conclusão)

TEXTO 2 Q.6 Quanto às fotografias: b. Por que, possivelmente, <u>elas estão no centro da folha</u> em bordas da mesma cor e formato?	P12: “Porque o leitor vê logo aquilo que tá sendo anunciado, aí ele se interessa, vê onde é o bazar, a data. Se ele não tiver interesse, ele nem vai atrás de outras informações.”
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

– Quanto à **saliência**: o contraste entre as cores de plano de fundo e fontes, que promovia destaque de informações.

Quadro 20 – Exemplo compreensão de saliência

PERGUNTA	RESPOSTA
TEXTO 3 Q.5 Foram usadas poucas cores na composição do texto a. Da forma em que foram empregadas, alguma informação se destaca por contraste? Qual?	P17: “Sim. A frase na parte de cima, que mais chama atenção do leitor.”
TEXTO 3 Q.5 Foram usadas poucas cores na composição do texto b. Alguma informação recebeu pouco destaque por falta de contraste? Qual? Por que você acha que isso ocorreu?	P05: “Sim. A palavra duração abaixo da frase de efeito. Quase não dá pra ver porque foi usado amarelo no fundo claro, que não destaca. Porque a duração do curso não é a informação que a empresa quer destacar.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante disso, verificamos que os participantes leram os impressos com maior proficiência após esse percurso pelo universo textual da publicidade. Nessa etapa, durante a aplicação das atividades, verificamos a familiaridade com as estratégias persuasivas manifestadas por meio de elementos multimodais, com a recorrência de elementos descritos pelas metafunções da GDV - embora sem apropriação teórica -, e com princípios do *design*.

A etapa seguinte, cuja proposta era de uma (auto)avaliação e de compartilhamento de saberes, apresentou as percepções dos alunos sobre as oficinas e sobre o que aprenderam. Por meio dessa importante etapa, foi possível constatar que:

- a) houve avanços em relação à percepção da multimodalidade como composição textual durante a oficina;
- b) a produção foi importante para exercitar a compreensão sobre os papéis dos elementos multimodais no texto publicitário;
- c) a maioria dos participantes teve dificuldades em encontrar imagens adequadas aos seus propósitos comunicativos, mas conseguiu alcançá-los por meio de outros recursos gráficos.
- d) algumas vezes, os participantes se sentiram desmotivados para realizar as atividades mais extensas;
- e) a aplicação das atividades de leitura foi mais produtiva quando a interação foi oral, em virtude da dificuldade dos alunos de formularem justificativas escritas para suas respostas;
- f) a maioria dos participantes se mostrou disposta a participar de outra oficina semelhante⁶⁰.

Isto posto, apresentaremos, na seção a seguir, nossas considerações finais acerca desta intervenção e dos resultados alcançados.

⁶⁰ Os gráficos com os dados dessa informação estão nos apêndices.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atingir nossos objetivos de pesquisa e de ensino – os quais não perdemos de vista, especialmente em virtude do contexto em que a investigação se deu –, este trabalho mergulhou no universo da multimodalidade por meio da linguagem publicitária, no intento de promover uma forma eficaz de ensino-aprendizagem de leitura, considerando as múltiplas semioses que podem fazer parte de um texto.

Na certeza de que nossa intervenção priorizou o desenvolvimento da competência leitora, apesar de valer-se de uma situação de produção textual ao longo do processo, buscamos, continuamente, avaliar a eficiência das atividades aplicadas e os seus efeitos benéficos para a aprendizagem dos participantes. Diante disso, a fim de verificar os frutos da nossa intervenção, retomemos as hipóteses, levantadas a princípio, e os objetivos que recaíram sobre elas.

Apontamos, como hipótese primária, que a leitura e a produção de textos são processos interativos que se perpassam. De fato, após a realização das atividades e da análise dos dados obtidos, pudemos confirmar o que nossa prática docente já revelava. Apesar de correr o risco de parecer uma afirmação óbvia para quem, cotidianamente, realiza atividades de ensino de leitura e de escrita; e de parecer precipitada para quem pesquisa a fundo os dois processos, já que eles têm naturezas distintas, defendemos que, no ensino, eles de fato se mostram imbricados. Nesse estudo, identificamos que a atividade de produção de um texto multimodal da esfera publicitária, em um contexto real de comunicação e inserida entre as atividades de leitura de textos da mesma natureza, colaborou no desempenho final dos alunos no que tange à compreensão das estratégias de persuasão, geradas a partir do uso de elementos multimodais. Portanto, nossas hipóteses secundárias, que se referiam aos pormenores dessa questão, também se confirmaram. Vejamos:

- a) durante as atividades de leitura do bloco 2, os participantes sugeriram a possibilidade de a forma de circulação do texto influenciar nos efeitos de sentido e no êxito do propósito comunicativo. Na etapa seguinte, ao se depararem com uma proposta de produção, confirmaram a hipótese lançada, já que, espontaneamente, sugeriram a substituição da produção de panfletos por cartazes, uma vez que o evento se restringiria aos alunos, professores e funcionários da escola.
- b) durante a produção, os participantes levaram em consideração os efeitos de sentido que suas escolhas composicionais poderiam gerar, elegendo elementos

não verbais, como cores, formas e figuras, que colaborassem para a associação entre eles e o tema do evento divulgado. Na etapa seguinte, no retorno às atividades de leitura, agora do bloco 3, verificamos que houve maior preocupação com a significação desses elementos, ao buscarem associá-los a estratégias de persuasão. Embora denotem perspectivas de mundo pautadas em estereótipos, as respostas revelam uma visão menos ingênua dos leitores sobre o emprego planejado de elementos multimodais nos textos publicitários, como no caso supracitado. Os participantes identificaram que a forma de corações, utilizada no símbolo de porcentagem, dialoga com o nome da marca – Love – e que isso foi uma estratégia do produtor para produzir sentidos que poderão ser construídos a partir do repertório de cada leitor.

Quanto aos nossos objetivos, avaliamos que cumprimos aquilo a que nos propusemos, pois nossa intervenção consistiu em uma oficina na qual aplicamos uma sequência de atividades de leitura-produção-leitura de anúncios impressos, que colaboraram para o desenvolvimento da compreensão leitora crítica de alunos de 9º ano do ensino fundamental, no tocante a aspectos multimodais na esfera publicitária e, desse modo, foi possível verificar os efeitos dessa ação, que promoveu a imersão do público-alvo em atividades que giraram em torno da linguagem publicitária amparada pela multimodalidade e seus efeitos de sentido, e que oportunizaram a manipulação de elementos não verbais para construção de textos que puderam circular em uma situação real de comunicação. Nesse sentido, verificamos que, durante o processo leitura-produção-leitura, os participantes

- a) perceberam que elementos não verbais, como cores e imagens, podem ser elementos persuasivos em textos multimodais e, em se tratando da linguagem publicitária, que é apelativa, a manipulação criativa desses elementos pode contribuir fortemente para o êxito dos propósitos comunicativos. Por outro lado, notaram que, quando mal utilizada, pode gerar poluição visual e, ocasionalmente, o desinteresse do leitor;
- b) consideraram relevante a localização das informações do texto, compreendendo as ideias de coordenação e subordinação entre os elementos não verbais e os efeitos de sentido gerados por elas;
- c) verificaram a imprescindibilidade da linguagem não verbal para a construção do sentido em alguns textos, pois, embora não seja foco deste estudo, inevitavelmente, os participantes constataram que a referência, como

apontaram Custódio Filho (2011) e Oliveira-Nascimento (2014), pode ser construída a partir de elementos não verbais.

Além disso, nossa análise mostrou que, embora os participantes não tivessem recebido instruções formais acerca das metafunções da GDV, durante as atividades de leitura, eles puderam identificar o que a teoria preconiza, construindo sentidos revelados por elementos não verbais, geralmente empregados com finalidade persuasiva. A exemplo disso, temos a identificação dos elementos da metafunção composicional como aspectos relevantes para a construção da persuasão: o valor da informação e a saliência.

Assim, quanto à proficiência leitora dos participantes, julgamos satisfatórios os resultados obtidos.

Dito isto, acreditamos que este trabalho traz frutíferas contribuições ao apontar direções para o ensino de leitura de textos multimodais e poderá ser norteador para outros pesquisadores desenvolverem trabalhos complementares na área, contemplando outros gêneros textuais ou esferas comunicativas. Além disso, outras metafunções poderiam ser investigadas.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução de Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ALMEIDA, Danielle; FERNANDES, José David Campos. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins. (Ed.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 11-31.
- ALVES, Andresa Guedes Kaminski; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O gênero panfleto no ensino de língua portuguesa numa perspectiva sociointeracionista**. In: SEMINÁRIO NACIONAL EM ESTUDOS DA LINGUAGEM: DIVERSIDADE, ENSINO E LINGUAGEM, 2., Cascavel, PR, 2010. **Anais eletrônicos...** Cascavel, PR: Unioeste. Disponível em: < http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2006/O%20GENERO%20PENFLETO%20NO%20ENSINO%20DE%20LINGUA%20PORTUGUESA%20NUMA%20PERSPECTIVA%20SOCIOINTERACIONISTA.pdf > Acesso em: 9 dez. 2018.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º. e 4º. ciclos**. Brasília: MEC, 1998.
- _____. **Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 1. Brasília: MEC, 2006.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=WyJsaXZybyIsImRpZFx1MDBlMXRpY28iLCJsaXZybyBkaWRcdTAwZTF0aWNvIl0=>> > Acesso em: 08 jan. 2019.
- CARVALHO, Nelly. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**. Piauí. v. 2, n. 2, p. 56-71, 2010.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

CENTRO de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). **Guia de elaboração de itens**. Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <<http://doczz.com.br/doc/59763/guia-de-elabora%C3%A7%C3%A3o-de-itens---portal-da-avalia%C3%A7%C3%A3o-%E2%80%93-caed-...>> Acesso em: 10 fev. 2019.

COSCARELLI, Carla Viana. Antecipação na leitura (predição). In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. FaE UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/antecipacao-na-leitura-predicao>> Acesso em: 12 fev. 2018.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSTA, Maria Helenice Araújo; MONTEIRO, Benedita Conceição Braga; ALVES, Luiz Eleildo Pereira. Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. **Diadorim**. Rio de Janeiro; v. 2, n. 18, p. 42-66, jul./dez. 2016.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. p. 328 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DICIONÁRIO HOUAISS Online da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/bobi/>> Acesso em: 15 fev. 2019.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Série Experimentando Teorias em Linguagens Diversas Recife: Pipa Comunicação, 2014. Ebook.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Revista Educar**. Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf> Acesso em: 09 jan. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. Londres: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira. **Propaganda impressa**: prática de leitura e produção textual em perspectiva discursiva. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2006. 123 f. Disponível em:

<<http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/155e422e8ae35cb091d6e764d44976b0.pdf>> Acesso em: 09 dez. 2018.

OLIVEIRA, Sara. Explorando o texto visual em sala de aula. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 46, n. 02. p. 181-197, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA-NASCIMENTO, Suelene Silva. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-visuais**. 2014. 149 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9504/1/2014_dis_ssonascimento.pdf> – Acesso em: 09 dez. 2018.

PETERMANN, Juliana. **A publicidade Bom Bril: O segredo do sucesso**. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9757/JULIANA%20PETERMANN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 05 jan. 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

SANTOS, Solange. Texto Visual: uma nova concepção de leitura. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, 2011.1. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17885/17885.PDFXXvmi=>>> Acesso em: 09 dez. 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WILLIAMS, Robin. **Design para quem não é designer: noções básicas de planejamento visual**. 4. ed. Tradução de Laura Karin Gillon. São Paulo: Callis, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Slide da atividade de leitura 1 da oficina piloto



TEXTO 1

- 1. Você acha que isso é um texto?**
- 2. Onde você costuma ter contato com esse tipo de material?**
- 3. Como se chama esse tipo de material?**
- 4. Que informações eles costumam apresentar?**

Impresso distribuído em via pública

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B – Slide da atividade de leitura 2(a) da oficina piloto



TEXTO 2 - FRENTE

- 1. Qual a primeira informação que você percebeu ao ler esse texto?**
- 2. Quais informações aparecem destacadas? Por que você acha que elas estão assim?**
- 3. Que informações aparecem menores no texto? Por que você acha que isso ocorre?**
- 4. A imagem contribui de alguma maneira para a compreensão da mensagem? De que forma?**
- 5. Qual a finalidade desse texto?**
- 6. Onde você encontraria/receberia esse texto?**

Impresso distribuído em via pública

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C – Slide da atividade de leitura 2(b) da oficina piloto



TEXTO 2 - VERSO

1. Há mais imagens no verso que na frente desse panfleto. Você acha que elas têm alguma relação com o que está escrito? Qual?
2. Seria possível compreender o texto escrito caso não houvesse as imagens?
3. Você se sente atraído pelos serviços e produtos oferecidos no panfleto? O que mais chama a sua atenção?
4. Que informação você considera mais importante? O que não poderia faltar no texto?
5. Sendo o endereço uma informação tão importante, por que não aparece em destaque?
6. Com que objetivo o preço aparece em cor e tamanho diferentes do restante das informações?
7. A última imagem traz uma informação essencial? Por quê?
8. Você acha que seria mais compreensível se viessem em linguagem verbal?

Impresso distribuído em via pública

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – Slide da atividade de leitura 3 da oficina piloto

❖ Após ter analisado textos da esfera publicitária e de ter produzido um panfeto para um evento da escola, tente lembrar-se do que discutimos em sala e responda ao que se pede.

1. Qual o objetivo deste texto?
 - a. Divulgar uma ideia
 - b. Divulgar um evento
 - c. Promover um produto ou ideia
2. Que elemento do texto chama mais a atenção numa primeira leitura?
3. As cores utilizadas contribuem para que o leitor compreenda o texto? Explique.
4. Qual a importância das informações que aparecem em letras menores?
5. O que significa a imagem circulada? Qual a importância dessa informação?

Fonte: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123456789/1/panfeto-de-pizzaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 Acesso em 10/06/2017

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE E – Slide da atividade de leitura 4 da oficina piloto



Curso de Desenho MANGÁ

Para desenhar não é preciso ter dom!

APRENDA SOBRE:

- ESBOÇOS
- ROSTOS e EXPRESSÕES
- MOVIMENTO e AÇÃO
- ROBÔS
- CENÁRIOS e PAISAGENS
- PERSPECTIVA
- ANATOMIA
- ANIMAIS e CRIATURAS
- LUZ e SOMBRA
- ARTE-FINAL
- HISTÓRIA EM QUADRINHOS MANGÁ

Outros cursos:
Desenho Artístico, Cartoon, Comics e Europeu

Instrutor - Joe Santos Cel: 71 8157-9761
E-mail: cartumjoe@ig.com.br

Analise o panfleto ao lado e informe se ele apresenta os princípios do design que aprendemos em aulas anteriores.

1. Existe contraste entre as cores utilizadas no texto? Explique.
2. O texto apresenta informações em blocos ou espalhadas aleatoriamente (de qualquer modo) na folha? Explique.
3. As cores empregadas se repetem com alguma finalidade? Explique.
4. As informações principais estão destacadas de alguma forma, como pela fonte, pela cor, pelo tamanho ou posição na folha? Explique.
5. As imagens utilizadas contribuem para a compreensão do texto pelo leitor? Explique.

