



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E  
ENSINO

**A LEITURA EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM  
MULTIMODAL DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS**



Ana Cláudia Soares Pinto

Campina Grande - PB  
2008

Ana Cláudia Soares Pinto

A LEITURA EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM  
MULTIMODAL DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração “Ensino – aprendizagem de Língua e Literatura”.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra.

Abril de 2008

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

P659I

2008 Pinto, Ana Cláudia Soares.

A leitura em sala de aula: uma abordagem multimodal de textos publicitários. — Campina Grande, 2008.

123f. : il

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.


Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Bezerra.


1. Leitura. 2. Texto multimodal 3. Letramento visual. 4. Pesquisa-ação.  
I. Título.

CDU – 371.335 (043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra - UFCG  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Profª Dra. Williany Miranda da Silva - UFCG  
Examinadora

  
\_\_\_\_\_  
Profª Dra. Angela Paiva Dionisio - UFPE  
Examinadora

**Este trabalho é dedicado**

**A Deus, Mestre por Excelência, por tantas bênçãos que não caberia aqui enumerar. Pelo dom da vida, que resume tudo e pela oportunidade de realização deste sonho.**

## AGRADECIMENTOS

---

Concluído o trabalho, é chegado o momento de fazer uma reflexão sobre seu processo de realização, como avançamos e aonde conseguimos chegar. Assim, duas observações se fazem necessárias. A primeira é a de que sempre teria sido possível ter feito mais, ter ido mais longe, pesquisado mais, me dedicado mais. Mas a vida nos impõe algumas limitações, e saber lidar com elas faz também parte do nosso processo de aprendizado. A segunda diz respeito à importância da participação e do apoio de outras pessoas nesse processo. Sem elas, tudo teria sido certamente muito mais difícil. Por isso, quero registrar meu eterno agradecimento a todas elas:

•À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Bezerra, pela orientação precisa, pelo incentivo constante e pela confiança que sempre imprimiu às nossas discussões; uma orientadora perfeita e uma lutadora incansável por mudanças na educação. Obrigada por ser uma inspiração como educadora e por ter me apresentado ao mundo maravilhoso da pesquisa acadêmica - me mostrando que rumos tomar. Minha eterna gratidão!

•Às professoras que participaram do exame de qualificação desta dissertação, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Paiva Dionisio, cujo olhar para alguns dados possibilitou-me mudar o encaminhamento que vinha dando a eles, e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Williany Miranda da Silva, pela leitura criteriosa e atenta que fez do trabalho;

- Aos professores e coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino/UFCG pelo empenho no trabalho acadêmico;

- À instituição em que trabalho, por ter me concedido licença para realizar a pesquisa;

- Aos meus alunos, sujeitos desta pesquisa, que, com curiosidade e boa vontade, participaram da experiência realizada fornecendo os dados para este estudo;

- Aos funcionários do departamento, que, mesmo na correria do dia- a- dia, estão sempre dispostos a ajudar;

- Por último, agradeço, com destaque, às amigas (e amigos) do Mestrado, fundamentais na construção deste trabalho, com as inúmeras trocas, orientações e incentivo, sempre.

Em especial,

Rosa, Verônica, Enilda e Carmita, que sempre estavam dispostas para ouvir as angústias, os lamentos, as aflições que também permearam este processo. Obrigada pelas palavras de conforto e pelos momentos de descontração. Quem sabe agora podemos falar mais sobre as trivialidades da vida?

## **MEUS AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

---

---

Aos meus filhos Luís Henrique e Paulo Marcelo, pela torcida entusiasmada e pela paciência com que me dividiram com os livros e o computador. Obrigada por iluminarem todos os meus dias me trazendo conforto nos momentos difíceis e me fazendo lembrar o quanto sou feliz;

Ao meu marido Rômulo, pelo amor expresso diariamente, nos pequenos e grandes atos. Obrigada por ter compreendido as minhas constantes ausências e por estar sempre ao meu lado me apoiando.

Aos meus queridos pais, Luís e Sebastiana, exemplos de uma vida de luta e superação de dificuldades, que me mostraram, desde cedo, o valor do estudo e lutaram para educar seus filhos no caminho da verdade. Obrigada pela educação e atenção que sempre me deram, e que fizeram de mim o que sou hoje.

Aos meus irmãos, pelos quais tenho um amor todo especial, obrigada pela compreensão e pelo constante apoio.

Especialmente,

meu irmão Havelange pelo companheirismo e pelas inúmeras ajudas na formatação e digitação desta dissertação.

Aos familiares, em geral, pelo carinho e apoio incondicionais;

## RESUMO

---

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa-ação realizada com uma turma do 4º ciclo final do Ensino Fundamental na área de leitura. Nosso objetivo central é mostrar o desenvolvimento da leitura de alunos nesse nível de ensino, considerando a multimodalidade da linguagem. Entendendo que a escola deve oferecer aos alunos subsídios básicos para estarem aptos a ler os diversos textos multimodais que estão presentes no nosso cotidiano, propusemos trabalhar com atividades de leitura, enfatizando a importância dos recursos multimodais para a composição do sentido do texto. Como boa parte dos textos multimodais com os quais interagimos se constitui por alguma forma de publicidade, decidimos escolher esse gênero textual para a pesquisa. Essa dissertação está baseada nas abordagens teóricas sobre multimodalidade e contexto visual (Dionísio, 2006, 2005; Walt, Fonseca e Cury, 2000; Kress e van Leeuwen, 1996) e nas concepções sobre letramento (Soares, 2002, 1998; Barton, 2000; e Barton e Hamilton, 2000). Os resultados dessa investigação apontam para os seguintes aspectos: I - Inicialmente, a compreensão do texto baseava-se apenas na linguagem verbal, dada a tradição dos alunos com práticas de leitura voltadas estritamente para a modalidade verbal/escrita. Isso foi sendo gradativamente superado no decorrer do desenvolvimento das atividades; II – Posteriormente, os aspectos multimodais passaram a ser mobilizados na composição do sentido do texto. Nesse sentido, salienta-se a coerência com a noção de multimodalidade, indicando que trabalhos dessa natureza, podem, de fato, contribuir para que os alunos se apropriem de uma perspectiva de leitura mais abrangente e aprofundada. Finalmente, podemos afirmar que as práticas sociais de letramento exigem pessoas capazes de ler com mais proficiência textos constituídos por diversas linguagens. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem apresentar propostas de ensino que trabalhem não apenas a modalidade verbal, mas a modalidade visual de forma sistematizada.

Palavras-chave: leitura; texto multimodal; pesquisa-ação, práticas de letramento.

