

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.019)

A MULTIMODALIDADE NO TEXTO PUBLICITÁRIO ESTÁTICO: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Talita Ferreira da Silva de Brito Arruda

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - UECE, talita.ferreiras@yahoo.com.br;

Maria Natália Coelho da Silva

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - UECE, profnatycoelho@gmail.com;

RESUMO

Considerando experiências docentes no período pandêmico, em que o ensino remoto abriu diversas lacunas no processo de aprendizagem de alunos de todas as áreas e as dificuldades de acesso desse público às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), percebeu-se a necessidade de rediscutir metodologias de ensino de leitura numa perspectiva crítica. Assim, o fito deste trabalho é apresentar uma proposta aplicável de atividade de leitura para o 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, a partir de um texto publicitário multimodal estático, baseada nos pressupostos da Semiótica Social (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006), à luz da Gramática do *Design Visual*, e tendo em vista que o texto é um evento sociocomunicativo e que seus sentidos são negociados e construídos na interação (CAVALCANTE, 2017). Para isso, apresentamos trabalhos realizados no âmbito da Linguística Aplicada em interface com a Linguística Textual sobre o ensino de

leitura, em um breve estado da arte, além de propormos uma discussão sobre a relevância do trabalho com o texto publicitário na sala de aula (CARVALHO, 2002; 2014). Ademais, traçamos um panorama dos estudos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021) e seus os impactos para o ensino no intuito de propor uma abordagem de ensino crítico e situado.

Palavras-chave: Leitura, Multimodalidade, Multiletramentos, Gramática do Design Visual, Proposta didática.

INTRODUÇÃO

Em face das constantes transformações em diversos aspectos da sociedade, ensinar de forma significativa consiste em um desafio permanente para professores de língua portuguesa, visto que os interesses dos aprendizes podem ser volúveis à medida que são inundados por uma enxurrada de informações disponíveis em contextos escolares e não escolares. No que tange à leitura, a expectativa de que alunos alcancem um grau adequado de criticidade ao interpretarem textos escritos e multimodais tem sido muitas vezes frustrada por razões que poderiam ser exaustivamente enumeradas. Entretanto, neste trabalho, direcionamos nossas atenções não para as causas do problema, mas para contribuições possíveis em prol do desenvolvimento da competência leitora, que promovam a proficiência e a criticidade diante de textos em que múltiplas semioses colaborem para a construção de sentidos.

Nesse viés, a Linguística Aplicada (LA), enquanto ciência de natureza inter-/transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), tem desenvolvido pesquisas no âmbito da multimodalidade e dos multiletramentos que contribuam para propostas de ensino eficientes de práticas de linguagem. Em se tratando do ensino da leitura, propostas à luz do letramento crítico e do letramento visual têm fomentado discussões profícuas acerca de abordagens que promovam a proficiência leitora em um grau de criticidade que atenda às necessidades de alunos de nosso tempo, visto que, atualmente, habilidades de seleção e curadoria de informações são essenciais para a formação de um leitor perspicaz.

Assim, apesar de as interações ocorrerem sempre a partir da associação de linguagens diferentes, como afirma Dionísio (2005), verifica-se que, desde a popularização da internet e das redes sociais, a multimodalidade se fez cada vez mais evidente em textos de diversas esferas sociais, e que, na era da pós-verdade¹ (TESICH, 1992), em que a objetividade dos fatos é questionada

1 Siebert e Pereira (2020, p. 243) explicam que o termo pós-verdade nasceu essencialmente atrelado à política, sugerindo que se trata de "uma sociedade que se importa mais com seu bem-estar diante das informações do que com a qualidade delas ou sua ligação com o real".

não por meio de comprovação científica ou de evidências verificáveis, mas por prevalência de opiniões e emoções, a fiabilidade das informações que circulam na mídia tem sido colocada em dúvida, tornando premente que os estudos da linguagem dirijam um olhar atento às demandas do ensino de leitura crítica. Nesse contexto, algumas pesquisas foram desenvolvidas sobre multimodalidade e (multi)letramentos multimodal/visual em interface com a Linguística Aplicada, com a Linguística Textual (LT), com a Análise do Discurso e teorias afins².