Fonte: <https://revistaandbha.wordpress.com/2008/07/22/curso-de-desenho-de-manga-em-salvador/> - Acesso em 30/08/2019

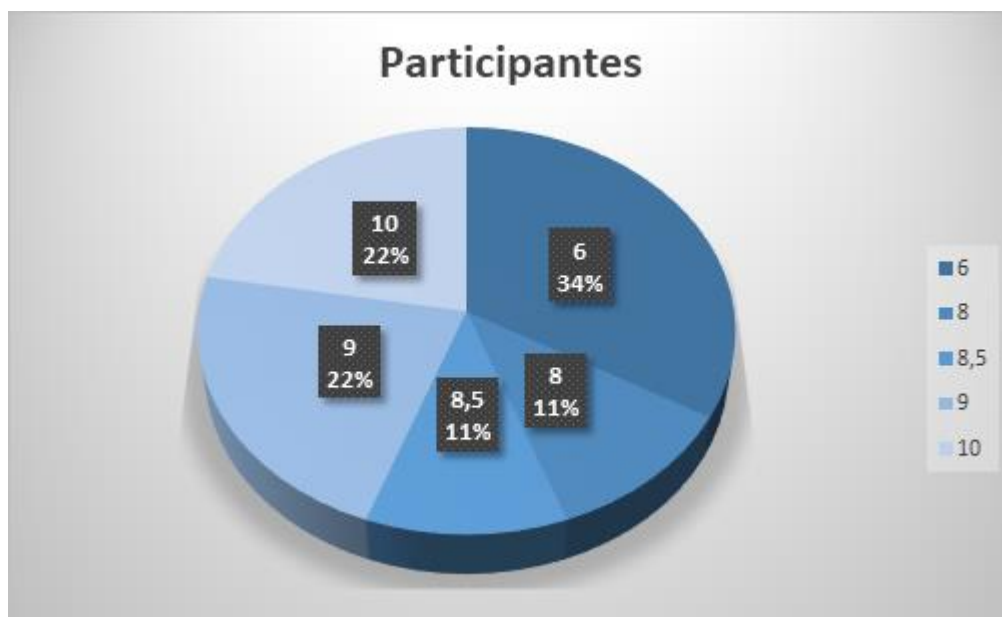
Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE F – Roteiro avaliativo

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO – 4ª ETAPA DA OFICINA	
	1. Que texto você teve mais dificuldade em compreender e em qual você teve menos dificuldade? Por quê? 2. Que dificuldades você sentiu ao manipular elementos não verbais na produção textual? 3. Que elementos não verbais o ajudaram na produção textual? Como? 4. Você acha que seu texto cumpriu o propósito de divulgar o evento? Comente. 5. Após a produção, foram realizadas outras atividades de leitura. Você acha que produzir o anúncio contribuiu para sua compreensão leitora na etapa seguinte? Explique. 6. Você achou as atividades interessantes? Por quê? 7. Em uma escala de 0 a 10, qual a chance de você a. recomendar essa oficina a um colega que não participou? b. participar de outra oficina semelhante a essa? 8. O que você aprendeu na oficina? Comente.

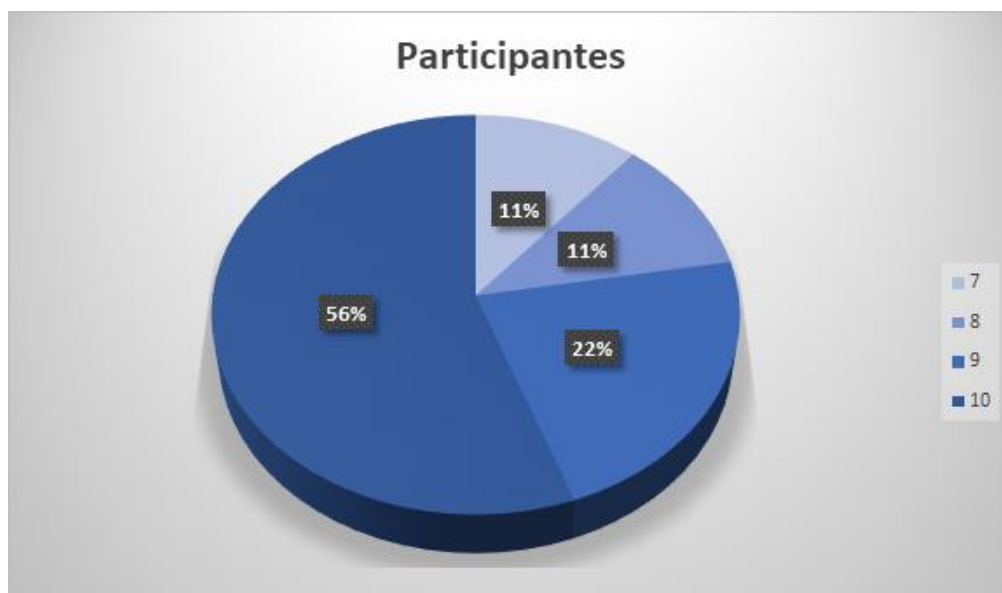
Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE G – Gráfico 1 – Possibilidade de recomendação da oficina a um colega



Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE H – Gráfico 2 – Possibilidade de participar de outra oficina semelhante



Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE I – Manual Pedagógico

**COMPREENSÃO LEITORA E
MULTIMODALIDADE:**

**UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM TEXTOS
IMPRESSOS DA ESFERA PUBLICITÁRIA**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

TALITA FERREIRA DA SILVA DE BRITO ARRUDA

**COMPREENSÃO LEITORA E MULTIMODALIDADE: UMA PROPOSTA DE
ATIVIDADE COM TEXTOS IMPRESSOS DA ESFERA PUBLICITÁRIA**

FORTALEZA – CEARÁ

2019

APRESENTAÇÃO

CARO(A) COLEGA PROFESSOR(A),

Diante das dificuldades com as quais me deparo, diariamente, em sala de aula, assim como você, tenho encarado muitos desafios no meu fazer docente. No entanto, acreditando no poder transformador da educação e na necessidade de buscar, continuamente, formas de superar tais adversidades, compartilho com você uma sequência de atividades que visam a colaborar com o desenvolvimento da proficiência leitora de alunos do ensino fundamental.

Portanto, convido-o a conhecer um pouco mais sobre a multimodalidade textual a partir do universo da publicidade.

Nossa proposta, que deu corpo a este manual, integra as ações pedagógicas da intervenção realizada no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade Estadual do Ceará, e foi desenvolvida para aplicação em turmas de 9º ano do ensino fundamental, contudo é possível adaptá-la para outros níveis, se assim desejar.

As atividades que você encontrará neste material lhe permitirá trabalhar, por meio de textos multimodais impressos da esfera publicitária, estratégias de leitura e outras questões que envolvem a compreensão leitora e a negociação de sentidos.

Apresentam-se aqui, de forma breve, nosso aparato teórico, as atividades desenvolvidas e algumas sugestões de leituras para ampliar seus horizontes teóricos e fertilizar suas práticas.

É um prazer poder compartilhar nossos saberes e os frutos da nossa pesquisa, que me é tão cara.

Um abraço afetuoso,

Professora Talita Ferreira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	2
COMPREENSÃO LEITORA E MULTIMODALIDADE	4
ATIVIDADES	12
UMA ÚLTIMA PALAVRINHA	34
SUGESTÕES DE LEITURA	35
REFERÊNCIAS	36

COMPREENSÃO LEITORA E MULTIMODALIDADE

A concepção de texto, ao longo dos anos, nem sempre foi a mesma. Atualmente, a comunidade acadêmica e, conseqüentemente, os documentos oficiais em educação apontam para uma perspectiva interativa, concebendo o texto com um lugar de interação e negociação de sentidos.

No entanto, por muito tempo, entendeu-se como texto apenas o que estava preso à materialidade linguística, especificamente à linguagem verbal. Porém, estudos têm mostrado a importância de se ampliar essa concepção para dar conta das múltiplas semioses que podem compor textos de diversos gêneros. Estes são o que trataremos aqui por textos multimodais.

Vejam os:

(1)



Fonte: <https://poeticamentempv.blogspot.com/search?q=ondas> – Acesso em 06/04/2019.

Embora composto pela linguagem verbal, a autora também recorre à visualidade para compor o poema e produzir efeitos estéticos, cujos sentidos serão negociados no processamento textual.

Atualmente, é bastante comum que outras semioses façam parte do texto, tanto no meio impresso como no digital, circulando nas mais diversas esferas comunicativas. Para tornar a experiência mais didática, tomemos como ilustração a publicidade, recorte da nossa pesquisa.

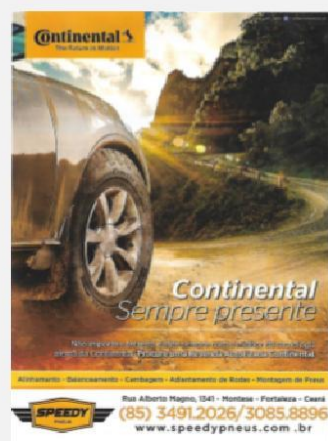
(2)



(3)



(4)



(5)



Fontes:

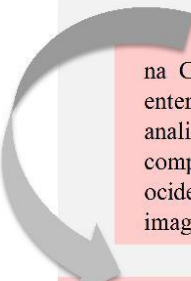
(2) <http://agazetaweb.com/campanha-do-outubro-rosa-tem-programacao-definida-em-santa-helena/> – Acesso em 06/04/2019.

(3) Expresso distribuído em vias públicas.

(4) <http://www.rgoutdoor.com.br/blog/28-outdoor-criativos-inspiracoes-para-estrategias-de-sucesso> – Acesso em 06/04/2019.

(5) Expresso distribuído em vias públicas.

Na intervenção, houve a aplicação de atividades de leitura de textos multimodais impressos da esfera publicitária, como panfletos, encartes e anúncios em geral, que, verdadeiramente, circularam entre os alunos. As questões deram conta de elementos multimodais e nossa análise se pautou nos elementos das **metafunções** da **Gramática do Design Visual**, a GDV; além de **princípios do design**.



A **GDV** é uma proposta de Kress e van Leeuwen (1996) a qual é alicerçada na Gramática Sistemico-Funcional (GSF), de Halliday (1995), que também entende a língua como um fenômeno social, e, igualmente, assim, deve ser analisada. A GDV, portanto, estabelece descrições úteis das principais estruturas composicionais convencionadas ao longo da história da semiótica visual ocidental e analisa seu uso na produção de significados pelos criadores de imagem contemporâneos.

Suas metafunções são:

Representacional: relação entre os participantes.

Interativa: relação entre imagem e observador.

Composicional: relação entre os elementos da imagem.

Para saber mais sobre isso, leia *Reading images: the grammar of visual design*, de Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2ª ed. Londres: Routledge, 2006).

Williams (1995) postula que as composições visuais planejadas – *design* – costumam seguir **princípios** tais como **contraste**, **alinhamento**, **proximidade** e **repetição**, que podem ser aplicados juntos ou separadamente.

Para saber mais sobre isso, leia *Design para quem não é designer: noções básicas de planejamento visual*, de Robin Williams (Tradução de Laura Karin Gillon. 4ª ed. São Paulo: Callis, 1995).

Considerando que a GDV apresenta convenções na produção de textos multimodais e que os princípios do design também são convenções em composições textuais planejadas, buscamos identificar intersecções entre os postulados de Kress e Van Leeuwen (2006) e de Williams (1995). Nesse sentido, entendemos que tais convenções podem ser úteis a professores de língua portuguesa para a elaboração de atividades de compreensão leitora de textos em que a linguagem não verbal se faça presente, já que a compreensão da organização textual e dos sentidos gerados por meio da multimodalidade contribuem para o desenvolvimento de leitores mais proficientes.

Quanto às contribuições da GDV, nosso trabalho apoiou-se predominantemente na metafunção composicional. Portanto, compilamos, em um quadro comparativo, os seus elementos e os princípios do *design*.

Vejamos:

Sistemas da metafunção composicional da GDV (Kress e Van Leeuwen, 2006)	Princípios básicos do <i>design</i> (Williams, 1995)
• Valor de informação	• Proximidade
Direita e esquerda (polarização); topo e base (polarização); centro e margem (centralização).	Agrupamento de itens; unidades visuais, posicionamento.
• Saliência	• Contraste • Repetição
Plano de fundo ou primeiro plano; tamanho; contrastes de tons e cores; diferenças de nitidez.	Diferenciação por cor, tipo; tamanho, espessura de linha, forma, espaço; Repetição de cor, forma, textura, tamanho, espessura e relações espaciais.
• Estruturação/enquadramento	• Alinhamento
Linhas divisórias ou de estruturação reais.	Ligação visual com outros elementos da página.

Reiteramos que o conhecimento de professores sobre os aspectos em questão colabora para a produção de atividades mais eficientes de leitura de textos multimodais. Embora isso seja útil no que diz respeito ao trabalho de professores com textos de diversos campos da atividade humana, a esfera publicitária conta com a cultura da exploração de recursos visuais para a produção de sentidos e seus textos circulam em todos os meios sociais. Portanto, ler e compreender textos dessa natureza é essencial para a formação de leitores críticos.

O texto a seguir é um anúncio impresso em uma revista feminina. Trata-se de uma propaganda de uma linha de produtos para cabelo. Geralmente, os livros didáticos apresentam atividades que questionariam o propósito comunicativo, os interlocutores do texto e algum aspecto explícito de compreensão que envolvesse elementos não verbais. Vejamos:

(6)



Fonte: Revista Cláudia, novembro de 2013, p. 53.

Os valores de informação dos participantes representados no texto variam de acordo com a posição no plano (à esquerda/ à direita, parte superior/ parte inferior, centro/ margem). A consciência desse planejamento visual com vistas à produção de sentidos permite ao professor explorar melhor a compreensão do texto multimodal.

No texto 6, por exemplo, podem ser analisados os sentidos das imagens organizadas para anunciar a linha de produtos para cabelo. Na parte superior, há uma mulher sobre uma espécie de “linha do tempo”, que sugere uma comparação entre o estado dos cabelos antes e depois do uso dos produtos. Para a GDV, o que se localiza à esquerda tende a ser o elemento “dado”, aquilo que o leitor já conhece, enquanto, o que está localizado à direita é o elemento “novo”, ou seja, o que é o produtor deseja apresentar como novidade ao leitor. No caso, o dado seria o estado de ressecamento do cabelo, mais próximo ao natural, ao comum. Já o novo seria o resultado do uso da linha de produtos nos cabelos da mulher, a “novidade”.

No mesmo texto, ainda é possível identificar sentidos gerados pela posição de elementos nas partes superior e inferior dos textos. Para a GDV, o que está na parte superior tende a ser o “ideal”, aquilo que poderia ser, e, na parte inferior, o “real”, o que de fato é. No texto, a sugestão de transformação da aparência dos cabelos a partir do uso dos produtos anunciados é o ideal, e a imagem da linha de produtos é o real.

Quanto ao princípio do design que, em alguma medida, dialoga com o valor de informação da metafunção composicional é a proximidade, a qual promove a organização dos elementos no plano e orienta o sentido da leitura, como um aspecto coesivo. No exemplo, a organização dos elementos induz uma leitura no sentido convencional ocidental – esquerda para a direita; de cima para baixo –, construindo os sentidos planejados pelo produtor.