## **ABSTRACT**

---

This work shows the results of the research in the reading area realized with the group of 4th final cycle of Fundamental Teaching. The main aim is to present the development of the students' reading in that level, considering the multimodality of the language. Thinking that school should offer basic subsidies to the students in order to able them to read several multimodal texts that are presented in our day-by-day, we intended to work with reading activities emphasizing the relevance of the multimodal resources for the composition of the text sense. As the most of the multimodal texts, which ones we interact, presents a publicity content, we decided to work in this research with the publicity genre. This dissertation is based on the theoretical approaches on multimodality and visual context (Dionísio, 2006, 2005; Walt, Fonseca and Cury, 2000; Kress and van Leeuwen, 1996) and in the literacy conceptions (Soares, 2002, 1998; Barton, 2000; and Barton and Hamilton, 2000). As a result of the investigation, we could find some aspects: I – First of all, the text comprehension is just based on the verbal language, according to the students' tradition with reading practices strictly based on the verbal/writing modality, fact that was gradually overcome in the course of the developed activities; II - Afterwards, the multimodal aspects became mobilized in the composition of the text sense. Thus, most of the results points out the coherence with the multimodality notion, evidencing that this kind of work, in fact, can contribute to helping the students appropriate themselves of a wider ranging and deeply perspective of reading. Finally, we could conclude that the new social literacy practices demand people who are able to read texts constituted of several languages with more proficiency. As a result of this, we think that the pedagogical practices should present teaching propositions which work, not only the verbal modality, but the visual modality in a systematized way.

Word-key: reading; multimodal text; literacy visual; research-action

## **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO.....	14
Contextualização da situação da pesquisa.....	14
Justificativa e questão de pesquisa .....	16
A organização da dissertação.....	19

## CAPÍTULO 1

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	21
1.1. Natureza da pesquisa.....	21
1.2. Caracterização do local da pesquisa.....	23
1.3. Sujeitos colaboradores da pesquisa.....	24
1.4. Procedimentos de coleta de dados.....	29
1.5. Proposta de um trabalho com leitura.....	31
1.5.1. Levantamento de informações e escolha de temáticas.....	32
1.5.2. Sessões de aulas realizadas com os alunos.....	33
1.5.3. Seqüência de leituras.....	35

## CAPÍTULO 2

2. A MULTIMODALIDADE DISCURSIVA E AS NOVAS IMPLICAÇÕES PARA O LETRAMENTO.....	36
2.1. A presença da multimodalidade nos textos contemporâneos.....	36
2.1.1. Abordagem teórica sobre multimodalidade.....	39
2.1.2. A Gramática do Design Visual.....	41
2.1.2.1. Função Representacional.....	43
2.1.2.2. Função Interativa.....	43
2.1.2.3 Função Composicional.....	46
2.1.2.3.1 Valor de Informação.....	46
2.1.2.3.2 Saliência.....	47
2.1.2.3.3 Framing.....	48
2.2. Revisão do conceito de letramento.....	49
2.3. Diferentes letramentos e o texto multimodal.....	52
2.3.1 Uma proposta de letramento visual.....	55

2.4. Publicidade: um gênero multimodal.....	56
---	----

### CAPÍTULO 3

3. TEXTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE.....	59
3.1. Concepção de texto e de leitura apresentada pelos alunos.....	60
3.1.1. Concepção de texto com ênfase no verbal.....	60
3.1.2. Concepção de texto com ênfase nos aspectos multimodais.....	67
3.1.2.1. Orientações para o letramento.....	78
3.2. Função dos elementos multimodais no texto.....	81
3.2.1. Análise do texto 03: Publicidade da arezzo.....	82
3.2.1.1. Propriedades imagéticas destacadas na leitura.....	83
3.2.1.2. Oferta e Perspectiva.....	85
3.2.2. Análise do texto 04: Publicidade da Embratel.....	89
3.2.2.1. Demanda.....	90
3.2.2.2. A categoria do dado e novo.....	92
3.2.3. Análise do texto 05: Publicidade da Oi.....	94
3.2.3.1. Distância.....	95
3.2.3.2. Ideal e Real.....	97
3.2.4. Análise do texto 06: Publicidade da Rider.....	99
3.2.4.1. Processo Conceitual analítico.....	99
CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108

ANEXOS:

Anexo A - Questionário.....	113
Anexo B1 - Atividade escrita.....	114
Anexo B2 - Atividade de leitura e produção.....	115
Anexo B3 - Atividade escrita de leitura.....	116

## **LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS**

QUADRO I – Caracterização da turma.....	26
QUADRO II - Experiência dos alunos com leitura e nível de escolaridade da família.....	27
QUADRO III - Descrição sumária de aula.....	33
QUADRO IV - Descrição das aulas realizadas a partir de leitura diagnóstica.....	34
GRÁFICO I - Aspectos mobilizados para a leitura de texto.....	69

## INTRODUÇÃO

### Contextualização da pesquisa

Desde as duas últimas décadas do século XX, muito se tem estudado e discutido, na área de Lingüística Aplicada, sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Várias tendências teóricas e estudos, identificando problemas que inviabilizam o sucesso dos alunos no desempenho pleno da linguagem são desenvolvidos, com o intuito de apontar alternativas que possam solucioná-los contribuindo, assim, para o uso eficaz da língua oral ou escrita em todas as situações sociais, por parte desses alunos. Tais estudos e teorias propõem uma mudança na maneira de se compreender a linguagem (concebida como forma de interação) e seu processo de aprendizagem (GERALDI, 1997, TRAVAGLIA, 1996) e buscam refletir sobre o ensino-aprendizagem da produção e recepção textuais na perspectiva dos gêneros textuais (DIONISIO et al., 2002; ROJO, 2000).

No entanto, apesar de todo interesse e da contribuição das novas propostas didáticas relacionadas às metodologias do ensino, ainda é comum encontrarmos, em nossas escolas da Educação Básica, o ensino de Língua Portuguesa fundamentado na concepção de língua como sistema de regras cristalizadas, ao qual os alunos precisam recorrer sempre que tiverem necessidade de saber seu funcionamento como se assim passassem a falar e escrever “corretamente”.

Como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, deparamo-nos com essa prática que nos inquieta, uma vez que desconsidera a linguagem como fenômeno heterogêneo e dialógico (BAKHTIN, 2002), concebendo-a como um conteúdo a ser transmitido prescritivamente pelo professor.

Diante disso e preocupada com um ensino que possibilite uma reflexão sobre a linguagem na vida e na sociedade, compreendemos que o ensino de língua materna deve estar centrado na interação e nas práticas sociais de

leitura e escrita a partir dos gêneros de que fazemos uso nas diferentes instâncias sociais. Dessa forma, a linguagem será estudada sem perder de vista o contexto sócio-histórico-cultural do qual o aluno faz parte, compreendendo que o texto é determinado nas relações sociais e que o aluno deve se apropriar dele como uma atividade discursivo-interativa, que se realiza através dos gêneros<sup>1</sup> que circulam na sociedade.