Em virtude da necessidade de ampliar o rol de proposições para o ensino de leitura nos anos finais do ensino fundamental e de contribuir para a prática docente de professores de português da educação básica, o objetivo geral deste trabalho é apresentar uma proposta de leitura de texto multimodal da esfera publicitária, à luz da Gramática do Design Visual (GDV). Em um nível micro de intenções, nossos objetivos específicos são: a) discutir as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos para o ensino de leitura; b) esboçar contribuições de estudos fundamentados pela interface Linguística Textual e Semiótica Social – GDV para o ensino de leitura de textos multimodais; c) propor uma atividade de leitura de texto multimodal da esfera publicitária, à luz da GDV, que auxilie professores no desenvolvimento da competência leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Para tanto, visitamos teorias de base as quais orientam estudos que nos servem de aporte teórico, como a Pedagogia dos Multiletramentos e suas contribuições para o ensino de leitura; e a GDV (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006) em diálogo com os estudos da LT (MARCUSCHI, 2008; CAVALCANTE E CUSTÓDIO FILHO, 2010; CAVALCANTE, 2017), por considerarmos uma interface profícua no que diz respeito ao ensino de leitura de textos multimodais, bem como apontam as pesquisas de Oliveira-Nascimento (2014) e Arruda (2019). Em seguida, apresentamos uma proposta de atividade de leitura de um texto multimodal da esfera publicitária à luz da GDV e uma análise-suporte adequada à sua replicação em sala

2 Ver os trabalhos de Carmelino e Lins (2015); Santos e Tiburtino (2018) e Leal, Souza e Duarte (2020).

de aula. Por fim, traçamos nossas considerações finais acerca do trabalho realizado.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS PARA O ENSINO DE LEITURA

Na década de 1990, o Grupo Nova Londres (GNL), o qual formou-se por dez pesquisadores, visava a estudos acerca de novas práticas pedagógicas diante das diversas mudanças na sociedade, as quais deram origem a dois grandes fatores: primeiro, o multiculturalismo, junto com uma diversidade linguística cada vez mais presente nas salas de aula; segundo, o crescente número de textos diversos, multifacetados, com diferentes semioses movidas por nossas práticas sociais e discursivas em ambientes virtuais. À época, ambos os aspectos repercutiram nas práticas pedagógicas, que precisaram ser revistas para que a escola acompanhasse as mudanças que o mundo estava vivenciando, uma vez que o propósito fundamental da educação é o de “garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de forma a participarem plenamente da vida pública, comunitária e econômica” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p.102). Com isso, percebeu-se a imprescindibilidade em renovar as práticas de sala de aula, para explorar os diferentes textos que emergiram, explorando, assim, os multiletramentos. Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos (doravante PM) visa às práticas pedagógicas diante das mudanças oriundas das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs), como também do processo de globalização.

Para o GNL (2021), são diversas as mudanças realizadas tanto em âmbito local, como em âmbito global. Desse modo, destacamos três esferas perpassadas por essas modificações: o meio profissional, a vida pública e a vida privada. A organização de trabalho do pós-fordismo ou capitalismo rápido centrava-se em uma era com desenvolvimento de técnicas de produção em massa de Henry Ford, muito bem retratada por Charles Chaplin, na obra cinematográfica *Tempos Modernos* (1936): um trabalho que não tinha qualificação, realizado de forma repetida e irracional na linha de produção industrial. Surge, então, o profissional polivalente e mais capacitado para um trabalho heterogêneo e integralizado. (GRUPO NOVA LONDRES,

2021, p.109). Com isso, sente a necessidade de adaptar-se a novas linguagens exigentes no novo contexto, por exemplo, um relatório manuscrito dá lugar a um iconográfico mais detalhado, utilizando-se de uma tecnologia que favorece um melhor desempenho profissional de toda a equipe. A linguagem usada nas relações nesse ambiente também passa por mudanças, uma vez que a equipe se utiliza de um discurso mais informal, oralizado, para se comunicar. Essas práticas acabam interferindo nas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, pois, o mundo atravessa mudanças que a escola precisa acompanhar. Os professores precisam “trilhar um caminho cuidadoso, que ofereça aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades para o acesso a novas formas de trabalho por meio do aprendizado da nova linguagem de trabalho” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 111).