Além disso, a condução das atividades de leitura considerou as categorias de **conhecimentos prévios** a serem acessados para o processamento textual, descritas por Koch e Elias (2017):

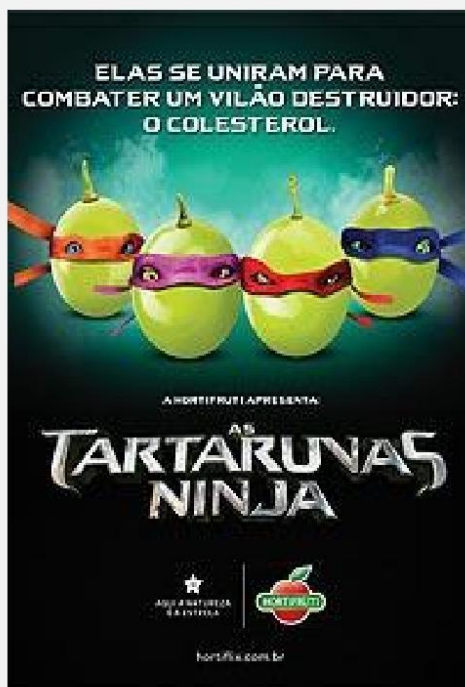
Linguístico: compreende o conhecimento gramatical e lexical.

Enciclopédico: abrange o conhecimento de mundo do leitor e suas experiências pessoais

Interacional: diz respeito ao reconhecimento dos propósitos comunicativos do texto, ao gênero textual, da variante linguística empregada etc.

Vejamos:

(7)



O texto ao lado é uma peça publicitária da empresa Hortifruti, lançada em 04/06/2016, às vésperas do lançamento do filme “As tartarugas ninjas: fora das sombras”, que estrearia em no Brasil em 09/06/2016.

Fonte:
https://www.revistafatorbrasil.com.br/ver_noticia.php?not=320941 – Acesso em 10/04/2019

Para processá-lo, o leitor deve lançar mão de alguns conhecimentos prévios, como o **linguístico**: reconhecendo a semelhança grafofônica entre “tartarugas” e “tartarugas”, que exige o acesso ao conhecimento **enciclopédico**: a associação ao nome do filme (que pode ou não compor o repertório sociocultural do leitor); além do conhecimento **interacional**, percepção de que, ao se tratar de uma campanha publicitária que visa promover a marca, o texto “pega carona” no *marketing* gerado pelas expectativas da estreia de um filme. No tocante aos elementos visuais, é esperado que o leitor associe a imagem das tartarugas ninjas às uvas mascaradas, bem como à conhecida fonte usada no título do filme e na campanha.

Além disso, as atividades sugeridas permitirão a você, professor(a), verificar de que **estratégias de leitura** seus alunos se valem para compreender os textos multimodais aos quais são expostos, enriquecendo suas aulas de leitura. Isso poderá fomentar outras atividades que possam contribuir para ampliar os **horizontes de compreensão textual** dos discentes.

Estratégias de leitura são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70). Neste trabalho, consideramos as seguintes estratégias (OLIVEIRA-NASCIMENTO, 2014, p.65):

Para as atividades sugeridas, consideramos verificar o uso das estratégias a seguir:

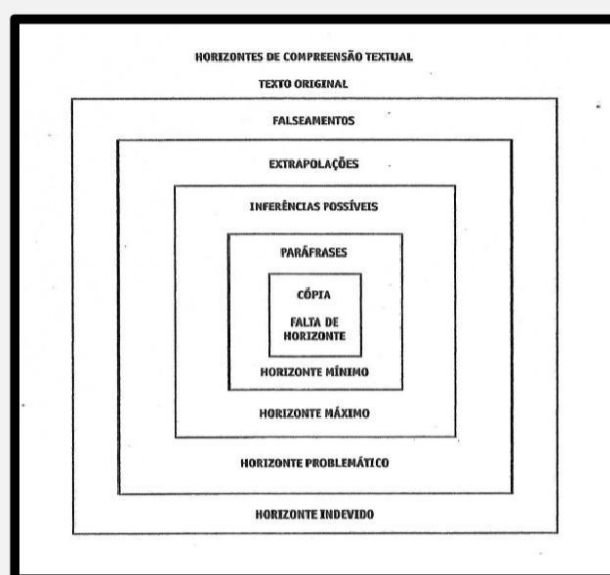
- **PREDIÇÃO:** “Capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto, antes da leitura propriamente dita ou à medida que vai processando a sua compreensão.”
- **SELEÇÃO:** “Habilidade que o leitor tem de selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão e propósitos da leitura.”
- **INFERÊNCIA** “Habilidade com a qual o leitor completa a informação, utilizando as suas competências linguísticas e comunicativas, o seu conhecimento conceptual e seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios.”
- **CONFIRMAÇÃO** – “Habilidade utilizada para verificar se as predições e as inferências estão certas ou se precisam ser reformuladas.”
- **CORREÇÃO** – “Uma vez não confirmada a predição, o leitor ‘volta’ ao texto a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas, sempre na tentativa de encontrar sentido no que lê.”

Para saber mais sobre isso, leia

- **Estratégias de leitura**, de Isabel Solé (Tradução de Cláudia Schilling, 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998).
- **Oficina de Leitura: teoria e prática**, de Ângela Kleiman (Campinas: Pontes, 1993).

Tendo em vista que todo esse aparato teórico fundamenta nossa proposta objetivando o desenvolvimento da compreensão leitora crítica de alunos de ensino fundamental, consideramos importante que o professor promova o uso consciente das estratégias de leitura e que avalie continuamente seus aprendizes quanto à compreensão leitora. Nesse sentido, Marcuschi (2008) postula que o leitor pode alcançar diversas perspectivas de compreensão – **horizontes de compreensão textual** –, que podem ser ampliadas, desde o nível mais raso, o que ele chama de horizonte mínimo, ao nível mais complexo, o que ele chama de indevido, já que o leitor se afasta do texto completamente. Sabendo disso, é fundamental que o(a) professor(a) avalie constantemente seus aprendizes e os oriente a fim de que o nível de compreensão não seja insuficiente e esteja sempre dentro dos limites da coerência.

Vejamos o esquema:



Fonte: Extraído de Marcuschi (2008, p. 258).

Agora que você conheceu um pouco mais sobre multimodalidade e compreensão leitora, mãos à obra!

ATIVIDADES**Oficina de leitura-produção-leitura de textos multimodais impressos da esfera publicitária**

Carga horária: 30 horas/aula.

Etapas:

1ª etapa: Aplicação das atividades de leitura dos blocos 1 e 2.

2ª etapa: Proposta de produção de texto multimodal impresso da esfera publicitária.

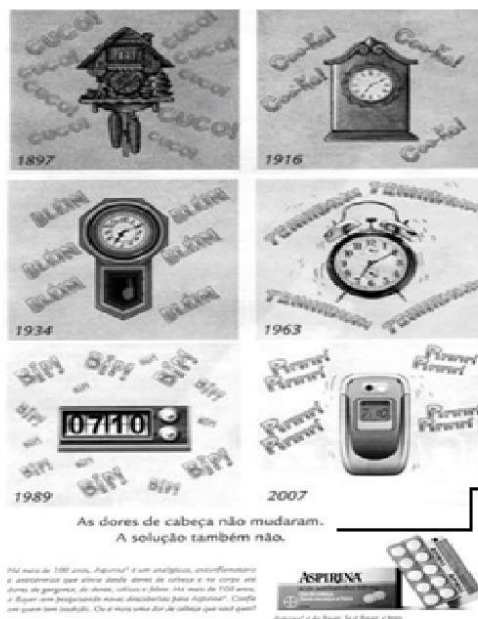
3ª etapa: Aplicação das atividades de leitura do bloco 3.

4ª etapa: (Auto)avaliação e compartilhamento de saberes.

- **OFICINA – 1ª etapa:**

As questões do bloco 1 foram projetadas na lousa para que os alunos respondessem, simultaneamente, às mesmas questões, justificando-as por escrito e oralmente. Diante disso, a atividade realizou-se em 4 horas/aula.

Bloco 1 – As atividades deste bloco têm o objetivo de diagnosticar as dificuldades dos alunos no processo de leitura de textos multimodais. As questões foram extraídas de avaliações externas ou de bancos de questões de avaliações dessa natureza, os quais categorizam os itens por descritores, cujos códigos podem variar conforme a matriz de referência, mas, neste caso, avaliam a capacidade do aluno de interpretar texto com auxílio de materiais gráficos diversos (relacionar linguagem verbal e não verbal).



“As dores de cabeça não mudaram. A solução também não.”

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html> - Acesso em 30/07/2019

1. O texto verbal, associado à imagem, mostra que:

- desde 1897 não há solução para as dores de cabeça e no corpo.
- os tipos de relógios e a solução para dores de cabeça mudaram.
- a solução para as dores de cabeça é a mesma há mais de cem anos.
- somente em 2007 descobriu-se a solução para as dores de cabeça.

RESPOSTA: ITEM C

Professor(a),

Na questão 1, espera-se que os alunos relacionem as imagens dos equipamentos que emitem sons de alarmes – representados pelas onomatopeias – ao ano subscrito à cada uma. Assim, juntamente com o texto verbal do anúncio, poderão fazer a inferência necessária para responder à questão.



Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html> - Acesso em 30/07/2019 - Adaptado.

2. O detalhe da propaganda que reforça a ideia de que a mulher é uma obra de arte é

- a. a moldura do quadro.
- b. o sorriso da modelo.
- c. a mulher ao fundo.
- d. a posição da modelo.

RESPOSTA: ITEM A

Professor(a),

Espera-se que os alunos ativem seu conhecimento enciclopédico sobre a funcionalidade da moldura, para compreender como o emprego do objeto expressa a visão do produtor sobre as mulheres.



Professor(a),

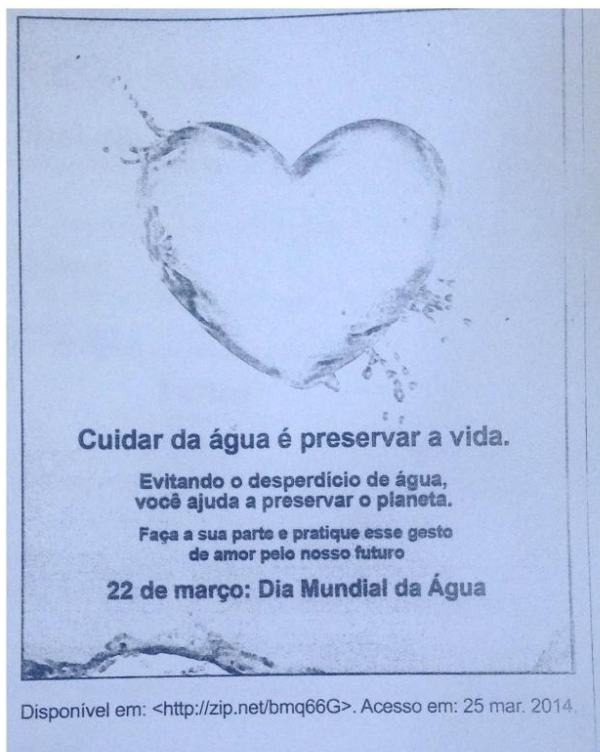
É esperado que, para processar o texto da questão 3, os alunos acionem seu conhecimento de mundo, recuperando informações sobre convenções simbólicas relacionadas ao código de trânsito brasileiro. Assim, associando-o ao conhecimento acerca do propósito comunicativo e da linguagem empregada comumente nos textos publicitários, percebiam ironia usada como estratégia de persuasão do produtor.

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html> - Acesso em 30/07/2018.

3. Segundo o texto, o motorista brasileiro

- respeita com naturalidade os sinais de trânsito.
- interpreta com correção as placas de rua.
- faz exatamente o oposto das regras fixadas.
- segue em frente quando o guarda não está olhando.

RESPOSTA: ITEM C



Professor(a),

A questão 4 é de nível fácil. Portanto, antes da resolução, seria útil explorar a importância dos elementos não verbais para a construção do sentido do texto. Espera-se que os alunos sejam capazes de associar ao texto verbal o coração representado com água. É possível que os alunos levantem hipóteses sobre o significado do coração, que poderá representar o bem presente na ação de preservação do recurso natural, como um “ato de amor” pelo planeta. Contudo, é necessário estar atento(a) a outras possibilidades de sentidos.

Fonte: Extraído de Avaliação diagnóstica em rede (ADR) – SME Fortaleza Agosto/2018 – Adaptado.

4. O texto foi escrito para

- a. ensinar uma tarefa.
- b. opinar sobre um fato.
- c. divulgar uma campanha.
- d. narrar um acontecimento.

RESPOSTA: ITEM C



Época, n. 698, 3 out. 2011 (adaptado).

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf – Acesso em 31/07/2018

5. Os textos publicitários são produzidos para cumprir determinadas funções comunicativas. Os objetivos desse cartaz estão voltados para a conscientização dos brasileiros sobre a necessidade de

- a. as crianças frequentarem a escola regularmente.
- b. a formação leitora começar na infância.
- c. a alfabetização acontecer na idade certa.
- d. a literatura ter o seu mercado consumidor ampliado.
- e. as escolas desenvolverem campanhas a favor da leitura.

RESPOSTA: ITEM B

Professor(a),

Para processar o texto da questão 5, os alunos deverão acessar seu conhecimento linguístico sobre a expressão “virar uma página”. Desse modo, compreenderá o propósito comunicativo do texto e o argumento de que a formação leitora na infância promove mudanças sociais. Além disso, ao identificar a criança, em demanda, e em valor de novo, compreenderão a estratégia persuasiva empregada no texto.



Disponível em: www.agenciapatriciagalvao.org.br. Acesso em: 15 maio 2017 (adaptado).

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf - Acesso em 31/07/2018

6. Campanhas publicitárias podem evidenciar problemas sociais. O cartaz tem como finalidade

- a. alertar agressores sobre as consequências de seus atos.
- b. conscientizar a população sobre a necessidade de denunciar a violência doméstica.
- c. instruir as mulheres sobre o que fazer em casos de agressão.
- d. despertar nas crianças a capacidade de reconhecer atos de violência doméstica.
- e. exigir das autoridades ações preventivas contra a violência doméstica.

RESPOSTA: ITEM B

Professor(a),

Espera-se que os alunos possam identificar o desenho como feito por uma criança, a partir de pistas textuais, e levantem hipóteses sobre o porquê de o pai estar “desenhado” de um modo diferente. Eles poderão confirmar ou não as hipóteses lendo o texto verbal, que trata da violência doméstica.



**É DESSA FLORESTA QUE SAI O CHAPEUZINHO VERMELHO,
JOÃO E MARIA, OS IRMÃOS KARAMAZOV,
A DAMA DAS CAMÉLIAS E OS TRÊS MOSQUETEIROS.**

Revista Bolsa, 1988. In: CARRASCOZA, J. A. A evolução do texto publicitário: a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade. São Paulo: Futura, 1999 (adaptado).