É no âmbito dessa compreensão de ensino de Língua Portuguesa que se insere esta pesquisa. O interesse pelo ensino de leitura, em particular, surgiu em decorrência da prática docente da pesquisadora em sala de aula, que evidencia a dificuldade da maioria dos alunos para interagirem com o texto no sentido de compreendê-lo mais amplamente. Nas aulas de leitura antes da realização da pesquisa, observávamos com frequência alunos que demonstravam lentidão e excessiva preocupação com a informação explícita no texto e, ainda mais, quando se tratava de textos produzidos com outras linguagens, além da verbal. Tal comportamento revela que os alunos concebem a leitura como decodificação, acreditando que o significado do texto está nele mesmo. Ou seja, basta ao leitor reconhecer as palavras, para que compreenda o texto.

Essa dificuldade dos alunos em compreender, construir sentidos, produzir inferências, ir além da informação referencial na atividade de leitura, tem sido revelada, também, pelo sistema oficial de avaliação escolar. Podemos citar, como exemplo, resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que demonstram alunos não proficientes em leitura, limitando-se à identificação de informações explícitas nos textos que lêem. Essa realidade gera preocupação entre os educadores, que concordam ser a formação do leitor competente imprescindível para desempenhar suas funções numa sociedade letrada como a atual.

Diversos trabalhos na área de Lingüística Aplicada têm abordado a leitura como tema de suas pesquisas, enfatizando diferentes enfoques: estudos cognitivistas, que analisam processos perceptivos e cognitivos do leitor, descrevendo como se processa cognitivamente a compreensão (SOLÉ, 1998;

---

<sup>1</sup> Estamos considerando Gêneros Textuais como realizações lingüísticas vinculadas à vida cultural e social da sociedade em que surgem e em que funcionam, conforme Marcuschi (2002).

KLEIMAN, 1989); teorias sócio-interacionais, que consideram a leitura como processo pragmático construído numa situação concreta de interlocução (KOCH, 2002; KOCH & TRAVAGLIA, 1998) e estudos discursivos, que consideram que a atividade de leitura de um texto se dá em condições determinadas por diversos fatores sociais, culturais e ideológicos (CORACINI, 2005; POSSENTI, 1999). Dessa forma, podemos afirmar que os estudos sobre leitura têm avançado no sentido de considerar diferentes aspectos, como contexto, leitor e enunciação, inter-relacionados e presentes na significação global do texto.

Essa preocupação em torno do ensino de leitura é abordada também nos PCN, publicados pelo MEC em 1998 que, embora tratem essa questão a partir de diferentes perspectivas teóricas, já orientam que as atividades de leitura devem ser vivenciadas na perspectiva do letramento (práticas sociais mediadas pela leitura e escrita) objetivando, assim, a formação de um leitor competente e/ou proficiente que implica

formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo (Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa, p. 36).

Apesar das muitas discussões da academia e dos próprios PCN que orientam os docentes em suas atividades, a constatação da dificuldade dos alunos nos motivou a dar nossa contribuição ao tema refletindo sobre uma experiência realizada, no sentido de compreender os entraves e as possibilidades de auxiliá-los a se tornarem leitores capazes de ler com mais proficiência, não apenas decodificando, mas lendo o que está implícito e estabelecendo relações intertextuais.

### **Justificativa e questão de pesquisa**

Assim, considerando as diversas situações sociais em que o texto circula, as variadas competências e habilidades a serem desenvolvidas nos

alunos para tornarem-se leitores proficientes e a complexidade que constitui o texto (oral ou escrito), visto que envolve linguagens variadas, consideramos relevante a realização de um estudo em sala de aula, voltado para o fenômeno da multimodalidade da linguagem. Dionísio (2005a, p.161) define multimodalidade como um “traço constitutivo do discurso oral e escrito” e justifica o seu posicionamento levando em conta as novas formas, ou a diversidade que a escrita vem apresentando na mídia, em razão do desenvolvimento tecnológico.

Atualmente, com as facilidades do avanço tecnológico, recebemos grande quantidade de informação veiculada pelos diferentes meios de comunicação que se utilizam de várias linguagens no processamento textual. Precisamos, pois, atribuir sentido a textos constituídos por linguagens variadas consubstanciadas em palavras, imagens, cores, gestos, entre outros, que se integram na construção do sentido do texto. É nesse contexto que se situa este trabalho, uma vez que, diante das novas características textuais, a nossa maneira de ler os textos que circulam socialmente deve ser revista, constantemente reelaborada, surgindo, assim, a necessidade de uma leitura multimodal.

Buscamos trabalhar com atividades de leitura multimodal dentro de uma dinâmica interativa, na qual procuramos construir a significação a partir da constante interação entre a escrita e os recursos visuais. Tais relações de significação foram desenvolvidas com alunos do último ciclo do Ensino Fundamental e voltadas para textos do domínio publicitário, especificamente, publicidades impressas.

Muitos autores empregam o termo publicidade como sinônimo de propaganda, entretanto existem outros que estabelecem uma distinção conceitual entre ambos. Carvalho (1996), por exemplo, defende a idéia de que o vocábulo propaganda é um termo mais abrangente do que publicidade. Para ela, a propaganda está mais relacionada à divulgação de mensagem política, religiosa, institucional e ideológica, enquanto a publicidade se relaciona, apenas, com as mensagens comerciais. Nesse sentido, a propaganda “está voltada para a esfera dos valores éticos e sociais” e a publicidade “explora o universo dos desejos, um universo particular” (CARVALHO, op.cit. p.10).

Na perspectiva de Sandmann (1993), publicidade é um termo que remete tanto para a venda de produtos e serviços como também para a propagação de idéias. A propaganda, porém, torna-se mais abrangente porque é um termo mais popular e conhecido, embora englobe também a divulgação de produtos expostos à venda e a propagação de idéias, capaz de atingir um público-alvo.

Carvalho (1996) delimita os termos propaganda e publicidade com detalhamento e atribui características próprias para cada um. Por outro lado, Sandmann (1993, p.10) reconhece os dois termos como sinônimos “vendas de produtos ou serviços, propagação de idéias”. Concordamos com Sandmann por entendermos que a distinção que se faz entre estes termos é mais voltada para a popularidade que a propaganda alcança, nos diferentes contextos sociais, por ser um termo de maior circulação na sociedade, enquanto que a publicidade é usada em ambientes mais restritos, ou seja, é uma expressão de menos uso social.

Apesar de aceitarmos os termos como sinônimos, neste trabalho, optamos por empregar o termo publicidade para assim denominar esse gênero que além do objetivo de compra/venda apresenta também uma ideologia ou um conceito de determinado produto ou marca.