Uma das grandes mudanças relevantes quanto à vida pública é como a sociedade passa a lidar com as diferenças culturais. Práticas sociais monoculturais dão espaço às práticas pluriculturais, sendo necessário um Estado que não imponha mais um protótipo cultural e linguístico, mas que lide com as diferenças culturais dos cidadãos, utilizando isso a favor da sociedade, dando assim uma oportunidade à comunidade para difundir mais o seu rol cultura e linguístico. Assim, educação generalizada e letramento individualizado fazem parte das ações da antiga ordem, no entanto o mundo moderno requer da escola novas práticas pedagógicas que explorem o contexto do discente e o multiculturalismo em que ele está inserido.

Sobre o vocábulo *multiletramentos*, este se originou das discussões, em um colóquio, em 1996, em Nova Londres, no GNL. O termo encapsula o efeito de todas as discussões pautadas nesse contexto e também foi usado “como forma de enfocar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 107). Diante de suas discussões, o grupo aborda diversas temáticas a fim de lidar com as variabilidades das práticas da sociedade diante do novo contexto histórico e cultural. Entre as inquietações manifestadas pelo grupo destacamos “[...] o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos modos e as novas tecnologias de comunicação emergentes; e as alterações das práticas textuais situadas em locais de trabalho reestruturados”

(GRUPO NOVA LONDRES, 2021, P.103). Diante disso, projetou-se uma pedagogia que atendesse às mudanças e exigências impostas pelas práticas sociais, em especial na vida profissional da sociedade.

Além disso, a sociedade tem apresentado diferenças de identidades cada vez mais presentes nas comunidades, que acabam repercutindo nos contextos do fazer pedagógico. Essa fragmentação põe fim ao modelo de uma nação homogeneizada. Dessa forma, podemos observar que temáticas que antes eram debatidas no âmbito privado agora são discutidas em esferas públicas. As pessoas são integrantes de variados mundos da vida, “há múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de reconhecimento a serem negociados” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p.116), havendo, assim, uma adaptação para cada contexto. Segundo o GNL (2021), é essencial, portanto, que haja proficiência nessa negociação, configurando um novo desafio para a pedagogia do letramento.

Nesse viés, a PM vem romper dicotomias pré-determinadas no meio escolar, como culto/inculto, popular/erudito, ostentando agora a diversidade cultural e semiótica presente na comunidade. Isso pode ser considerado um momento desafiador para o educador, visto que, ele sofrerá uma desestabilização, sendo necessário uma adaptação aos novos desafios dentro dos contextos locais e globais dos seus aprendizes. Assim, é perceptível que um ensino regrado, com situações de respostas únicas e prontas, em discursos inquestionáveis, muito criticado por Paulo Freire, certamente, em algum momento, seria contestado diante do mundo moderno que a sociedade atravessa. Com o advento das TDICs, inseridas em diversas esferas da sociedade, o discente passou a ter mais contato com textos que apresentam diferentes semioses, entre eles, os textos multimodais, os quais passaram a exigir outras formas de letramentos, sendo assim, “a pedagogia consubstanciada nos múltiplos letramentos estimula professores a desenvolverem um trabalho articulando o conhecimento, as experiências e os interesses dos alunos” (GRUPO NOVA LONDRES, p. 177).

Assim, o GNL sugere quatro ações pedagógicas, são elas: a *prática situada*, que está atrelada às práticas dentro da cultura do discente em que ele seja capaz de realizar atividades diversificadas com base em suas experiências; a *instrução aberta*, que é a mediação do educador diante das práticas discursivas vivenciadas pelo

educando; o *enquadramento crítico*, que é situar esses contextos para que o discente reflita e possa fazer interpretações dos contextos sociais e culturais; e a *prática transformada*, que é o momento em que o aluno retoma ao início com uma nova visão, uma perspectiva diferenciada, a fim de realizar uma prática reflexiva (ROJO, 2012).