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf - Acesso em 31/07/2018

7. Nesse cartaz publicitário de uma empresa de papel e celulose, a combinação dos elementos verbais e não verbais visa a

- a. justificar os prejuízos ao meio ambiente, ao vincular a empresa à difusão da cultura.
- b. incentivar a leitura de obras literárias, ao referir-se a títulos consagrados do acervo mundial.
- c. seduzir o consumidor, ao relacionar o anunciante a histórias clássicas da literatura universal.
- d. promover uma reflexão sobre a preservação ambiental ao aliar o desmatamento aos clássicos da literatura.
- e. construir uma imagem positiva do anunciante, ao associar a exploração alegadamente sustentável à produção de livros.

RESPOSTA: ITEM E

Professor(a),

É esperado que os leitores identifiquem na imagem uma floresta. Novamente, é esperado que o conhecimento de mundo dos alunos lhes permita recuperar os nomes das personagens citadas no texto verbal destacado. Possivelmente, eles levantarão hipóteses sobre o ângulo em que as árvores foram retratadas e percebam a ambiguidade da forma verbal “sair”.

Os textos e as questões do bloco 2 também foram projetados na lousa para que os alunos respondessem, simultaneamente, às mesmas questões, justificando-as por escrito e oralmente. Diante disso, a atividade realizou-se em 4 horas/aula.

Bloco 2 – As atividades deste bloco foram realizadas propositadamente de duas maneiras: primeiramente, fez-se a leitura sem os recursos visuais e, posteriormente, com o texto completo. Desse modo, os alunos puderam perceber a importância de elementos multimodais para a construção dos sentidos dos textos e as estratégias persuasivas realizadas a partir deles, o que é próprio da esfera publicitária.

-
1. Leia os textos a seguir e responda ao que se pede.

Texto 1

Açaiteria Brasil.
Naturalmente brasileiro. 30 tipos de
acompanhamentos.
Delivery (85) 986666666
Praça de alimentação do Centro Fashion
Loja 11 – 3º piso
@açaiteriabrasil

Texto 2

Quentinha e Cia
“Seu almoço acompanhado com refrigerante e sobremesa.”
R\$ 9,00
Experimente nosso sabor e comprove nossa qualidade.
Entrega rápida sem custo adicional.
Funcionamos de segunda à sábado.
986666666
32222222/988888888

Texto 3

O preço baixou!!!
 Promoção Azevedo Gás
 Gás de cozinha 13kg de R\$ 75,00 por R\$69,90 *a vista*
 Gás de cozinha 8kg de R\$ 50,00 por R\$41,90 *a vista*
 Liquigás
 Petrobrás
 Azevedo Ver Gás
 Disk gás 988888888
 9090 989999999
 9090 988999999
 32333333
 0800 222 2222

Texto 4

Compro essas moedas destes anos
 (1994) 2,00
 (Direitos Humanos) 40,00
 (1999) 3,00
 (Bandeira Olímpica) 30,00
 (1999) 2,00
 (1999) 3,00
 8,00
 10,00
 Souza
 (85) 988888888
 Compro moedas antigas de réis e moedas estrangeiras

1. Qual o propósito comunicativo dos textos a seguir? Como você chegou a essa conclusão?
2. A quem se dirige os textos? Por quê?
3. Qual a principal informação de cada texto? Como você chegou a essa conclusão?
4. Onde esses textos costumam circular?

Professor(a),

Espera-se que, ao se deparar apenas com as informações expressas em linguagem verbal, os alunos sejam capazes de identificar o propósito comunicativo dos textos e os possíveis interlocutores a quem eles visam afetar. Também é esperado que eles identifiquem as implicações da ausência de elementos não verbais na composição textual para a construção dos sentidos (especialmente no texto 4, em que as especificações do serviço anunciado são expressas pelas imagens das moedas).

A questão 1 pode ser realizada individualmente, no caderno, ou em uma análise coletiva oral. Sugerimos que não se considerem as respostas como certas ou erradas, pois, possivelmente, os alunos levantarão hipóteses para confirmá-las ou refutá-las posteriormente. a

2. Os textos lidos compõem os que você lerá a seguir. Vejamos.

Texto 1.



Fonte: Texto distribuído em via pública

Texto 2



Fonte: Texto distribuído em via pública

Professor(a),

A questão 2 apresenta os textos publicitários multimodais impressos de forma integral. Neste momento, é importante comparar os sentidos construídos a partir do primeiro contato com os textos (na questão 1) com o que é possível construir a partir da relação entre as linguagens verbal e não verbal.

É esperado que os alunos identifiquem a importância da escolha das cores pelo produtor, os sentidos depreendidos a partir do contraste, do posicionamento dos elementos na página, da organização das informações etc.

Texto 3

**O PREÇO BAIXOU!!!
PROMOÇÃO AZEVEDO GÁS**

Gás de Cozinha 13Kg
de R\$ 75,00 por
R\$ 69,90
A VISTA

Gás de Cozinha 8Kg
de R\$ 50,00 por
R\$ 41,90
A VISTA

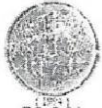
LIQUIGÁS
DISK GÁS 98802.8832
9090 98802.8834 3485.6917
9090 98802.8838 0800.280.3227

PROMOÇÃO VÁLIDA POR TEMPO INDETERMINADO

Fonte: Texto distribuído em via pública

Texto 4

**COMPRO ESSAS
MOEDAS DESTES ANOS**

 RS: 2,00	 RS 40,00	 RS: 3,00
 RS 30,00	 RS 2,00	 RS 3,00
 RS 8,00	 RS 10,00	

Souza
(85) 9 9935-9995
COMPRO MOEDAS ANTIGAS DE RÉIS
E MOEDAS ESTRANGEIRAS

Fonte: Texto distribuído em via pública

- a. Algum dos textos lidos parece ter sido produzido por um profissional? Qual(is)? Por quê?
- b. elementos são comuns aos textos lidos? Como eles colaboram para efetivar o propósito comunicativo do texto?
- c. Os textos lidos cumprem seus propósitos de comunicação?
- d. Os elementos não verbais são determinantes para o objetivo a que esses textos se prestam? Justifique sua resposta.

Professor(a),

Sugerimos respostas que podem servir de apoio para a realização da atividade, contudo poderá haver outras interpretações coerentes:

- a. O texto 1 e o texto 3 podem ser apontados como aqueles que foram planejados por profissionais em virtude do emprego de cores e imagens mais nítidas e pela organização dos elementos na página.
- b. Todos os textos têm elementos verbais e não verbais e anunciam alguma coisa por meio de logomarcas, informações sobre produtos/serviços, telefones e/ou endereços etc. Eles permitem ao leitor identificar o que está sendo anunciado e como ter acesso a ele.
- c. Se o propósito identificado pelo leitor for apenas anunciar um produto/serviço, sim.
- d. Em alguns textos pode atrair o leitor, como no texto 1, ou até mesmo compor o contexto de modo determinante para a compreensão, como as moedas, no texto 4.

● **OFICINA** - 2ª etapa:

A fim de promover uma aprendizagem efetiva e de avaliar a compreensão dos alunos acerca dos papéis da multimodalidade em textos publicitários impressos, propusemos a produção de um impresso que divulgasse um evento da escola. A nossa experiência produziu um cartaz, mas a demanda comunicativa do seu contexto escolar pode levá-los à produção de panfletos, *folders*, encartes ou outros tipos de anúncios.

I. O planejamento do texto – 1 hora/aula. [colocar as etapas em caixas pontilhadas]:

A - Apresentando a demanda comunicativa

Nossa escola realizará mais uma Semana da Ambiência Racial e precisamos divulgar nosso evento. Como podemos fazer isso? O que precisamos saber para fazer essa divulgação?

Professor(a), espera-se que os alunos escolham o gênero mais adequado para a situação.

B - Construindo uma composição retórica

Para que todos saibam o quanto nosso evento será incrível, que informações devem constar no texto?

Professor(a), espera-se que os alunos apontem a necessidade de se informar o título, a data, o local e a programação do evento. Caso isso não ocorra, fomente-os para que percebam a imprescindibilidade dessas informações.

C - Fomentando a criatividade

Se o texto tem como objetivos informar as pessoas e convidá-las a participarem do evento, lembre-se de empregar recursos verbais e não verbais que sejam atrativos e persuasivos. Mãos à obra!

Professor(a), em nossa experiência dispusemos de folhas A4 em branco, lápis de cor, canetinhas coloridas, giz de cera, régua, tesoura, cola e materiais para recorte, como revistas e jornais. Sinta-se à vontade para trabalhar com outros materiais e até mesmo adaptar a proposta para o meio digital se a estrutura da sua escola permitir. Deixe que os alunos elaborem o rascunho-esboço do texto, que pode ser produzido individualmente ou em pequenos grupos.

II. A produção efetiva do texto – 4 horas/aula:

Professor(a), após o planejamento e a produção do rascunho-esboço, é hora da produção efetiva do texto. Peça aos alunos que verifiquem se todas as informações constam e estão corretas e esteja por perto durante a feitura dos trabalhos para orientar e intervir quando necessário.

III. Compartilhamento de resultados – 1 hora/aula:

Professor(a), esta etapa servirá para que os alunos apresentem ao grupo suas produções e analisem os trabalhos uns dos outros. Você poderá mediar esse momento questionando-os sobre a composição retórica, o emprego de recursos visuais como estratégias de persuasão, a coerência textual e até intervindo na correção ortográfica, considerando a variação linguística empregada em cada texto.

IV. A produção final do texto – 2 horas/aula:

Professor(a), nesta etapa, disponha novamente os materiais de produção para os alunos ajustarem os textos após o compartilhamento das produções. Ao final, combine com a turma a forma de circulação dos textos produzidos.

- **OFICINA - 3ª etapa:**

Os textos e as questões do bloco 3 também foram projetados na lousa para que os alunos respondessem, simultaneamente, às mesmas questões, justificando-as por escrito e oralmente. Diante disso, a atividade realizou-se em 4 horas/aula.

Bloco 3 – As atividades deste bloco visam à compreensão leitora de textos publicitários multimodais impressos, produzidos com algum planejamento visual – considerando princípios do *design* (NOTA DE RODAPÉ: CONTRASTE, ALINHAMENTO, REPETIÇÃO E PROXIMIDADE). Antes de cada atividade, efetivamente, há sugestões de perguntas para serem feitas de modo oral, como uma atividade de predição.

Texto 1



Seja ainda mais feliz!

Segundo a mitologia grega, Afrodite, a deusa do amor, criou o oregano para trazer alegria para a humanidade. Desde então ele é um símbolo de felicidade e alegria.

Existe alegria maior do que saborear uma deliciosa pizza com família e amigos? Mr. Oregano prepara cuidadosamente suas pizzas com o carinho de quem ama o que faz e surgiu para fazer você mais feliz ainda. Faça como os gregos, use e abuse do oregano. Seja sempre bem-vindo!

Mr. Oregano Pizzeria

Delivery

☎ 3122.3121
☎ 98170.0070

Rua Silva Paulet 1801
(esq. com Padre Valdevino)

www.mroregano.com.br | Siga nossas redes sociais | mroregano

Fonte: Texto distribuído em via pública.

❖ Qual a sua comida favorita? Você costuma sair para comer fora? Gosta mais de comer fora ou de pedir comida por entrega? Você usa algum aplicativo ou faz pedidos de outra forma?

1. Que elemento do texto sua visão captou primeiro? Por que você acha que isso ocorreu?
2. Qual é o propósito comunicativo desse texto?
3. Quem é o anunciante?
4. O que está sendo anunciado?
5. Abaixo da palavra “*delivery*”, há dois números de telefones acompanhados por ícones.
 - a. O que eles representam?
 - b. Qual a importância deles para que se cumpra o propósito comunicativo do texto?
6. Há, no final da página, uma linha com informações expressas em texto verbal e não verbal.
 - a. Que elementos não verbais acrescentam informações ao texto?
 - b. Qual a importância desses elementos para o anunciante? Justifique sua resposta.

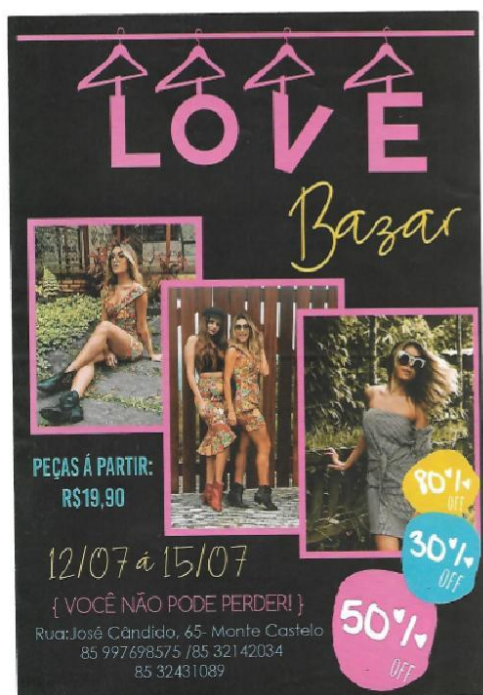
Professor(a),

As questões relativas ao texto 1 exploram a relevância dos elementos não verbais e da organização deles na composição do texto para a construção do sentido.

Além disso, é possível que, durante a análise deste e dos outros textos deste bloco, surjam outros questionamentos relevantes que podem ser feitos pelo(a) professor(a), a fim de enriquecer as atividades de leitura e promover o processamento textual de modo eficiente.

O(A) professor(a) poderá explorar os valores de ideal/real, em função da posição dos elementos na página, como a imagem da pizza, na parte superior do plano, simbolizando o “ideal”, e as informações sobre a empresa, como o endereço, os contatos (telefones e redes sociais), além da logomarca da pizzeria, representando o “real”.

Texto 2



Fonte: Texto distribuído em via pública.

Professor(a),

As questões relativas ao texto 2 também exploram a relevância dos elementos não verbais e da organização deles na composição do texto para a construção do sentido.

Além disso, é possível que, durante a análise deste e dos outros textos deste bloco, surjam outros questionamentos relevantes que podem ser feitos pelo(a) professor(a), a fim de enriquecer as atividades de leitura e promover o processamento textual de modo eficiente.

O(A) professor(a) poderá explorar os valores de informação e de enquadramento, referentes ao plano aberto das fotografias, que expressam um distanciamento entre os participantes (representados e os leitores), além da localização central/marginal das imagens como informações principais subordinadas.

❖ **Você costuma fazer compras? Quem costuma ser responsável por isso na sua casa? O que você(s) mais consome(m)? Por quê?**

1. Que elemento do texto sua visão captou primeiro? Por que você acha que isso ocorreu?
2. Qual é o propósito comunicativo desse texto? Que elementos presentes no texto podem comprovar sua resposta?
3. Quem é o anunciante?
4. Que elementos não verbais fazem referência ao que está sendo anunciado? Que efeito de sentido essa relação gera para a efetivação do propósito comunicativo?
5. Há, no texto, números percentuais em fundos coloridos.
 - a. O que eles representam?
 - b. O que podem significar os corações no sinal de porcentagem?
6. Quanto às fotografias:
 - a. Qual a importância delas para o propósito comunicativo do texto?
 - b. Por que, possivelmente, elas estão no centro da folha em bordas da mesma cor e formato?
 - c. Por que, possivelmente, as pessoas representadas foram fotografadas em um plano aberto, ou seja, de corpo inteiro?

Texto 3



Fonte: Texto distribuído em via pública.