A definição/escolha de publicidades impressas como gênero de pesquisa para o Mestrado justifica-se por, pelo menos, dois fatores: 1) em trabalho anterior, envolvendo esses mesmos alunos, colaboradores da pesquisa, Pinto (2006) constata que eles simpatizam com ou sentem-se atraídos pela sedução e inovação trazidas pelas publicidades que apresentam o produto ou a idéia veiculada com características idealizadas, despertando o desejo dos consumidores; e 2) o trabalho com esse gênero é fundamental, haja vista sua inserção na nossa vida cotidiana interferindo na perpetuação, modificação ou criação de hábitos e valores sociais. Torna-se, pois, necessária uma reflexão sobre o modo de organização da linguagem que constitui a materialidade significativa desse gênero. Assim sendo, desenvolvemos esta pesquisa, tentando responder às seguintes questões: **1) que concepções de texto alunos do Ensino Fundamental (4º ciclo final) demonstram ter ao**

## **lerem textos do domínio publicitário? 2) como os alunos se utilizam dos elementos multimodais para construir sentidos desses textos?**

A dissertação tem os seguintes objetivos:

### **Objetivo geral:**

▶ Promover o desenvolvimento da leitura de alunos do Ensino Fundamental considerando a multimodalidade da linguagem.

### **Objetivos específicos:**

▶ Verificar que concepção de texto e de leitura têm os alunos do Ensino Fundamental (4º ciclo final).

▶ Identificar a função que desempenham os aspectos multimodais na construção do sentido do texto.

▶ Investigar através de atividades de leitura as formas de compreensão das publicidades, considerando-se os seus elementos multimodais.

## **Organização da dissertação**

Diante do exposto e procurando responder aos questionamentos levantados, esse estudo está organizado em quatro capítulos, além desta introdução.

O primeiro capítulo – Aspectos Metodológicos da Pesquisa - discorre sobre os tipos de pesquisa seguidos, a pesquisa de base interpretativista e a pesquisa-ação. Nele, apresentamos o contexto onde se desenvolveu a pesquisa, o processo de coleta de dados, e relatamos o procedimento metodológico adotado.

O segundo capítulo – A Multimodalidade Discursiva e as novas Implicações para o Letramento - apresenta aspectos teóricos sobre multimodalidade baseados em alguns autores como Kress e van Leeuwen (1996), Delphino (2006) e Dionisio (2005). Em seguida, discutimos a ampliação

da noção de Letramento, tendo em vista o conceito de multimodalidade como traço inerente ao discurso; para isso recorreremos a Barton & Hamilton (2000), Oliveira (2006), Descardecí (2002) e Dionísio (2005 e 2006).

O terceiro capítulo – Concepções de Leitura e Gêneros Textuais – que também é teórico, expõe algumas concepções e práticas de leitura incluindo a noção de gênero textual e por último refletimos sobre o funcionamento do gênero publicidade.

O quarto capítulo – A leitura dos textos Multimodais em Sala de Aula – é destinado à análise e discussão dos dados, considerando a concepção de texto e de leitura apresentada pelos alunos durante a intervenção e a função dos elementos multimodais na compreensão de textos do domínio publicitário.

Por fim, apresentamos as considerações finais com possíveis implicações pedagógicas deste estudo para o ensino de língua materna, seguida das referências bibliográficas e dos anexos utilizados.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para novos estudos que venham ampliar a discussão sobre o ensino de leitura no Ensino Fundamental no que diz respeito ao enfoque, em sala de aula, de uma abordagem de leitura multimodal.

## **CAPÍTULO 1**

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A partir daquilo que você pesquisa, daquilo que você estuda, você pode contribuir para uma melhor compreensão dos problemas da sociedade. (ABAURRE BERNADETE, 2003, p. 17).

#### **1.1. Natureza da pesquisa**

Nossa investigação se insere nas pesquisas qualitativas, através das quais o observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas, mas compreender e descrever uma dada situação, revelando seus múltiplos significados (ANDRÉ, 2002). Para essa autora, há uma preocupação, nesse tipo de pesquisa, com o andamento das atividades desenvolvidas pelo grupo investigado e com seus significados para a forma de tratamento dos dados, não simplesmente com resultados.

O aspecto qualitativo da pesquisa abre grandes possibilidades de análise considerando o objeto pesquisado sob vários ângulos. Nesse sentido, a informação global substitui a visão parcial do objeto investigado partindo de significados subjetivos e sociais a ele relacionados. Muito mais do que descrever os dados, as pesquisas com esta abordagem buscam conhecer trajetórias de vida, experiências sociais dos sujeitos que, muitas vezes, influenciam de forma bastante significativa em suas práticas cotidianas (FLICK, 2004; MARTINELLI, 1999; ANDRÉ, op.cit.).

Dentre as várias vertentes de pesquisas qualitativas realizadas na área de Lingüística Aplicada, destacamos como relevante para nosso trabalho a pesquisa-ação, que conforme apresenta Pereira (2000, p.166), pode ser definida como “um estudo de uma situação social para tratar de melhorar a qualidade da ação que nela intervém” sendo assim, é um processo que tanto os sujeitos como a situação se modificam num percurso sistemático de aprendizagem de tal modo que a ação educativa se converte em uma ação criticamente informada e comprometida.

Caracteriza-se, dessa forma, por uma intervenção na prática escolar cotidiana, em que o professor se coloca como pesquisador interessado em averiguar e refletir sobre os problemas referentes à sua própria prática, visando uma mudança (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1992). Para isso, a exemplo do que desenvolvemos neste trabalho, o professor organiza um planejamento de intervenção, faz a coleta de dados, analisa-os fundamentado na literatura pertinente e interpreta os resultados.

Tendo em vista o nosso objeto de estudo, qual seja, a leitura de textos publicitários realizada por alunos, mediante ação metodológica da professora, optamos pela investigação de caráter interpretativista. Concordamos com Moita Lopes (1994) quando afirma que esta investigação é mais adequada para tratar dos fatos com que o lingüista aplicado se depara, além de, devido ao seu aspecto inovador, revelar conhecimentos de natureza diferente, já que não considera o objeto isolado de suas condições sociais.

Para este autor, a visão interpretativista “possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais - o foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado” (MOITA LOPES, op.cit, p.332). Assim, a interpretação dos significados que constituem o fato é variada e pauta-se em aspectos de natureza diferente que levam em conta as dimensões sociais, culturais e institucionais que cercam a situação investigada, haja vista não haver uma única realidade, mas várias realidades determinadas pela visão dos participantes os quais, ao constituírem o contexto social, lhe atribuem significados diferentes.