Destaca-se, portanto, a importância de a leitura – viés de nossa proposta, enquanto prática linguageira, ser, em alguma medida, perpassada pelos componentes pedagógicos postulados pela Pedagogia dos Multiletramentos, visto que, acompanhando as transformações sociais e tecnológicas, o status do texto também sofreu adequações, como veremos adiante, no intuito de dar conta de novas práticas de letramento e das múltiplas linguagens mobilizadas para promover a comunicação. Desse modo, a PM colabora para a formação de leitores críticos e transformadores de suas realidades.

LINGUÍSTICA TEXTUAL E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA INTERFACE PRODUTIVA PARA O ENSINO DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS

Desde a segunda metade da década de 1960, os estudos da Linguística Textual têm apresentado concepções de texto que acompanham as de linguagem. A princípio, entendendo-se a linguagem como representação do pensamento, o texto não passava de um “artefato lógico do pensamento” (CAVALCANTE, 2017, p. 18), visto que o leitor era o responsável pela apreensão dos propósitos do autor. Em um segundo momento, o texto passa 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). Assim, o texto passa a ter a função de transmitir as informações para o leitor, que as recebe passivamente.

Atualmente, as noções de linguagem e de texto são atravessadas pela ideia de interação. Passando pelas viradas pragmática e cognitivista, os estudos da LT alcançaram a perspectiva sociocognitivo-interacional, em que a cognição não mais é entendida como

apartada do corpo, de modo estanque, mas corporificada, como um fenômeno situado; e em que “as abordagens interacionais consideram a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo” (KOCH, 2018, p. 43). Para esta autora, nessa concepção dialógica da língua, em que sujeitos são construtores sociais, o texto passa a ser o próprio lócus de interação. Isso explica a célebre definição de texto de Beaugrande (1997, p. 10 apud MARCUSCHI, 2008, p. 80), adotada pela LT, ao afirmar que “é essencial tomar o texto como um **evento comunicativo**³ no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”.

Nesse sentido, convergimos nosso entendimento de leitura com o de Arruda (2019), que concebe 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. (ARRUDA, 2019, p. 52)

É importante não perder tais concepções de vista em virtude do cerne da nossa proposta de trabalho: a leitura do texto multimodal. Nessa perspectiva, ao propor uma definição para texto, certamente, Beaugrande tratava da modalidade verbal, no entanto, com as transformações nos modos de comunicação que atravessam constantemente nossa sociedade, o estatuto do texto passou – e tem passado – por reavaliações, uma vez que, atualmente, é inconcebível negar a relevância das interrelações entre múltiplas semioses presentes na comunicação humana. Nesse viés, Marcuschi (2008, p. 80) 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”, reforçando a necessidade considerarmos os elementos não verbais na construção dos sentidos do texto, como destacam Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 56) ao

3 Grifo nosso.

conceberem “a materialidade [textual] como não exclusivamente verbal”, exigindo, portanto, “um olhar multimodal sobre as estratégias textual-discursivas”.

Para a Semiótica Social, os discursos são construídos e os signos são eleitos de modo a se relacionarem com o contexto social. Nesse sentido, Kress e Van Leeuwen (2006) defendem que a proposta da Gramática do Design Visual é organizar “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” (ARRUDA, 2019, p. 27). Assim, julgamos essencial apresentar pontos fundamentais dessa teoria, caros à nossa proposição didática.

Os pressupostos da GDV partiram da Gramática Sistemico-Funcional (GSF), de Halliday (1985), para quem a língua é um potencial de recursos que se distribuem em sistemas. Na perspectiva do Estruturalismo Funcionalista, a função da língua é possibilitar as interações em contextos de situação local em contextos sociais. A GSF se realiza em cinco dimensões, das quais nos interessa a última: a metafunção. Isso porque, adaptados os conceitos para imagens – uma vez que a GSF se debruça apenas sobre a linguagem verbal –, tem-se as metafunções da GDV. Assim, o que é ideacional, interpessoal e textual, para o código semiótico da linguagem, para o código semiótico da imagem, são as metafunções *representacional*, *interativo* e *composicional*.