❖ **Você consegue se comunicar em outro idioma? Qual(is)? Que países falam esse idioma?**

1. Que elemento do texto sua visão captou primeiro? Por que você acha que isso ocorreu?
2. Qual é o propósito comunicativo desse texto?
3. Quem é o anunciante?
4. Que elementos não verbais fazem referência ao que está sendo anunciado? Que efeito de sentido essa relação gera para a efetivação do propósito comunicativo?
5. Foram usadas poucas cores na composição do texto.
 - a. Da forma que foram empregadas, alguma informação se destaca por contraste? Qual?
 - b. Alguma informação recebeu pouco destaque por falta de contraste? Qual? Por que você acha que isso ocorreu?
6. No topo da página, a mensagem em linguagem verbal apresenta a repetição de exclamações. Que efeito de sentido isso gera?
7. As informações estão organizadas em blocos ou espalhadas na folha? Isso contribui para a compreensão do texto? Justifique sua resposta.

Professor(a),

As questões relativas ao texto 3 também exploram a relevância dos elementos não verbais e da organização deles na composição do texto para a construção do sentido.

Além disso, é possível que, durante a análise deste e dos outros textos deste bloco, surjam outros questionamentos relevantes que podem ser feitos pelo(a) professor(a), a fim de enriquecer as atividades de leitura e promover o processamento textual de modo eficiente.

O(A) professor(a) poderá verificar de que estratégias os alunos lançam mão para processar o texto. Espera-se que evoquem seu conhecimento enciclopédico para associar as imagens de pontos turísticos de países falantes de língua inglesa ao curso que promete ensinar o idioma. Além disso, é possível explorar recursos não verbais de composição e princípios de *design* empregados no texto, como contraste, alinhamento e proximidade.

Texto 4

CONVITE

AGORA ESTÁ MUITO MAIS FÁCIL DE
REALIZAR O SEU SONHO DE MORAR
AO LADO DO SHOPPING RIOMAR KENNEDY

Venha saber quanto você pode financiar.
Fazemos sua pré-aprovação.

**SÁBADO
18.08**
10h às 19h
Estádio Boulevard
Av. Dr. Thebaldi,
2199 - Ao lado do
Riomar Kennedy

72 e 94 m²
• 3 QUARTOS
(SENDO 1 SUÍTE)
• 2 VAGAS

50 e 64 m²
• 2 E 3 QUARTOS
(SENDO 1 SUÍTE)
• 1 E 2 VAGAS

Aproveite a visita e se delicie com
nosso Buffet de Caldos Gourmet

Consulte corretor de sua confiança

Regina Carvalho
RFP L. 14.369
98775.5512/99620.0466

APROVEITE ÚLTIMAS UNIDADES

Boulevard
SOLIMÃO

MD
Moura
Dubaux
Engenharia

Fonte: Texto distribuído em via pública.

Professor(a),

As questões relativas ao texto 4 também exploram a relevância dos elementos não verbais e da organização deles na composição do texto para a construção do sentido.

Além disso, é possível que, durante a análise deste e dos outros textos deste bloco, surjam outros questionamentos relevantes que podem ser feitos pelo(a) professor(a), a fim de enriquecer as atividades de leitura e promover o processamento textual de modo eficiente.

O(A) professor(a) poderá explorar os sentidos expressos por meio das perspectivas de imagem, como a da foto dos edifícios, retratados na vertical, de baixo para cima, sugerindo poder do que está sendo representado, e a do bufê de sopas, que, retratado de cima para baixo, sugere poder do observador (leitor). É possível explorar também questões relativas a contraste e alinhamento.

Pode-se conduzir uma discussão sobre os propósitos comunicativos do convite e do anúncio publicitário, enquanto gêneros, bem como a estratégia persuasiva do produtor ao inserir um convite no texto, como forma de seduzir o leitor/consumidor, para que este conheça o empreendimento anunciado e compre um apartamento.

❖ **Quando você faz uma festa, como você costuma convidar as pessoas? Você faz isso de maneira formal ou informal? Por quê?**

1. Qual é o propósito comunicativo desse texto?
2. Quem é o locutor do texto?
3. Que elemento não verbal faz referência ao locutor?
4. Que elementos não verbais fazem referência ao que está sendo anunciado?
5. Com que finalidade o locutor inseriu um convite no texto?
6. O que representa a divisão das informações em blocos, separados por faixas de cores diferentes?
7. Em que bloco de informação o contraste é mais evidente? Qual seria o objetivo disso?
8. O que significa o elemento não verbal sobre a palavra “sábado”?
9. Sobre a fotografia menor, o que pode significar o ângulo em que a imagem é retratada?
10. Sobre a fotografia maior, o que pode significar o ângulo em que a imagem é retratada?

Professor(a),

Sugerimos respostas que podem servir de apoio para a realização da atividade, contudo poderá haver outras interpretações coerentes.

Texto 1

1. Possivelmente, o primeiro elemento captado pela visão será a pizza, devido à localização na página e ao contraste com a cor de fundo.
2. Anunciar os produtos de uma pizzeria.
3. Pizzaria Mr. Orégano.
4. Pizzas.
5. a. Número de telefone e de WhatsApp, respectivamente.
- b. Trata-se das formas de comunicação e seus respectivos números de contato para que se possa consumir o produto anunciado, por solicitação de entrega em domicílio.
6. a. Os ícones das redes sociais Instagram e Facebook, respectivamente.
- b. Atualmente, as empresas também promovem seus produtos e serviços por meio de recursos digitais, em ambientes virtuais, como as redes sociais. Nesse caso, o anunciante divulga sua presença nesses espaços para se aproximar do leitor e divulgar seus produtos e o serviço de entrega.

Texto 2

1. Espera-se que o elemento captado primeiro seja a palavra “LOVE”, em virtude da posição, na parte superior da página, do contraste entre as cores das letras (cor-de-rosa) e o fundo preto, além do tamanho da fonte, maior do que as que foram empregadas em outras palavras.
2. Divulgar um evento: um bazar promovido por uma determinada marca de roupas. Poderia ser divulgada uma marca de roupas, mas, pelo fato de conter datas, indicando um período, a palavra “bazar” sugere que se trata de um evento. Além disso, os balões com percentuais de descontos também levam a crer que se trata de uma promoção.
3. Possivelmente, uma marca de roupas chamada Love.
4. Os cabides em que as letras da palavra LOVE estão “penduradas”. Eles fazem referência à forma como roupas à venda são expostas em bazares.
5. a. Representam os valores de descontos nos preços dos produtos à venda.
- b. Os corações retomam o nome da marca “Love”, “amor” em língua inglesa, uma vez que, na cultura ocidental, o coração é, por convenção social, símbolo do amor.
6. a. As fotografias apresentam os produtos que, provavelmente, serão vendidos no bazar anunciado.
- b. Possivelmente, o anunciante desejava alocar o produto no centro para que recebesse destaque. Todas as fotografias recebem a mesma moldura por conterem o mesmo valor de informação, sem subordinar uma imagem a outra, embora estejam sobrepostas.
- c. Quanto mais o plano é aberto, mais impessoalidade expressa a imagem. É possível que o locutor tenha querido transmitir esse distanciamento ou apenas mostrar todas as peças de roupas vestidas pelas modelos.

Texto 3

1. Espera-se que o primeiro elemento captado seja a chamada em texto verbal, no topo da página, devido ao contraste de cores entre as letras e o plano de fundo, ou a logomarca, em virtude do seu tamanho e posição, ao centro da página.
2. Divulgar um curso de inglês.
3. *Easy Institute*

4. As imagens de pontos turísticos de países que têm a língua inglesa como idioma oficial – Ópera de Sidney (Austrália), Estátua da Liberdade (Estados Unidos) e *Big Ben* (Inglaterra) – referem-se ao propósito comunicativo do texto, sugerindo que aprender inglês possibilita comunicar-se bem nesses locais e amplia oportunidades de viagens (a passeio, para estudo ou trabalho).
5.
 - a. Sim. O texto verbal “Inglês em 12 meses!!!” se destaca pelo contraste.
 - b. Sim. O texto “(duração)”, que, provavelmente, refere-se ao período do curso, é pouco contemplado pelo contraste. É possível que essa informação não deva ofuscar o texto acima, devido à estratégia de persuasão do produtor, que prefere levar o leitor a se concentrar na ideia de aprender a se comunicar em inglês em um curto período de tempo.
6. A frase que antecede as exclamações visa a despertar o interesse do leitor pelo serviço anunciado. A repetição da pontuação pode expressar uma interlocução enfática com o leitor.
7. As informações estão organizadas em blocos. O alinhamento e a proximidade dos itens em grupos permitem ao leitor seguir uma direção de leitura e buscar as informações mais rapidamente, como os benefícios do curso e o contato da empresa.

Texto 4

1. Divulgar um empreendimento imobiliário.
2. Moura Dubeux Engenharia.
3. A logomarca da empresa, no canto inferior direito.
4. A imagem do empreendimento e as flores e folhas que acompanham os textos verbais, indicando o nome de cada condomínio (Palmeiras, Bromélias, Acácias e Ipês).
5. O convite é uma estratégia publicitária para persuadir o leitor a conhecer o empreendimento anunciado.
6. Os blocos de informações alinham e agrupam informações para organizá-las na página, direcionando o sentido da leitura e permitindo o fácil acesso às informações do texto. Primeiro, há um convite em duas faixas: uma horizontal e outra vertical, com dois blocos de informações. Abaixo, outra faixa com informações – expressas em linguagem verbal e não verbal – sobre o empreendimento. Por último, há uma outra faixa, com informações sobre o anunciante e dados para contato.
7. No primeiro bloco, o contraste entre o branco das letras e o tom escuro de azul esverdeado do plano de fundo chama atenção para o convite.
8. Trata-se de um ícone comum em *softwares* de localização, como GPS (Sistema de Posicionamento Global). No texto, é empregado para que o leitor identifique o local onde o evento do convite acontecerá.
9. Possivelmente, sugere poder do observador. Contudo, por se tratar de painéis, o ângulo nos permite ver o que há dentro delas. Se fossem retratadas de outro modo, talvez a comida não provocaria nenhuma atração no leitor.
10. Possivelmente, sugere poder do que está sendo retratado. Em se tratando de edifícios, mostra a grandeza no empreendimento.

• **OFICINA – 4^a etapa:**

O roteiro a seguir foi elaborado com o intuito de facilitar a condução desta etapa pelo(a) professor(a), de modo que ele possa fomentar as discussões e levantar questões importantes. No entanto, conforme as necessidades emergentes da sua experiência, é possível adaptá-lo. Esta etapa se propunha a um compartilhamento de saberes, permitindo aos alunos se autoavaliarem e ao(à) professor(a) avaliar o aprendizado dos alunos. A etapa realizou-se em 2 horas/aula.

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO – 4ª ETAPA DA OFICINA

1. Que texto você teve mais dificuldade em compreender e em qual você teve menos dificuldade? Por quê?
2. Que dificuldades você sentiu ao manipular elementos não verbais na produção textual?
3. Que elementos não verbais o ajudaram na produção textual? Como?
4. Você acha que seu texto cumpriu o propósito de divulgar o evento? Comente.
5. Após a produção, foram realizadas outras atividades de leitura. Você acha que produzir o anúncio contribuiu para sua compreensão leitora na etapa seguinte? Explique.
6. Você achou as atividades interessantes? Por quê?
7. Em uma escala de 0 a 10, qual a chance de você
 - a. recomendar essa oficina a um colega que não participou?
 - b. participar de outra oficina semelhante a essa?
8. O que você aprendeu na oficina? Comente.

Fonte: elaboração da professora-pesquisadora.

UMA ÚLTIMA PALAVRINHA

Caro(a) Professor(a),

Despeço-me reforçando meu prazer em poder compartilhar este trabalho com meus pares. Espero que este material possa lhe ser útil, colaborando para o desenvolvimento da proficiência leitora dos seus alunos e para o engrandecimento da sua prática. Afinal, somos todos eternos aprendizes.

Bom trabalho!

SUGESTÕES DE LEITURA

Você encontrou, ao longo deste material, sugestões de leituras que podem ampliar seus conhecimentos teóricos. Organizamos aqui essas e outras obras que podem embasar suas práticas e guiar seu fazer docente com maior respaldo técnico.

☐ Sobre multimodalidade e a natureza multifacetada do texto:

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. In: **Revista do GELNE**. Piauí. vol. 2, n.2 p. 56-71, 2010.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Série Experimentando Teorias em Linguagens Diversas Recife: Pipa Comunicação, 2014.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2 ed. Londres: Routledge, [1996] 2006.

OLIVEIRA-NASCIMENTO, Suelene Silva. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-visuais**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

☐ Sobre compreensão leitora:

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

☐ Sobre o universo da publicidade na sala de aula:

CARVALHO, Nelly. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

Boas leituras!

REFERÊNCIAS

- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.
- KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2 ed. Londres: Routledge, [1996] 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA-NASCIMENTO, Suelene Silva. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-visuais**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE J – Transcrição dos registros de respostas – atividades de leitura do bloco 1

QUESTÃO	RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES COM JUSTIFICATIVA
Q.1	P01: “A ‘a’ é verdade. Ainda não tinha solução pra dor de cabeça porque era muito raro achar uma solução.” P02: “B, porque nenhum dos itens, <i>pra</i> mim, não faz sentido. P05: “Eu acho que é o item ‘c’ por conta que na frase [do texto] se diz o mesmo, e o item ‘c’ concorda com a frase, e a imagem ajuda também.” P08: “D. Porque no texto tem uma <i>propagama</i> de um remédio que [é] de 2007, então a solução de uma dor de cabeça e [é] um remédio. P10: “B. Porque a cada década nós temos uma evolução, como dos relógios e também de remédios.” P12: “C. Porque faz mais sentido, no final tem escrito ‘as dores de cabeça <u>não mudaram</u>, a solução também não’ então quis dizer que são a mesma solução há mais de cem anos.” P16: “C. Porque no texto fala que as dores de cabeça não mudam. Então é o item c.” P17: “C. Porque o título do texto é ‘As dores de cabeça não mudaram. A solução também não’, <i>da</i> uma ideia de que a solução e o problema são os mesmo <i>a</i> muito tempo.” P18: “D porque os relógios foram se modernizando e fazendo menos barulho.”
Q.2	P01: “C. A mulher ao fundo porque mostra que ela <i>tá</i> representando.” P02: “A, porque a arte quando é feita ela é posta em um quadro, e quando tem moldura, é como se ela estivesse em uma obra de arte exposta.” P05: “Suponho que seja o item ‘a’ porque o quadro reforça a ideia da arte, como se ela estivesse sendo apreciada em um museu.” P08: “C. Porque ao fundo existe uma mulher com um roupão <i>chines</i> com <i>guarda-chuva</i>, referente que uma mulher faz tempo era <i>respeitado</i> e o <i>equilibrio</i> na sociedade.” P10: “D. Porque a modelo parece que está sendo penteada por alguém.” P12: “D. Por causa da mulher que <i>esta</i> meio que dentro da moldura <i>dado</i> a entender que é uma obra de artes.” P16: “A. Porque ela <i>tá</i> dentro do quadro.”