Assim sendo, nossa investigação é de natureza qualitativa com dois procedimentos metodológicos: a descrição interpretativista e a pesquisa-ação. A pesquisa contou com a participação da professora pesquisadora, exercendo seu papel de sujeito participativo e investigativo. Trata-se, portanto, de uma oportunidade de reflexão sobre o próprio fazer docente, ou seja, um momento de refletir na/sobre sua atuação em sala de aula, identificando quais os efeitos que esta atuação está trazendo em termos de aprendizagem de língua, tendo em vista a construção de novos significados para essa prática (MAGALHÃES, 2001).

O conceito de professor reflexivo foi proposto pelo norte-americano Donald Schön (apud CAMPOS & PESSOA, 1998), na década de 1980, para problematizar a dicotomia teoria e prática e propiciar situações, nas quais o professor é impelido a repensar a sua ação pedagógica e os conceitos que lhe são subjacentes. No entanto, Pessoa (2002) alerta que essa postura do professor não lhe garante, necessariamente, obter sucesso nos seus atos, mas implica estar comprometido com a formação de seus alunos e com o seu próprio desenvolvimento. Nosso estudo comunga com essa visão, uma vez que não buscávamos erros ou acertos na intervenção realizada, mas sim um comprometimento com a prática de leitura dos alunos e, conseqüentemente, com a melhoria da nossa prática pedagógica.

## **1.2. Caracterização do local da pesquisa**

Nossa pesquisa foi desenvolvida numa escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Campina Grande-Pb, situada no bairro do Catolé, na região sul da cidade, que funciona em três turnos e atende do primeiro ao quarto ciclo final do Ensino Fundamental<sup>2</sup>. É uma escola que conta com uma boa estrutura física, mas é pouco assistida por equipes técnicas de apoio pedagógico. Há apenas três profissionais para atenderem às necessidades de

---

<sup>2</sup> Nas escolas públicas municipais de Campina Grande-PB, o Ensino Fundamental é organizado por ciclos; o 1º e o 2º ciclo referem-se ao Ensino Fundamental I, ou seja, 1ª a 4ª séries, e o 3º e o 4º ciclos, ao Ensino Fundamental II, de 5ª a 8ª séries, conforme as diretrizes curriculares nacionais vigentes.

toda a escola, uma psicóloga, uma orientadora educacional e a gestora que, devido às limitações do sistema público de ensino, exercem mais “tarefas” burocráticas do que suas funções específicas. Não há prática sistemática de planejamento didático-pedagógico coletivamente, uma vez que não se fazem reuniões periódicas de áreas para planejamento e avaliação das atividades. Dessa forma, o trabalho pedagógico não exerce influência na ação didática dos professores, já que cada um trabalha de forma muito isolada.

Do ponto de vista físico, a escola funciona em um prédio com uma boa estrutura: possui dez salas de aula amplas e arejadas, um refeitório, onde é servido o lanche do alunado, sala para ambiente dos professores, sala destinada à gestora, ambiente reservado para a equipe técnica, uma sala de computação equipada com doze computadores, sala de vídeo com aparelho de vídeo e DVD, um gabinete odontológico (há uma dentista em cada turno que atende aos alunos mediante hora marcada) e uma sala de leitura cujo acervo resume-se a poucos livros de literatura infanto-juvenil. Há também uma grande área coberta, onde são realizados os eventos da escola, e uma outra não coberta, a quadra, precisando de melhorias.

Considerando a realidade da maioria das escolas públicas, principalmente as demais escolas dos bairros circunvizinhos, esta apresenta um espaço com maiores opções e acomodações para os alunos, o que contribui para a grande procura por parte da comunidade escolar, principalmente do bairro do Tambor (limítrofe ao da escola), comunidade carente, com poucos recursos materiais e renda familiar em torno de um salário mínimo (Ver Quadro I p.26).

### **1.3. Sujeitos colaboradores da pesquisa**

São considerados sujeitos diretamente envolvidos nesta pesquisa os alunos, por constituírem o grupo a ser analisado, e a professora pela participação efetiva no desenvolvimento do trabalho. Os alunos investigados compõem uma turma de 4º ciclo final do turno da manhã, formada por 34

discentes, com idade predominante de 13 a 14 anos. Apenas 04 deles têm mais de 14 anos, dos quais, dois com 17, um com 16 e outro com 15.

A escolha dessa turma se deu pelo fato de a pesquisadora ser professora desses alunos desde 2005 e manter uma relação de amizade com eles bastante forte, o que facilita o desenvolvimento das atividades escolares; e pelo fato de atenderem à média de idade prevista para o nível do ciclo. Este aspecto viabiliza a organização de temas e gêneros textuais a serem trabalhados, considerando que os alunos, em geral, apresentam interesses semelhantes.

A organização dos dados para fins de análise nos levou a selecionar um grupo de 9 (nove) alunos, dentre os 34 que constituem a turma e que participaram diretamente da pesquisa. Esse recorte no nosso conjunto de dados não significa desconsiderar as informações que não se incluem nos trabalhos do grupo de alunos selecionados, haja vista, nos reportarmos, em alguns momentos da análise, aos dados da turma como um todo, buscando esclarecer ou mesmo ampliar algumas impressões das categorias analisadas.

Com relação ao grupo de alunos selecionados, orientamo-nos pelo nível de proficiência em leitura por eles apresentado. Assim sendo, escolhemos três alunos proficientes em leitura, três com proficiência mediana e três pouco proficientes.

Tendo em vista, leituras anteriores, especialmente Kleiman (2004) e Kato (1987), estamos considerando alunos proficientes em leitura, aqueles que demonstram ler interagindo com as variadas linguagens (verbais e não verbais) que compõem o texto. Ou seja, são alunos que lêem de forma ativa; questionando, criticando, fazendo inferências e, para isso, utilizam-se tanto dos recursos lingüísticos quanto dos recursos imagéticos presentes na construção textual.

Os alunos com proficiência mediana foram selecionados tendo em vista realizarem suas leituras baseadas apenas na realização lingüística do texto. Assim, são alunos que associam informações, realizam inferências, acionam conhecimento prévio, mas o fazem, sempre, a partir do texto verbal, descartando totalmente os outros modos de linguagem.

Já como alunos pouco proficientes consideramos aqueles que se limitam a ler apenas decodificando os sinais lingüísticos, suas interpretações

desconsideram as informações prévias, as hipóteses, a relação com outras leituras e concentram-se, somente, nas palavras e frases que compõem o texto.

Ao estabelecer tal seleção para análise, buscávamos (de acordo com o nível de proficiência) delimitar um grupo de alunos para melhor averiguar seu desempenho no processo desencadeado pela prática de leitura durante as atividades da pesquisa, tendo em vista que, no espaço de um ano, não haveria tempo suficiente para analisar toda a turma.