No entanto, por se tratar de uma teoria ampla, este trabalho não se aprofundará em cada um dos conceitos subjacentes às metafunções, mas, para que nossa proposta possa ser replicada, faz-se essencial compreender as relações que a GDV sistematiza no texto imagético. A saber, a metafunção **representacional**, diz respeito à relação entre os participantes sejam eles representados (PR) ou interativos (PI), e, para essa relação, há dois tipos de representação, a *narrativa*, em que se consideram as ações efetivamente; e a *conceitual*, em que se exprime uma categoria social que pode revelar um conceito ou uma percepção de mundo.

A metafunção **interativa** diz respeito aos processos de distanciamento e aproximação entre imagem (PR) e observador (PI), e neles são relacionados os seguintes fatores: a) *contato*, em que,

por meio dos valores de vetores, determina-se o grau de interação entre os imagem e observador: grosso modo, demanda, se PR encara PI, e oferta, se não encara; b) *distância social*, em que os sentidos do contato se constroem a partir do plano de enquadramento: fechado, médio ou aberto⁴; c) *perspectiva*, em que, segundo Kress e Van Leeuwen (2006, p. 129), expressa “atitudes subjetivas” dos participantes, sejam elas individuais ou socialmente estabelecidas, por meio do ângulo em que PR é representado: frontal, oblíquo e vertical⁵; e d) *modalidade*, a qual dá conta da modalização no plano imagético, por meio da saturação da cor, da contextualização – profundidade, da luminosidade e do brilho.

Por sua vez, metafunção **composicional** diz respeito à relação entre os componentes da imagem, cujos elementos têm seus significados revelados por meio de a) *valor de informação* (dado e novo, real e ideal, centro e margem): direita e esquerda (polarização); topo e base (polarização); centro e margem (centralização); b) *saliência*: plano de fundo ou primeiro plano; tamanho; contrastes de tons e cores; diferenças de nitidez; c) *estruturação/enquadramento (framing)*: linhas divisórias ou de estruturação reais, como sintetiza Arruda (2019).

Dito isso, destacamos dois estudos que se debruçaram sobre o texto multimodal na expectativa de desenvolver a competência leitora, à luz de uma interface entre a LT e a GDV, demonstrando resultados produtivos, que nos serviram como direcionamento para nossa proposição de trabalho. Oliveira-Nascimento (2014), considerou o fenômeno da referenciação como meio de promover o ensino de leitura de textos verbo-visuais, analisando a construção multimodal dos referentes na construção de sentidos de um curta-metragem. As análises dos frames da animação *Vida Maria*

4 “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” (ALMEIDA E FERNANDES, 2008, p. 10-11).

5 “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” (ARRUDA, 2019, p. 36).

(2006), de Márcio Ramos, foram feitas a partir das metafunções da Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen, 2006). Ao investigar como a referência se construía a partir de elementos não verbais, Oliveira-Nascimento (2014) propõe um processo de leitura não linear, que considera, além do texto verbal oral, os planos e enquadramentos, os elementos icônicos, as sombras e cores bem como seus significados sociais.

Por sua vez, Arruda (2019) direciona sua pesquisa para o processo de leitura de textos publicitários multimodais estáticos, uma vez que sua proposta se debruça sobre panfletos, *flyers*, encartes e cartazes, os quais circularam em suportes impressos. Em uma pesquisa-ação, promove oficinas de leitura-produção-leitura de textos publicitários multimodais impressos a fim de desenvolver a competência leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Sobre compreensão leitora, a pesquisa se fundamenta em estudos da LT e da Semiótica Social, além de contar com contribuições dos pressupostos de Solé (1998), no que tange às estratégias de leitura, as quais são desenvolvidas na intervenção realizada pela pesquisadora em ambiente escolar; de Williams (1995), sobre princípios básicos do *design*, o quais foram relacionados aos sistemas da metafunção composicional da GDV, e de Carvalho (2002; 2014), sobre linguagem publicitária e ensino. O estudo confirmou a hipótese de que os movimentos de ler-produzir-ler textos multimodais em um contexto situado de interação promove a ampliação da compreensão leitora de textos dos gêneros envolvidos, em virtude do que revelou a imersão dos sujeitos da pesquisa nas práticas linguageiras supracitadas, especificamente na esfera publicitária.