	P17: “A. Porque a moldura <i>da</i> a ideia de quadro, ou obra, e colocado sobre a imagem da mulher <i>da</i> ideia de obra de arte. P.S: <i>Mais</i> também acho que a mulher ao fundo, faz a ideia de obra de arte ser mais compreensível.” P18: “A. Porque aparece na propaganda a moldura na frente da modelo para apresentar um quadro.”
Q.3	P01: “D. Porque desobedece a lei.” P02: “C. O texto apresenta o manual do código de trânsito do motorista, ou seja, o motorista ao invés de cumprir as regras de trânsito dado pelo <i>Denatram</i> ele faz o oposto, ele segue suas próprias regras.” P05: “Eu acho que é o item ‘c’ porque as placas mostram uma coisa e embaixo das placas <i>possuem</i> o oposto.” P08: “C. Porque os motoristas <i>faz</i> o oposto das placas e regras no trânsito.” P10: “C. Os sinais mostrados indicaram que o motorista <i>nas maiorias</i> das vezes eles cometem essas infrações e <i>desrespeito</i> [desrespeitam] as leis de <i>trasito</i> [trânsito]. P12: “C. Por causa do que <i>ta</i> escrito abaixo da imagem e [é] o oposto do que <i>ta</i> na imagem.” P16: “C. Porque ele não respeita o <i>transito</i>.” P17: “C. Porque de acordo com a publicação os motoristas fazem totalmente o contrário do que as leis de <i>transito</i> indicam.” P18: “C. <i>Por que</i> a imagem representa uma referência a <i>desobediencia</i> dos motoristas.”
Q.4	P01: “C. Porque é pra ser uma campanha que <i>mostra</i> a água.” P02: “C, <i>pra</i> divulgar uma campanha do dia mundial da água.” P05: “Eu acho que é uma campanha sobre o dia da água. (C), e geralmente campanhas são assim, com frases de efeito.” P08: “D. Porque [é] sobre um fato de desperdício de água, em homenagem ao dia da água. P10: “C. Porque está pedindo pra nós não <i>desperdisarmos</i> a água, e para a gente cuidar da água.” P12: “A. Porque <i>ta</i> divulgando para as pessoas que a <i>agua</i> é muito importante e precisamos preservar. ‘Cuidar da <i>agua</i> é preservar a vida’.” P16: “C. Porque fala sobre a água como preservar e o coração fala sobre uma

	vida. Então isso deve ser uma campanha.” P17: “C. Porque se trata do dia internacional da Água, e provavelmente é um incentivo a motivação das pessoas com relação a preservar a água e cuidar do planeta.” P18: “C. Por que a imagem tem <i>características</i> semelhantes a uma campanha de cuidados [com a] água.”
Q.5	P01: “E. Para que as crianças aprendam a ler com a ajuda do livro.” P02: “B, é como se estivesse conscientizando os pais a <i>ler</i> com seus filhos e influenciá-los a começar a ler livros na infância e se <i>acostume</i> [acostumasse] com a ideia leitora.” P05: “Eu acho que é o item ‘B’ por conta da imagem da criança segurando o livro e no texto, a campanha cita a criança, e o título também.” P08: “B. Porque na <i>infancia</i> tem que ler pra aprender.” P10: “C. Porque para as crianças os pais <i>lê</i> para <i>ele</i> [elas] é um prazer, assim também vai gostar de ler no futuro, assim também as crianças ficam bem no aprendizado.” P12: “B. Para incentivar a criança a ler, e assim as crianças irão ler mais.” P16: “B. Porque é o certo <i>por que</i> toda criança precisa aprender na sua infância.” P17: “B. Porque o texto é um tipo de incentivo <i>a</i> leitura desde a infância, para que as crianças gostem de ler e que tenham o <i>habito</i> da leitura.” P18: “B. <i>Por que</i> o texto <i>encentiva</i> os pais a lerem livros para os filhos.”
Q.6	P01: “C. Para que as mulheres liguem em caso de agressão e <i>procure</i> a POLÍCIA.” P02: “B. É como se estivesse conscientizando as pessoas a denunciar e não se calar diante da violência doméstica.” P05: “Eu acho que é o item B porque se trata de uma campanha, e embaixo da imagem tem também um número pra se ligar caso presencie um caso de violência doméstica.” P08: “B. Alertar a população sobre a <i>violencia domestica</i> e denunciar <i>as violência</i>.” P10: “B. Pra mim, isso sim tem que continuar a <i>conscientizar</i> a população e da vizinhança.”

	P12: “B. No final do cartaz tem escrito ‘ligue 180, não se cale diante da violência doméstica’.” P16: “B. <i>Por que qual quer</i> agressão tem que ser falada ninguém pode ficar calado.” P17: “B. Porque a violência atinge de alguma forma a família inteira, e assim a campanha quer <i>concientizar</i> não só as crianças ou as mulheres, <i>mais</i> a todas as pessoas para denunciarem também.” P18: “B. <i>Por que</i> o cartaz <i>ensentiva</i> a denunciar.”
Q.7	P01: “C. Eu acho que é muito bom vc [você] ter livros <i>feito</i> da árvore.” P02: “E. Para uma literatura, um livro ser feito necessita de folha, e folha vem da madeira da árvore de um jeito ou de outro todas essas histórias verdadeiramente saíram desta floresta.” P05: “Eu acho que é o item ‘e’ porque ele está dizendo que as árvores saem da própria floresta dela.” P08: “D. Enviar <i>um mensagem</i> sobre meio ambiente que <i>falar</i> sobre os <i>quantos</i> [contos] de fadas, sobre desmatamento.” P10: “D. <i>Por que através</i> da árvore vem a folha para fazer esses contos e os <i>d+</i> [demais] livros.” P12: “D. Porque fala sobre o desmatamento, e faz com que as pessoas tenham uma reflexão.” P16: “D. Porque fala sobre desmatamento, <i>presença</i> [preservação] ambiental e na imagem tem uma floresta e para fazer livro <i>precisar</i> desmatar a floresta.” P17: “E. Pra de alguma forma chamar a atenção do consumidor para dizer que eu tiro a árvore <i>mais</i> eu planto novamente.” P18: “C. Porque no texto relaciona histórias que se passam em florestas com a floresta na imagem.”

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE K – Transcrição dos registros de respostas – atividades de leitura do bloco 2 (a)

TEXTOS APRESENTADOS APENAS COM OS RECURSOS VERBAIS	RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES (QUESTÃO 1)
TEXTO 1	P01: “a) Cheguei <i>a</i> conclusão de que fala sobre Açaiteria. b) Porque [é] a novidade. c) A principal informação principal é sobre açaí. d) nos panfletos.” P02: “a) Divulgar, porque é um panfleto e os panfletos servem de divulgação de algo ou de alguém. b) Ao público fã de <i>açaí</i>, porque pelo fato de eles gostarem do produto esse panfleto é direcionado a eles, mas não só eles mas ao público que não gosta também, se sintam convidados a provar. E sabemos que a maioria das açaiteria não vendem só açaí, existem outros produtos. c) A venda do açaí. d) Em locais públicos, porque lá tem pessoas então fica melhor de divulgar o produto.” P05: “a) vender e promover algo, cheguei a essa conclusão porque tem informações de venda, como por exemplo o preço, e o número de contato. b) a todo mundo porque é um anúncio e está convidando as pessoas. c) o nome da marca. d) no centro [Centro da cidade de Fortaleza].” P08: “a) Anunciar uma comida ou venda de um produto. b) ao leitor ou <i>guem</i> [quem] está lendo, pelas informações. c) venda de um produto (<i>açaí</i>). d) lugar tipo <i>shop</i>, centro [Centro da cidade de Fortaleza]... onde tem muitas pessoas.” P10: “a) Divulgar o produto do panfleto. Pelo nome Açaiteria Brasil. b) o público. c) a açaiteria. d) No <i>centro fashion</i> [Centro Fashion].” P12: “a) para divulgar a açaiteria, pelos textos verbais. b) todo mundo, <i>por que</i> quem gosta de açaí vai comprar. c) a venda do açaí. d) locais públicos.” P16: “a) divulgar o produto. b) todo mundo, <i>por que</i> quem gosta vai querer comprar e quem não gosta vai querer comprar por causa do panfleto que está sendo divulgado. c) açaiteria. d) costumam circular no centro [Centro da cidade de Fortaleza], lojas, <i>shopping</i>.” P17: “a) Divulgar um produto, eu cheguei <i>a</i> essa conclusão porque no panfleto fala de um determinado produto no caso do açaí. b) A todos,

	porque faz o público querer comprar o açaí. c) Açaiteria Brasil. d) Nas ruas, nas praças etc.” P18: “a) Anunciar um produto. Por causa das informações, como por exemplo, os números de contato, a rede de social b) A quem gosta /consome o produto. c) a empresa, por que chama atenção. d) Próximo ao estabelecimento, no Centro <i>fashion</i> [Fashion].”
TEXTO 2	P01: “a) O propósito de <i>mostra</i> que vende quentinha. Cheguei <i>a</i> conclusão que é pra saber mais sobre o panfleto. b) As pessoas a que se dirige a compra. c) O telefone e o preço da quentinha. d) Em uma casa, ou estabelecimento ou entrega a moto <i>taxi</i>.” P02: “a) Divulgar a venda de quentinhas, pelo nome ‘Quentinhas e Cia’. b) Ao público, porque é bom para a algumas pessoas que não <i>gosta</i> de fazer almoço e para algumas pessoas que trabalham e não <i>tem</i> tempo de ir almoçar em casa. Isso é bom <i>né</i>. c) o preço, por ser barato, é a informação mais destacada. d) Em locais que existe um número de pessoas, público, porque da mesma forma que o <i>açaí</i> em público tem pessoas e fica bom <i>pra</i> divulgar o produto. P05: “a) Vender um produto. Cheguei <i>a</i> conclusão, porque no panfleto há uma frase de efeito ‘Experimente nosso sabor e comprove nossa qualidade’. b) As pessoas em geral. c) O preço e a frase de efeito. d) No centro [Centro da cidade de Fortaleza].” P08: “a) anunciar venda de comida. Pelo nome: Quentinha e Cia. b) <i>oculpados</i> como trabalhadores e estudantes. Frases: experimente nosso sabor e comprove nossa qualidade. c) o preço. d) ruas, <i>shops</i>, lojas e centro [Centro da cidade de Fortaleza].” P10: “a) Divulgar a <i>quentinha</i> e <i>cia</i>. Pelo nome da empresa. b) A população. c) vender quentinha. d) Na rua.” P12: “a) Vender quentinha. Pelo nome da empresa ‘<i>quentinha e cia</i>’. b) todas as pessoas. c) o produto e o preço, pelo fato de estar destacado. d) Em locais com movimentos.” P16: “a) Vender uma quentinha. Por causa do nome ‘Quentinha e Cia’. b) As pessoas que gostam de comprar quentinha. c) O preço. Por causa que ele destaca mais e <i>ta</i> mais barato. d) nas ruas as pessoas <i>fica</i> entregando

	<i>pra divulgar.”</i> P17: “a) Anunciar a venda de quentinha, cheguei <i>a</i> essa conclusão pelo texto do panfleto. b) Eu acho que todos, <i>mais</i> em especial o público adulto, pois geralmente é esse público que compra na hora do almoço do seu trabalho. c) O preço, porque está destacado. d) <i>Proximo a</i> empresa, pois não tem endereço.” P18: “a) Anunciar a venda de quentinhas. Pelo nome da empresa. b) A todo mundo que compra quentinha. c) o preço e a frase maior. d) Nos bairros, em lugares com muita gente.”
TEXTO 3	P01: “a) Comunica o GÁS e a venda. b) o público e ao anunciante. c) a principal informação é o preço. d) Circular nas <i>casa</i> ou pelos panfletos.” P02: “a) Divulgar a venda do gás <i>domestico</i>. b) ao público adulto, porque eles são os que precisam do gás pra cozinhar, principalmente as mulheres (sem machismo) mas falo isso pelo fato de algumas mulheres <i>gostar</i> de cozinhar. c) os telefones, porque ajuda a pessoa que está querendo entrar em contato e solicitar o produto, mas os preços também <i>é</i> uma boa informação. d) de porta em porta e em locais públicos também.” P05: “a) Vender um produto, cheguei <i>a</i> essa conclusão porque o preço e novamente frases para convencer o leitor como por ex: ‘o preço baixou promoção Azevedo gás’. b) Aos adultos, pois eles que comprem. c) os números em destaque a a frase de efeito. d) No centro [Centro da cidade de Fortaleza], na internet etc.” P08: “a) Anunciar venda de <i>gáz</i>. b) Donas de casas e <i>quem</i> faz a comida e uma lanchonete, porque precisa de gás <i>pra</i> fazer comida. c) venda de gás. d) em mercados e portas.” P10: “a) Vender gás. b) Ao público e compradores. c) O preço. d) de casa em casa e pelo <i>proprio cara</i> que leva o gás até a residência.” P12: “a) vender o gás. b) aos adultos, <i>por que</i> esse <i>produto</i> e de consumo adulto. c) O preço e o produto por serem mais destacados. d) nas ruas, nas casas.” P16: “a) divulgar um produto por causa do gás e do preço. b) As pessoas que <i>tem</i> dinheiro, os adultos. Porque nenhuma criança que tem dinheiro tem o interesse de comprar e [são] os adultos que <i>tem</i> dinheiro. c) O preço por causa que destaca mais. d) nas casas. Perto de onde ficam [vendem] o produto.”

	P17: “a) anunciar a promoção do gás, pelo preço. b) os adultos que <i>utiliza</i> gás, porque esse público que costuma comprar gás. c) o preço. d) nos bairros, as pessoas geralmente <i>passa</i> nas casas das pessoas [clientes].” P18: “a) Anunciar um produto. O gás. b) As pessoas que consomem gás, adultos, quem trabalha com alimentação. c) O preço, o telefone. O preço <i>esta</i> destacado e o telefone é necessário. d) Nas casas, nos bairros.”
TEXTO 4	P01: “a) Comunica a compra da moeda. A conclusão da moeda. b) Se <i>dirigi as</i> colecionadores de moeda porque mostra que são antigas. c) A informação é ‘compro as moedas antigas de réis’. A conclusão da venda. d) Pelo telefone ou nas ruas.” P02: “Divulgar a compra de moedas antigas, por ser o primeiro panfleto sem mostrar o preço e também pela informação ‘compro essas moedas...’ b) ao público colecionador de moedas antigas, porque ele está comprando moedas antigas e não as novas, as novas todo mundo tem, mas as antigas são bem raras. c) [em branco] d) em postes, nas ruas, praças etc.” P05: “a) Divulgar que a pessoa está comprando algo, cheguei <i>a</i> conclusão, pelo número, e também pelo título. Frases. b) As pessoas que possam ter moedas em casa destes anos. c) Acho que a frase. d) <i>Porte</i> [poste] e nas ruas.” P08: “a) Compra de moedas. Frases. b) aos <i>colhecionadores</i>. c) compras de moedas e frases, ao ver o cartaz. d) Centro e lojas pequenas.” P10: “a) Compras de moedas. Pelo título. b) <i>as</i> pessoas. c) A compra de moedas antigas. d) Nos postes.” P12: “a) divulgar que alguém tá comprando moedas, pela frase em cima. b) os colecionadores, por [as moedas] serem difíceis de achar. c) o preço. d) nas ruas.” P16: “a) divulgar a moeda. Por causa que no panfleto tem falando que compra moeda. b) Se dirige a quem coleciona moedas antigas. c) o texto que fala das moedas. d) perto de comércio.” P17: “a) Divulgar que as pessoas comprem moedas, cheguei <i>a</i> essa conclusão pela frase. b) As pessoas que <i>tem</i> essas moedas, porque até hoje elas circulam de mão em mão. c) o texto do <i>inicio</i>. d) nas ruas.” P18: “a) Informar que alguém compra moedas antigas. A primeira frase diz isso. b) Colecionadores de moedas. c) A primeira frase. d) Próximo a comércio.”