Na tentativa de conhecer as características mais específicas desses sujeitos e suas experiências com leitura, consultamos a pasta documental de cada aluno, fornecida pela secretaria da escola e aplicamos, em sala de aula, um questionário (Ver anexo A). Os dados obtidos estão representados graficamente no Quadro I – Caracterização da turma, no qual registramos as informações coletadas das pastas documentais e apontamos dados como sexo, escolaridade e renda familiar; e no Quadro II - Experiência dos alunos com leitura e nível de escolaridade da família, no qual apresentamos dados como hábito de ler, temáticas preferidas e grau de instrução de membros da família. Vejamos o Quadro I abaixo.

**Quadro I – Caracterização da turma**

Sexo		Reprovação no Ens Fund. II		Renda familiar*		Escola anterior	
M	F	3ºciclo (5/6ª)	4ºciclo (7ª/8ª)	1 salário mínimo	2/3 salários mínimos	CEAI	Outra Pública
15	19	6	-	21	8	29	5

**\*Nas pastas de cinco alunos não constava a renda familiar.**

Percebemos que, dentre os 34 alunos que compõem a turma caracterizada, a grande maioria (29) já era aluna dessa escola – lócus da pesquisa – em anos anteriores. Este fato caracteriza-se como facilitador das atividades didático-pedagógicas, uma vez que os alunos já conhecem e, quase sempre, cooperam com a proposta pedagógica da escola. Logo, essa familiaridade parece ter sido determinante na aceitação de nossa proposta: em

geral, todos foram bastante receptivos quando revelamos nossa intenção acadêmica.

Apesar do número equilibrado de meninos (15) e meninas (19) na turma, observamos, no desenvolvimento da pesquisa, que as meninas foram as que mais contribuíram com as aulas, participando com mais interesse e tomando, sempre, a iniciativa nas leituras propostas. Essa participação ativa das meninas se apresenta não só nesta pesquisa, mas é uma característica delas que já se destacava no decorrer de nossas aulas anteriores à esta investigação.

Levando em consideração o sistema de ciclo adotado, a forma de avaliação é contínua e os resultados obtidos são registrados sob forma de relatório expressando o aproveitamento do aluno nos aspectos intelectuais, cognitivos e sócio-afetivos. A progressão dentro do próprio ciclo é automática independentemente do nível de desenvolvimento do aluno, somente de um ciclo para outro, o aluno pode ser retido. Esta informação parece ser relevante para justificar o fato de não termos nenhuma reprovação da 7ª para a 8ª série (4º ciclo), uma vez que os alunos encontram-se no mesmo ciclo, mudando apenas de nível: do nível inicial para o nível final.

Feita essa consideração, observemos agora o que os alunos afirmaram em relação ao seu envolvimento com leitura e ao nível de escolaridade dos pais, conforme o quadro II, a seguir.

**Quadro II - Experiência dos alunos com leitura e nível de escolaridade da família.**

<p><b>Hábito de leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não: 04</li> <li>▪ Sim: 30</li> </ul>	<p><b>Lazer preferido:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esporte: 06</li> <li>▪ TV: 20</li> <li>▪ Outros: 08</li> </ul>	<p><b>Meio para se manter informado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mídia impressa (Jornal/Revista): 14</li> <li>▪ Mídia televisiva (Noticiário/ Jornal falado): 26</li> </ul>
<p><b>Freqüência com que lê:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todos os dias: 25(Texto longo: 07; Texto curto: 18)</li> <li>▪ Algum texto uma vez por semana: 09</li> </ul>	<p><b>Grau de instrução do pai:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fundamental incompleto: 06</li> <li>▪ Fundamental</li> </ul>	<p><b>Ajuda nas atividades escolares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mãe: 09</li> <li>▪ Tio (a): 06</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Só lêem textos exigidos pela escola: 05</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>completo: 05</li> <li>▪ Ensino Médio incompleto: 07</li> <li>▪ Outros: 16</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sozinho: 19</li> </ul>
<p><b>Temáticas preferidas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionamentos: 10</li> <li>▪ Esportes: 13</li> <li>▪ Aventura: 06</li> <li>▪ Ciência: 04</li> </ul>	<p><b>Suportes de leituras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Livros: 10</li> <li>▪ Revistas: 16</li> <li>▪ Outros: 14</li> </ul>	<p><b>Grau de instrução da mãe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fundamental incompleto: 11</li> <li>▪ Ensino Médio completo: 10</li> <li>▪ Ensino Superior completo: 05</li> <li>▪ Outros: 08</li> </ul>

De acordo com os dados do quadro II, percebemos que a grande maioria dos alunos afirma costumar ler (30). Desse total, 07 afirmaram ler todos os dias algum texto longo, enquanto 18 lêem textos como avisos, notícias, textos curtos informativos. Nove disseram ler algum texto uma vez por semana e apenas 05 afirmam que só lêem textos exigidos pela escola<sup>3</sup>.

Cabe aqui uma consideração importante: as informações declarativas dos alunos não foram em momento algum comprovadas por outros meios, pois esta pesquisa não se propõe a acompanhar o aluno ou a observá-lo fora do contexto escolar da sala de aula. Entretanto, as questões serviram para ratificar (ou não) o desempenho de leitura dos alunos, durante as atividades da pesquisa.

No que se refere aos suportes e temáticas de leituras, 16 alunos preferem a leitura de revistas dando prioridade a assuntos como esportes e relacionamentos. Tais dados demonstram a preferência dos alunos pela leitura mais leve e informal (entretenimento) em detrimento de uma leitura que exija maior concentração ou envolvimento a exemplo da que estamos desenvolvendo neste trabalho.

Observamos, ainda, a partir dos dados que é muito freqüente a presença da mídia televisiva (TV) no cotidiano desses alunos, tanto como meio de informação (26) quanto como uma opção de lazer (20). Essa característica se fez importante para que tivéssemos uma melhor compreensão dos dados obtidos durante as aulas que revelaram uma constante remissão dos alunos a informações/conhecimento advindos da programação da TV.

<sup>3</sup> O total de opções feitas pelos alunos em determinados itens não confere com o número de alunos da turma, porque alguns optaram por mais de uma alternativa.

Quando questionados acerca do nível de instrução dos pais, alguns sentiram dificuldade e até constrangimento por não encontrarem alternativas. Treze pais e nove mães sabem ler e escrever um pouco, mas não freqüentaram a escola. Há também três pais que são analfabetos. Talvez, por isso, dezenove dos alunos fazem suas atividades escolares sozinhos sem ajuda de nenhum adulto letrado.