Tais pesquisas se mostraram relevantes para a temática que interessa à nossa proposição e, portanto, nortearam nosso trabalho. A saber, para além das ideias difundidas nos estudos da LT, de que o texto é um evento sociocomunicativo, que a leitura é um processo complexo de interação entre leitor-texto-autor, e que o contexto assume relevante papel nessa relação, evocamos Cavalcante e Custódio Filho (2010) que, revisitando o estatuto do texto, encontram lugar para a multimodalidade além do cotexto, da superfície textual. Portanto, ao se fazerem necessárias estratégias discursivo-textuais que deem conta dessas múltiplas semioses, propomos uma abordagem de leitura de textos que, embora estáticos, extrapolem

a linguagem verbal, pela perspectiva da GDV, considerando o trabalho com o texto publicitário na sala de aula.

Sobre isso, Carvalho (2014) destaca o que, nos dias atuais é bastante notável: a mobilização de diversas linguagens com o propósito de tornar composições publicitárias cada vez mais atraentes.

Dessa forma, *a construção do sentido na comunicação publicitária*⁶ se estabelece por uma conjunção de fatores diversos em que interagem o linguístico e o icônico⁷, as condições de produção (quadro sociocultural e interesses dos anunciantes) e as instâncias do público-alvo (o consumidor particularizado e o consumidor universal). (CARVALHO, 2014, p. 10)

Dito em outras palavras, a autora sugere que a natureza do texto publicitário é multimodal. Além disso, defende a importância da inserção dessa linguagem na sala de aula, de modo que os alunos aprendam a lidar com ela, por meio de práticas de leitura e escrita, para compreender como essas semioses se relacionam na construção de sentidos em prol da persuasão, própria da comunicação humana, associada à linguagem da sedução, inerente à esfera publicitária. O propósito é desenvolver não apenas a proficiência leitora, mas o letramento crítico dos aprendizes. Carvalho (2002, p. 17) reforça 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”. Nesse viés, é premente munir alunos, que são cidadãos em formação, de habilidades que subvertam a leitura ingênua, que os libertem de uma posição passiva diante de discursos que os envolvam não apenas no consumo irracional, mas em ideologias que mantenham o *status quo* da desigualdade social, a qual é atravessada por questões de raça, gênero, classe etc.

Isto posto, apresentamos a intervenção pedagógica sugerida, reiterando o propósito de colaborar com as práticas docentes no

6 Grifo da autora.

7 Segundo Arruda (2019, p.61), “para a autora, ‘linguístico’ diz respeito à linguagem verbal e ‘icônico’ à linguagem não verbal”, de forma generalizada, enquanto Kress e Van Leeuwen (2006, p. 8) empregam o conceito de Dyer (1982, p. 124): “o ‘ícone’ é o signo em que ‘a relação significante-significado’ é semelhante a uma imagem”.

desenvolvimento de leitores críticos, capazes de construir sentidos, mobilizando diversas semioses e olhando o mundo com lentes de aumento.

A MULTIMODALIDADE NO TEXTO PUBLICITÁRIO ESTÁTICO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA

Nossa proposição didático-pedagógica visa a sugerir um meio de professores de língua portuguesa da educação básica desenvolverem a competência leitora de alunos de 9º ano a partir de um texto publicitário multimodal. Apesar de a proposta ter um público-alvo definido, são admissíveis adaptações para o desenvolvimento da atividade em turmas de outras séries, de acordo com o planejamento docente. Propõe-se a execução do plano em uma carga horária de 02 horas/aula, e, considerando a teoria discutida até aqui, seguem a descrição dos procedimentos metodológicos e comentários que subsidiem as ações do professor.

Figura 1 – Campanha publicitária Ministério da Justiça



Fonte: <https://revistaforum.com.br/noticias/as-10-propagandas-mais-machistas-e-racistas-do-ultimo-ano/> - Acesso em 16/07/2020.