APÊNDICE L – Transcrição dos registros de respostas – atividades de leitura do bloco 2 (b)

RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES (TEXTOS APRESENTADOS INTEGRALMENTE – Questão 2)
P01: “a) 1 do açaí é publicitário. b) Porque atrai o público e é um produto de qualidade e o açaí representa uma informação. No 2 é a frase de efeito, no 3 é o GÁS, a imagem, no 4 moedas e frase. c) Sim. Divulgaram porque fizeram muito bem feito. d) Colaboram com a imagem e onde pode entrar no site – açaí. O vermelho do da quentinha predomina e <i>da</i> fome e o refrigerante para <i>refresca</i>. Moeda mostra algo importante. O gás – informação dos números.” P02: “a) as imagens 1, 2 e 3, por serem destacadas com cores, porém a imagem 2 da quentinha parece ser menos profissional que as 1 e 2. b) telefone, imagem do produto, frase de efeito. 1) Chamar o cliente <i>atraves</i> do fato de haver entrega em casa (delivery). 2) Frase de efeito, o fato de vir acompanhado por refri e sobremesa. 3) [em branco] 4. Nada, eu acho. c) [em branco] d) 1) as cores predominantes, roxa <i>da</i> efeito da cor da fruta e verde <i>da</i> ideia de natural, fruta. 2) [em branco] 3) As cores verde e vermelho contribuem para o contraste, chamar atenção. 4) As moedas dão sentido ao panfleto, sem elas não conseguimos entender. P05: “a) 1, 3, porque as imagens me chamaram muito mais atenção, e <i>possui</i> traços de profissionalismo muito grande, já os textos 2, 4, nem tanto. b) números como o telefone, imagem, frase de efeito e o telefone no caso, para ajudar na comunicação. c) Sim. Cumpre. d) colaboram para a venda (Açaí a pessoa fica atraída etc).” P08: “a) 1, 3, açaí e gás, por ter cores e seu <i>testaque</i>. b) No T1 imagens e frases, se a primeira pessoa comer açaí pode ser atraente, ou <i>pra</i> quem já <i>te</i> [tem] vontade [de] comer coisas novas. T2: frase, porque está com fome já <i>atrair</i> [atrai]. T3: Imagem e frase. T4: Nada. c) Sim. d) T1: Colabora com local, <i>referencia</i> e publicação. T2: colabora a fonte e a cor vermelha. T3: Colabora com cor da empresa, e vermelho <i>pra destaca</i>.” P10: “a) Açaí e gás. b) O preço, o telefone etc... O telefone da quentinha, a frase de efeito. c) Sim, porque eles estavam fazendo a propaganda. d) 1 – Colabora para saber que é natural. 2 – Nada. Porque ia ficar sem sal. 3 – O contraste. 4 – Para a gente saber que moedas ele tá comprando. P12: “a) do açaí, e do gás, por <i>estar</i> mais produzidos e com mais informações. b) o preço, o telefone, a imagem, a frase de efeito. 1 – a imagem do açaí, 2 – a frase de efeito, 3 – a frase de efeito, 4 – a imagem das moedas. c) Cumpre. d) 1 – <i>Por que</i> associa a cor do açaí, o <i>icone</i> doo Instagram serve para divulgar mais, para mais pessoas <i>conhecer</i>. 2 – A imagem não colabora, tanto faz. 3 – Sim, a cor vermelha serviu para <i>da</i> contraste, 4 – Sem os <i>desenho</i> das moedas não dava

pra entender o sentido do panfleto completamente.”

P16: “a) Do açaí e do gás. *Por que tá mas destacado* as cores e *tá* bem feito. b) Os telefones, os produtos e a frase de efeito dos textos. Por que a imagem *atraem* os consumidores. c) Sim. d) *Por que* o açaí é roxo e verde traz natureza, fala que é natural. A ada quentinha porque o vermelho destaca mais. O do gás o verde e o vermelho *destaca*, faz contraste. O da moeda porque a moeda destaca.”

P17: “a) Textos 1 – açaí e o 3 – gás, porque eles estão mais produzidos parece que foi feito por um *designer* ou algum profissional do tipo. b) a frase de efeito, a imagem do produto e o telefone. Texto 1: imagem do produto, Texto 2: Telefone, Texto 3: A frase de efeito. texto 4: Imagem do produto. c) Sim. d) 1. Açaí: As cores roxo para lembrar da fruta açaí e o verde para dizer que é natural. 2. Quentinha: As *imagem* não faz diferença, a cor forte, no caso vermelho porque é uma cor quente. 3. as cores que foram *utilizada*; o vermelho para destacar o preço os símbolos pra dizer que tem outros meios de se comunicar pelo Whatsapp. 4. Moedas: os desenhos da moeda para saber qual tipo de moeda ele deseja *compra*.”

P18: “a) Sim. Os textos 1, 2 e 3 por causa das informações bem colocadas. b) Texto 1: A imagem, Texto 2: preço, Texto 3: *preco*, Texto 4: imagem. c) Sim. d) São símbolos que ajudam no entendimento do panfleto.”

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE M – Transcrição dos registros de respostas – atividades de leitura do bloco 3

TEXTOS APRESENTADOS APENAS COM OS RECURSOS VERBAIS	PARTICIPANTE	RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES
TEXTO 1	P01	1. A pizza, porque é gigante no panfleto. 2. Chamar o <i>consumido</i>. 3. A pizzaria. 4. Pizza. 5. a. O telefone e o outro telefone de <i>whatzap</i> [WhatsApp]. b. Pra os clientes <i>ligar</i> e pedir a pizza. 6. a. o istagram e o Face da pizzaria. b. Porque as pessoas vão <i>curti</i> as redes sociais deles.
TEXTO 1	P02	1. A pizza, porque a comida costuma chamar atenção das pessoas. 2. Chamar a atenção do consumidor. 3. Mister Orégano. 4. Uma pizzaria. 5. a. Aplicativos: um para ligação e o outro para mandar mensagem. b. Eles são importantes para que os clientes <i>possa</i> fazer seus pedidos por telefone sem precisar ir lá. 6. a. Sim, as redes sociais. b. A importância desses elementos para o anunciante é que eles podem fazer publicações dos seus produtos, como <i>é feito</i> as pizzas etc.
TEXTO 1	P05	1. A imagem da comida. Eu acho que é porque a imagem tende a ser mais atrativa aos olhos. 2. Anunciar um restaurante. 3. Mr. Orégano Pizzaria. 4. A pizzaria. 5. a. Os dois representam aplicativos diferentes. b. São importantes para facilitar o objetivo do texto ser concretizado, anunciar. 6. a. Os símbolos das redes sociais. b. Ajudam a compreender melhor e a pizzaria fica com mais formas de contato para o cliente.
TEXTO 1	P08	1. A pizza, porque tá bem em cima e grande e a pizzaria quer chamar atenção do cliente com o produto deles, depois que o leitor vê onde é que vende a pizza, que dá até fome. 2. A você <i>compra</i> a pizza.

		3. Mister <i>Oregano</i>. 4. uma pizzeria. 5. a. telefone e <i>whatsap</i> [<i>WhatsApp</i>]. b. <i>pra</i> ligar e manda <i>maensage</i>. 6. a. O <i>pefil</i> da pizzeria no Facebook e <i>instagram</i> b. Faz publicidade.
TEXTO 1	P10	1. A palavra “delivery”, que ela tá em destaque. 2. Anunciar uma pizzeria. 3. A pizzeria. 4. Pizza. 5. a. Telefone e <i>Whatsapp</i> [<i>WhatsApp</i>]. b. <i>pra</i> ligar e mandar mensagem. 6. a. Instagram e Facebook. b. Pra divulgar. Porque é os contatos pra pedir a pizza.
TEXTO 1	P12	1. A imagem da pizza, <i>por que</i> é um anuncio é da pra ver uma imagem grande de uma comida. 2. <i>Pra</i> fazer a propaganda da pizzeria para você pedir uma pizza, <i>pra</i> chamar atenção da pizza do restaurante. 3. A pizzeria. 4. A pizza do restaurante. 5. a. O <i>simbolo</i> do telefone e o símbolo do <i>whatsapp</i> [<i>WhatsApp</i>]. b. <i>Por que</i> mostrando os <i>simbolo</i>, principalmente do <i>whatsapp</i> [<i>WhatsApp</i>] que a compra vai ser mais fácil <i>pra</i> comprar. 6. a. Sim, para informar que tem rede social. b. A <i>importancia</i> que os leitores, que for ver o <i>anuncio</i> vai saber que tem interesses informações nas duas redes sociais.
TEXTO 1	P16	1. A pizza do fundo por causa do tamanho, <i>mas</i> chamativo. 2. <i>Insentiva</i> o leitor a <i>compra</i> o produto. 3. Mr. <i>Oregano</i>. 4. A pizzeria. 5. a. Representam os <i>meio</i> de comunicação 1 – por ligação, 2 – por mensagem. b. <i>Pra</i> se comunicarem com a <i>empresa</i>. 6. a. Nas redes sociais da empresa, <i>pra</i> divulgar. b. <i>Pra</i> divulgar e aumentar as vendas.
TEXTO 1	P17	1. A pizza, porque ela fica bem no centro e em cima e é

		colorida e grande. 2. Para fazer propaganda do produto. 3. Mr. Orégano Pizzaria. 4. Pizzas do Mr. Orégano. 5. a. Um é um telefone <i>pra</i> ligações, o outro é um aplicativo de mensagem. b. a forma de se comunicar com a pizzaria. 6. a. As redes sociais da pizzaria. b. Fazer uma <i>divulgação e marking [marketing]</i>.
TEXTO 1	P18	1. Pizza, porque vem de um anúncio e se visualiza a pizza. 2. Anunciar a venda da pizza naquele local. 3. Pizzaria. 4. A pizza do restaurante. 5. a. O telefone e um a mensagem. b. a forma em que se comunicar com a pizzaria. 6. a. Sim, porque eles estão divulgando <i>a</i> suas redes social. b. Para ter créditos nas redes sociais.
TEXTO 2	P01	1. Meu olho captou primeiro a palavra Love. Eu acho que é porque é a coisa que chamou atenção pela cor. 2. Anunciar uma loja de roupa, porque tem escrito bazar e tem fotos de modelos com roupas da moda. 3. Love bazar. 4. As fotos, porque <i>mostra</i> o produto. 5. a. Os preços do bazar. b. Pode significar uma loja de roupa feminina. 6. a. <i>Mostra</i> as roupas do bazar. b. Porque as roupas <i>tem</i> que ser <i>vista</i> pelos clientes. <i>Pra chama</i> atenção. c. <i>Pra mostra</i> a roupa toda.
TEXTO 2	P02	1. Love Bazar, porque a cor rosa e a cor amarela <i>destaca</i> no fundo preto. 2. Divulgar um bazar da loja de roupa Love. O que aparece escrito. 3. Love bazar. 4. Primeiro os cabides que <i>segura</i> o nome da loja, e também as fotos das roupas, porque a roupa fica pendurada no cabide na loja. 5. a. Descontos nas roupas. b. Podem ter relação com o nome da loja, porque love é amor e o coração é um <i>simbolo</i>.

		6. a. Mostrar as roupas da loja. b. Porque elas estão mostrando as roupas como numa vitrine de loja <i>pro</i> cliente olhar. c. Possivelmente <i>pra</i> valorizar as peças que as modelos usaram.
TEXTO 2	P05	1. O nome da marca. Eu acho que isso ocorreu pelas cores que <i>tem</i> contraste. 2. Divulgar o bazar que a loja vai fazer. A palavra “bazar” e as roupas nas fotos, a data do bazar e a frase de efeito. 3. A loja LOVE. 4. Tem uns cabides em cima e as fotos no meio. O efeito é que o leitor faz referência de que tudo é sobre o bazar de roupas, porque chama atenção. 5. a. Representam os descontos. b. Podem significar algo que faz referência ao nome da marca. 6. a. Divulgar os produtos. b. Porque são a informação mais importante e todas fazem a mesma função, que é divulgar. c. Porque tem que destacar a roupa toda.
TEXTO 2	P08	1. Love. Chama mais atenção. 2. <i>Anucia</i> [anunciar] o produto roupa. Bazar, as <i>foto</i>. 3. Love Bazar. 4. As fotos, <i>por que mostra a</i> roupas que <i>tá</i> vendendo. 5. a. <i>A promoção</i>. b. <i>Por que é fofino</i> [fofinho], é boa a promoção. 6. a. <i>anucia</i> o produto, pra mostrar. b. <i>pra</i> dizer que tem <i>muita</i> opções de roupa na loja. c. <i>pra destaca</i>.
TEXTO 2	P10	1. O nome love, acho que tem destaque por causa da cor chamativa. 2. Informar o bazar de roupa. O produto e o nome bazar. 3. Uma loja de roupa. 4. <i>Fazem referencia</i> o cabide que tem na palavra love <i>pra</i> mostrar que a roupa fica assim. 5. a. Promoção com descontos. b. A relação com o nome love de amor. 6. a. O anúncio mostra o produto destacado.

		b. Estão no centro porque são <i>importante</i> pra dar sentido que <i>tá</i> sendo anunciado o bazar, as molduras são <i>pra</i> destacar as mulheres que <i>tão</i> usando o produto. c. porque tem que mostrar o produto.
TEXTO 2	P12	1. A palavra Love, <i>por que</i> tem contraste das cores preto e rosa e também <i>e</i> [é] a primeira palavra. 2. Anunciar um bazar. A palavra bazar e as outras informações tipo data e a frase “você não pode perder”. 3. Love. 4. Os cabides por que lembra a roupa que é o produto. 5. a. Descontos. b. Pode ser que signifique o nome da loja Love. 6. a. Divulgar os produtos da loja <i>pra</i> atrair o interesse do leitor. b. Porque o leitor vê logo aquilo que <i>tá</i> sendo anunciado, aí ele se interessa, vê onde é o bazar, a data. Se ele não tiver interesse, ele nem vai atrás de outras informações. c. Porque chama atenção do leitor, mostra modelos bonitas com os produtos da loja, pra dizer que se <i>usa</i> aquela roupa você fica bonita também.
TEXTO 2	P16	1. A foto. Porque <i>tá</i> bem no meio. 2. Anuncia uma promoção de roupa. As fotos e o texto. 3. A loja love. 4. Os cabides, que eles mostram que parece que a palavra love <i>tá pendurado</i> que nem as roupas. 5. a. Descontos e preço. b. Mostra que é uma roupa feminina, com coraçãozinho, com delicadeza. 6. a. A <i>importancia</i> é mostrar as roupas da loja. b. Por que são <i>importante</i>. O leitor fica atraído pelo produto destacado. c. Por que mostra as roupas melhor, porque as modelos vestem as roupas.
TEXTO 2	P17	1. Love. Acredito que por causa do contraste e do tamanho da letra. 2. Anunciar um bazar da loja Love. Todos os elementos mostram isso, a data, a frase, os números, as fotos. 3. Love. 4. Tem uns cabides nas letras de love, que eu acho que chama atenção para o tipo de comércio. 5.