Ao relacionarmos os dados dos quadros apresentados, observamos que os sujeitos constituem-se membros de famílias pouco letradas, logo percebemos a necessidade, ainda maior, de desenvolver com estes um trabalho de campo investigativo tendo em vista obter um resultado satisfatório que contribuísse para ampliar suas experiências de linguagens e, conseqüentemente, desenvolver sua autonomia de leitura.

#### **1.4. Procedimentos de coleta de dados**

A coleta de dados deste trabalho teve início no mês de setembro de 2006, quando realizamos as primeiras atividades da intervenção, e se estendeu até maio de 2007. No período que compreende os meses de dezembro de 2006 a fevereiro de 2007, as atividades de coleta foram suspensas em razão do período de férias. Embora não tenhamos elaborado um horário específico para as atividades da pesquisa, determinamos que, das cinco aulas de Língua Portuguesa ministradas, semanalmente, duas ficariam destinadas para este fim (perfazendo o total de 26 aulas) e seriam aplicadas de acordo com o planejamento da professora e conforme o calendário escolar, sem necessidade de horário e dias pré-estabelecidos<sup>4</sup>.

Considerando a natureza da pesquisa em questão, utilizamos instrumentos variados para coletar os dados, tais como a gravação em áudio das aulas, documentos escritos, a seqüência de atividades didáticas, diário de

---

<sup>4</sup> A pesquisadora era ao mesmo tempo professora da turma. Porém, a partir de fevereiro/2007, ainda na fase de coleta de dados, obteve licença para cursar o Mestrado, tendo sido designada uma outra professora para a regência da sala. A partir desse momento a pesquisadora continua, mas acompanhando o planejamento da nova professora.

campo e questionário respondido pelos alunos. Estes instrumentos e procedimentos adotados constituem a base da coleta de dados conforme descritos a seguir.

Antes de iniciarmos as atividades práticas da pesquisa, com o intuito de conhecer um pouco mais os alunos-colaboradores, aplicamos um questionário em sala de aula (anexo A), predominantemente descritivo, já apresentado no item anterior. Este instrumento foi usado com o objetivo de tentar esclarecer ou completar algumas informações de ordem pessoal (do tipo: experiências anteriores que poderiam influenciar na leitura) apresentadas no decorrer das aulas.

No período correspondente à aplicação da proposta de leitura, especificamente no primeiro e no último momento do trabalho (ver item 1.5), fizemos anotações acerca das ocorrências relativas às aulas, registrando atitudes e reflexões dos alunos ligadas aos textos apresentados e a este estudo – a mobilização dos elementos multimodais na leitura de publicidades: quando eram mobilizados, com que objetivos, que função tinham, entre outros aspectos. Para tal, usamos um Diário de Campo, redigido após o término de cada aula com o objetivo de registrar com maior precisão as ocorrências da aula, constituindo dados para análise.

A gravação em áudio foi realizada no terceiro momento da intervenção didática durante a apresentação dos textos e nas leituras orais feitas pela turma. Este procedimento além de reproduzir a participação dos alunos no desenvolvimento da aula, permite uma análise mais detalhada dos dados através da transcrição<sup>5</sup>, da revisitação dos dados e da observação da situação como um todo. A fala espontânea é um importante recurso no uso desse instrumento. Vale salientar que, nos primeiros encontros gravados, a maioria

---

#### 5 Convenções da transcrição:

- ▶ pausa: ...
- ▶ prolongamento de vogal e consoante (como r, s): ::
- ▶ comentário da professora pesquisadora: (( ))
- ▶ indicação de que a fala foi tomada ou interrompida: (...)
- ▶ passagem de transcrição omitida: /.../

Utilizamos as abreviações a seguir para indicar as falas:

- ▶ professora pesquisadora: P;
- ▶ alunos: A1, A2, A3 etc. numerados de acordo com a ordem de participação durante a aula;
- ▶ toda a turma: T.

dos alunos demonstrou certa tensão ao saberem da gravação da aula. Sentiram-se inibidos diante do gravador participando pouco, concordando sempre ou chegando até a ficarem calados: *No final da aula, como havia ainda alguns minutos, coloquei a gravação para ouvirmos e aí pude anotar alguns comentários como “professora, corte minha fala”...*(Diário de Campo, p. 2,16/03/2007). Na seqüência das aulas esse estranhamento foi gradativamente diminuindo, permitindo, assim, que os dados emergissem.

Como parte da seqüência de atividades didáticas, utilizamos, ainda, no início e no final do trabalho, diversas atividades escritas. A relevância dessas atividades para a análise esteve voltada predominantemente para o nível de profundidade que teve a leitura dos alunos, após o trabalho de intervenção.

Essa diversidade de registros permite que se faça a triangulação<sup>6</sup> dos dados, a qual, segundo Cançado (1994, p. 580), aumenta a confiabilidade das informações obtidas, sobretudo em situações como esta, em que a voz da professora não se separa completamente da voz da analista.

Para melhor esclarecimento sobre os dados coletados para análise, apresentaremos, no próximo tópico, as etapas do trabalho de intervenção em sala de aula com as atividades desenvolvidas para essa finalidade que envolveram os sujeitos e os instrumentos aqui apresentados.

### **1.5. Proposta de um trabalho com leitura**

Tendo em vista a proposta dos autores Dolz & Schneuwly (2004), que descrevem seqüência didática como “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.97), utilizamos o termo visando apresentar de forma sistemática o estudo da leitura do gênero publicidade, fazendo assim, uma adaptação daquilo proposto pelos

---

<sup>6</sup> Triangulação é o termo formal que usamos para o tratamento de diferentes tipos de corpus, na mesma situação alvo de pesquisa, com diferentes métodos e uma variedade de instrumentos de pesquisa. (CANÇADO, 1994, p.57)

autores (op. cit), que objetivam a produção de um texto/gênero como produto final.

O trabalho de intervenção que se pretende descrever aqui está centrado numa prática de leitura do gênero publicidade impressa, em situação escolar. A proposta de ensino, embora não se constitua em uma seqüência didática como propõem Dolz & Schneuwly (op.cit), está influenciada pelo estudo desses autores e organizada em três grandes momentos: um primeiro foi destinado à leitura de um anúncio, cujo objetivo era fazer um levantamento acerca da importância que têm, para os alunos, os aspectos multimodais na leitura do texto publicitário e pesquisar o interesse deles quanto aos produtos a serem escolhidos para leitura; o segundo momento consistiu em sessões de aulas voltadas para exploração das noções básicas de texto/contexto/leitor e diferenciação entre os termos propaganda e publicidade e, por último, contemplamos a leitura ora coletiva, ora individual de diversas publicidades. Vejamos cada um desses momentos separadamente.