1º momento: predição – o objetivo desta etapa é preparar o aluno para a leitura, considerando seus conhecimentos prévios para o processamento textual: *linguístico, enciclopédico e interacional* (KOCH E ELIAS, 2017). Sugere-se que a condução inicial da atividade ocorra de forma dialogada a partir das questões a seguir:

1. Você sabe o que é uma campanha publicitária? A que esse gênero textual/discursivo se propõe? Onde textos dessa natureza costumam circular? [*Espera-se que o aluno reconheça o gênero pelo contato cotidiano e saiba identificar como propósito a promoção de um produto, serviço ou ideia, como é o caso, além dos suportes onde comumente circulam, como revistas impressas, sites, redes sociais, outdoors etc.*]
2. O que sugere uma peça publicitária cujo título é *#BebeuPerdeu*? Justifique sua resposta. [*Espera-se que o aluno associe ao nome da campanha uma relação de causa-consequência no contexto de uma embriaguez, mas somente na aplicação da atividade será possível mensurar os conhecimentos prévios que serão mobilizados sobre o tema.*]

2º momento: compreensão leitora – o objetivo desta etapa é levar o aluno ao que Marcuschi (2008) chama de horizonte máximo de compreensão textual, ou seja, à perspectiva de leitura na qual se transpõem as entrelinhas a partir de processos inferenciais. Para isso, consideraremos os pressupostos da GDV.

3. Qual é o primeiro elemento do texto que lhe chama a atenção? Por que você acha que isso acontece? [*Espera-se que o elemento mais saliente seja a imagem da participante representada (PR) em primeiro plano, seguido do texto verbal na parte superior da imagem. Isso é esperado em virtude do design visual planejado. Sugere-se que, aqui, sejam trabalhados os sentidos insinuados por elementos da imagem: saliência, plano, nitidez (ou falta dela) e o contraste entre as cores.*]
4. Qual é a história por trás da campanha? De que modo a hierarquia entre as imagens colabora para a construção dessa narrativa? [*Sugere-se que o(a) professor(a) medeie*

a atividade apresentando a narrativa como um elemento que denota a interação entre os participantes, mas também como um recurso de persuasão da linguagem publicitária que provoca identificação no leitor, como uma história verossímil.]

5. O que a expressão facial da jovem em destaque, somada ao texto verbal, sugere? A que você atribui sua resposta? *[Espera-se que o aluno, em virtude do contexto: o celular nas mãos, o texto insinuando que ela fez algo “passível de julgamento” sob efeito de álcool e o nome da campanha, identifique um olhar preocupado na PR. Sugere-se que se trabalhem outros aspectos imagéticos do texto, como a perspectiva frontal em que a PR se encontra, indicando envolvimento com o leitor; o olhar em demanda da PR, encarando o leitor. É possível propor uma interpretação dos sentidos sugeridos pelas posições das participantes representadas: no canto superior, em posição de ideal, estão as jovens “recatadas”; abaixo, está a jovem que cometeu um “deslize”, em posição de real. Abre-se espaço aqui para discutir essas posições como significados sociais, partindo para o momento seguinte da atividade.]*

3º momento: análise crítica – o objetivo desta etapa é promover uma extrapolação da compreensão, fomentando um posicionamento crítico acerca dos sentidos negociados na leitura do texto. Espera-se aqui, uma mobilização do repertório sociocultural do leitor, além de uma oportunidade de ampliá-lo.

6. Após a análise verbo-visual do texto, é possível afirmar a que se propunha a peça publicitária? Você concorda com o posicionamento do interlocutor sobre a situação da jovem em destaque? Por quê? *[Neste momento, é esperado que o aluno seja capaz de identificar que se trata de uma campanha que previne adolescentes sobre o consumo de bebidas alcoólicas, alertando-os para as consequências. A partir daí, sugere-se a condução da atividade de forma dialogada, a fim de fomentar a criticidade do leitor em formação.]*

7. Quem promoveu essa campanha publicitária? Para você, saber quem é o interlocutor do texto tem impacto na auto-ridade do argumento? Por quê? E que consequências isso tem para o público-alvo da peça? *[Espera-se que, por meio dos elementos verbal e verbo-visual, no canto inferior do plano, o aluno identifique que se trata de uma campanha promovida pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Justiça, o que pode conduzir o leitor à ideia de que uma ideia defendida por esse órgão/essa instituição tem necessariamente credibilidade e autoridade, persuadindo os leitores acerca da culpabilização de vítimas de violência por estarem sob efeito de álcool.]*