		a. Representam descontos. b. Acho que tem a ver com o nome da loja Love. 6. a. Dar destaque para as roupas. b. Acho que mostrar opções de produtos que tem no bazar. c. Acho que é para o leitor vê a roupa vestida na modelo e saber como fica no corpo.
TEXTO 2	P18	1. Love, porque é palavra que aparece grande. 2. Informar o bazar da loja, porque tem escrito “bazar” e tem uma data de evento. 3. Love. 4. Cabides de roupas e a loja é de roupas. 5. a. OFF é desconto em inglês. b. <i>Pra</i> lembrar amor, love é amor em inglês. 6. a. Divulgar as roupas. b. No centro as roupas <i>chama</i> mais atenção dos clientes e as molduras também. c. Pro cliente ver a roupa que vai poder comprar, as fotos <i>tem</i> que mostrar as roupas. As modelos <i>tem</i> posar pra foto pra valorizar as peças.
TEXTO 3	P01	1. A frase, tá mais destacada. 2. Aprender inglês, porque a frase fala isso. 3. Institute. 4. Elementos não verbais e verbais, a estátua, etc. 5. a. Sim, a frase. b. Duração. A palavra que não destaca porque o texto não <i>que</i>. 6. Pra <i>fala</i> [falar] faz o curso! 7. Em bloco e espalhada. Sim, contribui <i>pra</i> entender o sentido do texto.
TEXTO 3	P02	1. O nome do curso, porque é grande e <i>tá</i> no centro. 2. Divulgar o curso de inglês. A chamada e as informações do curso. 3. Um curso de inglês. 4. A estátua da liberdade e os outros pontos turísticos dos Estados Unidos, mostrando que se você fala inglês você pode viajar <i>pra</i> esse lugar. 5. a. Sim, a frase em cima. b. Sim, a palavra duração, que tá em amarelo no branco não tem contraste, pra não destacar a informação. 6. Mostra como se <i>tivesse</i> falando com o leitor. 7. Em bloco. Sim, <i>pra</i> organizar as informações do curso.
TEXTO 3	P05	1. A frase de efeito, porque ela está destacada pelo

		contraste. 2. Anunciar um curso de inglês. 3. Easy Institute. 4. As imagens dos monumentos turísticos dos lugares que falam inglês, tipo os Estados Unidos. Faz referência ao idioma. 5. a. Sim. A frase de efeito. b. Sim. A palavra duração abaixo da frase de efeito. Quase não dá pra ver porque foi usado amarelo no fundo claro, que não destaca. Porque a duração do curso não é a informação que a empresa quer destacar. 6. <i>Pra</i> chamar atenção como se tivesse gritando com o leitor, <i>pra</i> atrair. 7. Estão em blocos. Sim, as informações ficam mais organizadas.
TEXTO 3	P08	1. Easy. porque tá bem no meio. 2. <i>Anuciar</i> o inglês pra pessoa aprender a falar. 3. Easy. 4. As <i>foto</i> de lugares <i>famoso</i> do mundo. Pra pessoa <i>fala inglês</i> [inglês] e <i>conhece</i> e <i>viaja</i>. 5. a. Sim. “inglês em 12 meses”. b. Sim. “Duração”, porque ele não <i>que destaca</i>. 6. Pra <i>exclama</i>. 7. <i>Espahada</i> [espalhada] contribui pra ficar mais com sentido.
TEXTO 3	P10	1. Inglês em 12 meses!!! , porque <i>tá</i> em cima e destacado. 2. Informar o curso de inglês. 3. Easy Institute. 4. A estátua da liberdade e a torre do relógio que significa que você pode conhecer os lugares, <i>mais</i> tem que aprender inglês <i>pra</i> se <i>comunica</i> direito. 5. a. Sim, a primeira frase. b. Sim. a palavra embaixo da frase, <i>pra</i> pessoa saber que é a duração. 6. Gera o sentido de que <i>tá</i> convidando a pessoa a fazer o curso. 7. Em blocos, porque contribui pra informar melhor o leitor.
TEXTO 3	P12	1. A frase “inglês em 12 meses!!!”, acho que é <i>por que</i> tem contraste e a posição na folha. 2. Divulgar o curso de inglês. 3. Curso Easy Institute. 4. As <i>imagem</i> dos lugares famosos gera o efeito de chamara atenção da pessoa que quer conhecer os

		lugares. 5. a. Sim, frase no início. b. Sim. “Duração”, <i>por que</i> a cor não dá contraste porque é clara não destaca. 6. <i>Pra</i> parecer que ele <i>tá</i> falando com o leitor, exclamando etc. 7. Blocos. Contribui <i>pra</i> organizar, porque o leitor acha as informações do curso juntas.
TEXTO 3	P16	1. A frase destacada no começo, por causa do lugar da frase e da cor. 2. Anuncia o inglês (curso). 3. O curso Easy. 4. Os elementos são a imagem dos <i>países</i> de inglês. O efeito é <i>atrai</i> o leitor <i>pra</i> ele conhecer os <i>países</i> e aprender a <i>lingua</i>. 5. a. Sim, a frase destacada no começo. b. Sim, duração porque <i>tá</i> em amarelo, <i>aí</i> não destaca. 6. Acho que é <i>pra da</i> mais destaque. 7. Estão em bloco <i>pra da</i> sentido de organização.
TEXTO 3	P17	1. A frase que <i>tá</i> na parte de cima. Acho que é porque as cores <i>dá</i> o contraste e isso chama atenção. 2. Divulga um curso de inglês. 3. Easy Institute. 4. Os pontos turísticos dos Estados Unidos e da Inglaterra. Acho que tem efeito de fazer o leitor estudar inglês <i>pra</i> poder se comunicar e viajar <i>pra</i> lugares tipo os da foto. 5. a. Sim. A frase na parte de cima, que mais chama atenção do leitor. b. Sim. A palavra de amarelo: duração. Acho que ela não precisava de destaque. 6. Acho que o efeito de falar com o leitor. 7. Em blocos. Contribui <i>pra</i> deixar o texto organizado.
TEXTO 3	P18	1. “INGLÊS EM 12 MESES!!!”. Está destacada pelo contraste das cores. 2. Anuncia o curso de inglês. 3. Easy Institute. 4. Fotos da Estátua da Liberdade, do Big Bem e outros. <i>Encantava</i> as pessoas que querem conhecer outros países a estudar inglês <i>pra</i> viajar. 5. a. Sim. “INGLÊS EM 12 MESES!!!”. b. Sim. Duração. Porque não precisava de destaque. 6. Parecer como se tivesse falando e não escrito. 7. Em blocos, <i>pra</i> parecer mais organizado e facilitar a

		leitura.
TEXTO 4	P01	1. <i>Faze</i> um convite. 2. Regina Carvalho. 3. O quadrado. 4. As fotos. 5. Pra o leitor ir <i>pra la aproveita</i> os caldos gourmet. 6. Ajuda no sentido de <i>compreende</i> melhor. 7. No bloco verde, o objetivo seria <i>pro</i> convite. 8. Mapa. 9. Pode significar que é pra <i>mostra</i> o caldo gourmet. 10. Pode significar a imagem do lugar.
TEXTO 4	P02	1. Divulgar um condomínio. 2. O Moura Doubex Engenharia. 3. A logomarca no canto. 4. A foto do condomínio mostrando os prédios. 5. Atrair a atenção dele. 6. O primeiro é o convite, os outros são informações do condomínio. 7. No que tem o convite, o objetivo é <i>pra</i> atrair o leitor. 8. Localização que nem tem nos GPS. 9. Acho que pra chamar atenção pra comida. 10. Acho que pra chamar atenção pra altura do prédio.
TEXTO 4	P05	1. Parecia que era convidar as pessoas <i>pra</i> um evento, <i>mais</i> é anunciar um condomínio. 2. Moura Doubex Engenharia. 3. O símbolo da empresa. 4. A foto do condomínio e os símbolos dos nomes tipo flores. 5. Chamar o leitor <i>pra</i> conhecer o condomínio. 6. Acho que separar o convite no anúncio. 7. No primeiro, <i>pra</i> chamar mais atenção e ser lido primeiro. 8. Acho que significa localização. 9. Suponho que se a foto das painéis de caldo fosse tirada de frente, não daria para ver o caldo e não teria o efeito de chamar atenção do cliente. De cima, dá pra ver e ficar com vontade de provar os caldos. 10. Acho que não dava pra tirar a foto de outro ângulo por causa da altura dos prédios.
TEXTO 4	P08	1. <i>Convida</i> o leitor pra <i>realisa</i> o sonho e <i>mostra</i> os <i>predio</i> [prédios]. 2. Moura Doubex. 3. O <i>sibolo</i> [símbolo] MD. 4. A <i>imagm</i> [imagem] dos <i>predio</i> [prédios] novos. 5. <i>Convida</i> o leitor. 6. <i>Pra separa</i> as <i>infomações</i>. 7. No azul <i>pisina</i> [piscina], <i>destaca</i>. 8. Lugar, tipo do [Google] Maps. 9. <i>Pra</i> chama atecção [atenção] do leitor com a comida <i>mostrado</i> [mostrando].

		10. <i>Pra divulga o prédio.</i>
TEXTO 4	P10	1. Convidar o leitor. 2. Moura Doubex Engenharia. 3. O M e o D <i>desenhado</i>. 4. A foto do prédio. 5. Convidar as pessoas <i>pra</i> irem realizar um sonho. 6. Organização. 7. O azul, <i>pra destaca</i> o convite. 8. Diz onde é. 9. Deve ser <i>pra mostra</i> os caldinhos nas panelas. 10. Parece que a foto foi tirada assim de propósito <i>pra dá</i> impressão de prédio alto, poderoso, luxuoso, porque as pessoas querem morar em prédio para ter a vista de cima, então quanto mais alto mais atrativo.
TEXTO 4	P12	1. Anunciar o condomínio novo. 2. Moura Doubeux. 3. O desenho <i>simbolo</i> da Moura Doubeux. 4. O condomínio na foto. 5. Chamar o leitor <i>pra</i> ficar com vontade de morar no condomínio convidando antes. 6. O tipo de informação. 7. O bloco que tem o convite, porque ele quer primeiro convidar <i>pra</i> depois vender o apartamento 8. O local. 9. Mostrar o que vai ter comida <i>pra</i> chamar atenção do cliente primeiro. 10. Mostrar o lugar que ele pode morar, tipo que é bonito, grande etc.
TEXTO 4	P16	1. Divulgar um <i>condominio</i>. 2. Moura Doubeux. 3. A imagem que representa a MD engenharia. 4. A foto do <i>condominio</i> e as imagens de <i>flor</i> no lado dos nomes dos <i>predios</i>. 5. <i>Pra</i> convidar o leitor. 6. Um convite dentro do <i>anuncio</i>. 7. O do convite (verde). O objetivo é o leitor <i>ve</i> primeiro. 8. O lugar que o encontro vai <i>acontece</i>. 9. Que o leitor <i>ve</i> os <i>caldo</i>. 10. Que o produto, <i>condominio</i> seja mostrado todo ou boa parte dele.
TEXTO 4	P17	1. Anunciar um condomínio de prédios. 2. Moura Doubeux. 3. O símbolo da empresa representado pelo MD. 4. A imagem do condomínio na foto. 5. Fazer um convite para chamar o cliente <i>pra</i> ver de perto o condomínio. 6. Organizar e separar o convite do que fala sobre o produto. 7. O bloco que tem o convite, <i>por que</i> assim o cliente

		olha para o anúncio antes. 8. Significa localização. 9. Pode significar que é o melhor ângulo <i>pra</i> mostrar os caldos oferecidos. 10. Pode significar a vista de quem olha de baixo o prédio e tem vontade de morar <i>la</i>.
TEXTO 4	P18	1. Informar o lançamento de um condomínio. 2. Uma construtora. 3. A logo MB. 4. A foto grande. 5. Convidar o leitor <i>pra</i> conhecer o negócio e depois vender <i>pra</i> ele um apartamento. 6. Destacar o convite do resto do anúncio. 7. O bloco do convite, <i>pra</i> destacar ele. 8. É um símbolo de localização. 9. Parece que a imagem quer mostrar o que tem na panela <i>pra</i> atrair o leitor. 10. O ângulo deve significar a grandeza do condomínio, dos prédios etc.

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXOS

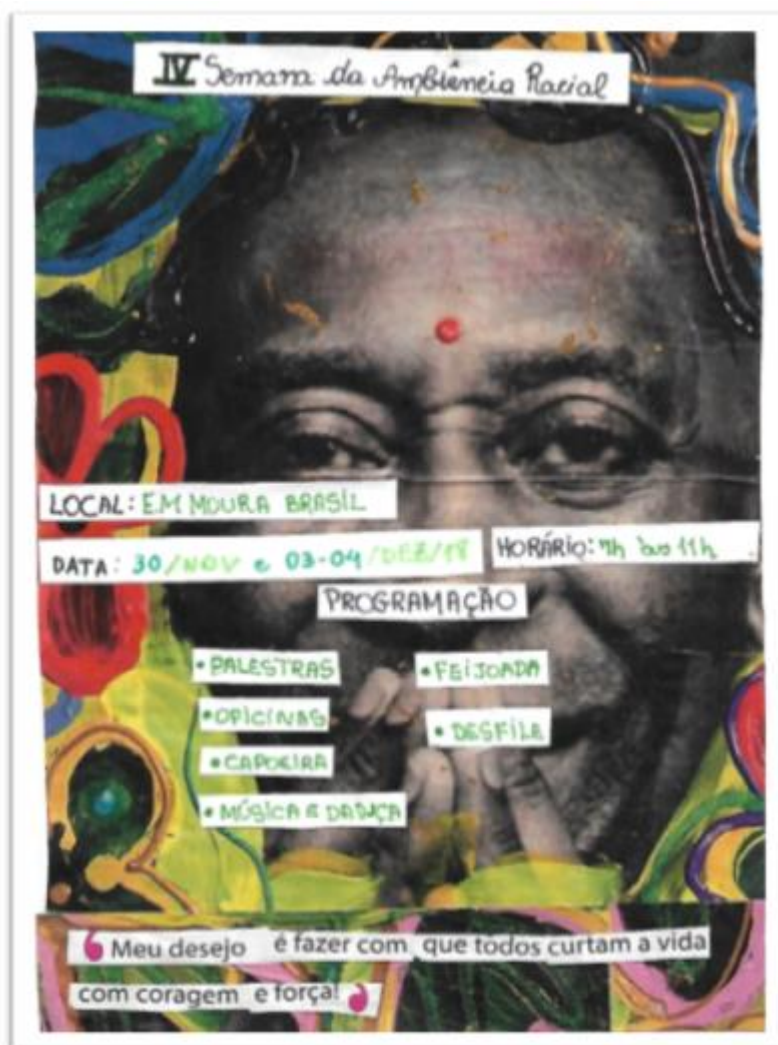
ANEXO A – Produções realizadas na oficina piloto



ANEXO B – Produção P01



ANEXO C – Produção P02



ANEXO D – Produção P05 e P17



ANEXO E – Produção P08



ANEXO F – Produção P10 e P12



ANEXO G – Produção P16 e P18