Para finalizar a atividade, sugere-se que se proponha uma reescrita da campanha publicitária, com o mesmo foco: prevenir adolescentes sobre os perigos do consumo de álcool, mas sem culpabilização da vítima como argumento; ou um debate regrado para se discutir o tema. Isso pode promover uma prática situada, visto que é bastante comum que os alunos da faixa etária a quem se destina esta atividade sejam apresentados a bebidas alcoólicas nesse momento da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio aos desafios do desenvolvimento da competência leitora, nossa proposta almeja lançar luz ao trabalho com a multimodalidade na escola. Nesse sentido, considerando as interfaces entre a Linguística Aplicada e outras teorias de linguagem cujas investigações desaguam no ensino, cumprimos os objetivos que nortearam esta proposição de atividade de leitura de texto multimodal da esfera publicitária, à luz dos pressupostos GDV. Com o fito de que leitores em formação alcancem um nível crítico de compreensão leitora, levando em conta a múltiplas semioses que interagem nos eventos sociocomunicativos, esperamos nortear as práticas docentes que tenham isso em vista.

Portanto, conhecendo o ensino da perspectiva profissional e compreendendo as dificuldades com as quais convivem professores de língua portuguesa no ensino de práticas de linguagem,

esperamos estreitar as lacunas entre o prescrito e o real da atividade (CLOT, 2006 apud BESSA, SILVA E MORAES, 2018), apresentando uma abordagem possível para o ensino de leitura de textos multimodais e para o fomento da criticidade sobre temas situados na realidade local e global dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.; FERNANDES, J. D. C. 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.

ARRUDA, T. F. S. B. **Compreensão leitora e multimodalidade**: uma proposta de atividade com textos impressos da esfera publicitária. 2019 Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em < <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88161> > – Acesso em: 25 jul. 2021.

BESSA, L. P. B.; SILVA T. M.; MORAES, R. M. A. O ensino como trabalho: um novo olhar para a atividade do professor. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, V. 10, n. 1, P. 93-104, 2018. Disponível em: < <file:///C:/Users/not/Downloads/1192-Texto%20do%20manuscrito%20com%20identifica%C3%A7%C3%A3o-4435-1-10-20190401.pdf> > Acesso em: 02 ago. 2021.

CARMELINO, A. C.; LINS, M. P. P. A multimodalidade sob o viés textual: análise de um gênero. **Revista Letras**, Curitiba, n. 92, P. 113-132, JUL/DEZ. 2015. Disponível em: < <file:///C:/Users/not/Downloads/39211-168977-1-PB.pdf> > – Acesso em: 19 jul. 2021.

CARVALHO, N. **Publicidade**: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2002.

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

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**. Teresina. V. 2, n. 2, P. 56-71, 2010.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. GAYDECKZA, B.; BRITO, K. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, V.13, n. 2, P. 101-145, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. > Acesso em: 02 ago. 2021.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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

LEAL, A. A; SOUZA, F. A. S; DUARTE, M. L. Multimodalidade no gênero anúncio publicitário: uma proposta para o letramento visual crítico. In: PAIVA, F. J. O; LIMA, A. M. P. (Orgs.). **Pesquisas em análise do discurso, multimodalidade & ensino**: debates teóricos e metodológicos. V. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 205-2016. E-book.

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

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA-NASCIMENTO, S. S. **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: 25 jul. 2021.

ROJO, R. H. R. MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

SANTOS, Z. B.; TIBURTINO, V. T. Multiletramentos e multimodalidade: diálogos e dimensões para o ensino. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, n. 23, V. 12. P. 163-182. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/23178>> – Acesso em: 25 jul. 2021.

SIEBERT, S.; PEREIRA, I. P. A pós-verdade como acontecimento discursivo. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, V. 20, n. 2, P. 239-249, maio/ago. 2020.

TESICH, S. A government of lies (political ethics). **The Nation**, Nova Iorque, n. 254, p. 12-13, 1992. Disponível em: <<https://www.thefreelibrary.com/A+government+of+lies.-a011665982>> – Acesso em: 19 jul. 2021.