#### **1.5.1. 1º Momento: Levantamento de informações e escolha de temáticas**

A etapa inicial do trabalho contou, primeiramente, com um momento de socialização dos alunos com a pesquisa. Naquela ocasião, tivemos uma conversa a fim de informá-los de que estávamos desenvolvendo uma pesquisa na área de leitura dentro do Programa de Mestrado da Universidade Federal de Campina Grande e precisávamos contar com o apoio de todos no sentido de participar com interesse das atividades propostas. Informamos que eles também faziam parte da pesquisa e dessa forma o envolvimento seria fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho. O fato despertou grande interesse na maioria dos alunos que, prontamente, se propuseram a colaborar.

A partir dessa conversa prévia tendo em vista a sensibilização da turma para a colaboração com a pesquisa, procedemos à apresentação do primeiro texto para estudo. Esta atividade foi realizada sem nenhuma interferência da pesquisadora, já que tinha o caráter de ser uma atividade de leitura diagnóstica, e foi realizada no dia 15/09/2006, com aproximadamente 90

minutos de duração. Para uma melhor visualização da aula apresentamos o Quadro III a seguir:

### Quadro III - Descrição sumária da aula

Conhecimento sistematizado	Descrição da aula	Objetivos
Leitura: Construção de sentidos de textos publicitários a partir de aspectos visuais	A professora propõe que os alunos leiam o texto exposto, buscando atribuir-lhe sentidos. (O texto encontra-se na p.70, cap. de Análise)	1) Os alunos perceberem que, para construir o sentido do texto, é preciso ir além do simplesmente denotativo e interpretar, perceber intenções, fazer inferências, o que requer não apenas conhecimentos lingüísticos, mas também conhecimento de mundo. 2) Os alunos serem capazes de utilizar os recursos imagéticos para atribuir sentido ao texto.

Concluída a leitura individual, foram discutidas as respostas apresentadas no exercício e elaborada uma lista de produtos cujas publicidades os alunos gostariam de ler, nas aulas seguintes. Informamos que a escolha dos suportes de divulgação das publicidades (Revistas Veja e Superinteressante) e do seu período de divulgação (2004 a 2006) foi feita em função da acessibilidade para o trabalho, não constituindo, portanto, objeto de análise para a pesquisa, aspectos como o suporte que veicula a publicidade nem o aspecto cronológico de sua divulgação.

#### 1.5.2. 2º Momento: Sessões de aulas realizadas com os alunos

Esta segunda etapa teve como foco a exploração das noções de texto/estratégias de leitura e leituras múltiplas. Objetivávamos, assim, conscientizar o alunado dos procedimentos que conduzem/orientam a proficiência em leitura

de variados textos/ gêneros, aspectos esses, que demonstraram ser desconhecidos ou pouco dominados pelos alunos na realização da atividade diagnóstica citada anteriormente. O Quadro IV, a seguir, apresenta, resumidamente, a descrição das atividades realizadas nesta etapa:

#### Quadro IV – Descrição das aulas realizadas a partir da leitura diagnóstica

Data	Número de horas/aula <sup>7</sup>	Objetivos Específicos	Conteúdo	Metodologia
18/09/2006	2	Refletir com os alunos o conceito de texto além do meramente lingüístico.	Conceito(s) de texto	Apresentação de um quadro contendo respostas inadequadas dadas às questões do exercício de leitura diagnóstica.
27/09/2006	1	Observar todos os aspectos visuais que contribuem para a construção do sentido do texto.	Linguagens presentes nos textos	Exposição de vários tipos de texto para observação de como eles se apresentam.
04/10/2006	2	Desenvolver habilidades de leituras de texto considerando as sinalizações dos aspectos visuais.	Habilidades de leitura de textos multimodais	Leitura coletiva do cartaz com intervenção da professora.
18/10/2006	1	Mostrar que as leituras são múltiplas, porém devem estar respaldadas nas marcas presentes no texto.	Compreensão e interpretação de textos	Leitura individual identificando as "pistas" do texto que ajudam na construção do sentido.
27/10/2006	2	Desenvolver habilidades de leitura de texto considerando os elementos que o texto publicitário.	Habilidades de leitura de textos publicitários	Divisão da turma em equipes para leitura e apresentação coletiva de textos pesquisados.
06/11/2006	2	Perceber a diferença existente entre os termos propaganda e publicidade.	Conceito(s) dos termos propaganda e publicidade	Pesquisa em dicionário de língua portuguesa e em dicionário de jornalismo.
17/11/2006	1	Relacionar a definição das palavras propaganda e publicidade com os anúncios veiculados na TV.	Uso dos termos propaganda e publicidade	Observação em casa de anúncios veiculados pela TV.
20/11/2006	2	Apresentar a leitura do texto considerando as várias linguagens, formas de organização e a possível intenção do produtor.	Análise de texto publicitário (escolhido pelos alunos)	Pesquisa e apresentação oral de um texto publicitário.
29/11/2006	2	Desenvolver habilidades de leitura a partir da imagem.	Interpretação de textos publicitários enfatizando o não-verbal	Interpretação coletiva mediada pela professora.
07/12/2006	2	Produzir um texto verbal fundamentando a leitura feita com as "pistas" que ajudaram na construção do sentido.	Produção de texto escrito	Produção individual de um resumo da leitura feita.

<sup>7</sup>Cada hora/aula corresponde a 45 minutos de duração.

### **1.5.3. 3º momento: Seqüência de leituras**

Nesta fase, o trabalho de intervenção didática buscou mobilizar os alunos ora individual, ora coletivamente, a lerem os textos publicitários propostos. Para garantir uma boa visualização, todos os textos trabalhados, nesta etapa, foram apresentados à turma em retroprojector (as publicidades trabalhadas encontram-se no capítulo de análise a partir da p.53). Buscávamos, assim, observar a performance dos alunos enquanto leitores, haja vista os aspectos trabalhados nas aulas desenvolvidas anteriormente. A leitura desses textos se deu ora por atividades orais, ora por auxílio de atividades escritas elaboradas, especificamente, para orientar uma prática de leitura voltada para a construção de sentido a partir dos recursos imagéticos e não puramente da linguagem verbal.

Esta terceira etapa ocorreu entre os meses de março e abril de 2007 e compreendeu um total de oito horas/aula. Propositamente, deixamos a última atividade para ser aplicada após um intervalo de três meses, sendo realizada no mês de agosto. Nosso objetivo, neste momento da intervenção, era verificar o desenvolvimento da leitura dos alunos frente ao texto multimodal, após esse período sem a nossa presença, semanalmente, na turma. Assim, buscávamos identificar se a sua forma de leitura refletia as orientações dadas/feitas durante a pesquisa ou se eles, após esse período, desconsiderariam o que foi focalizado no desenvolvimento do trabalho e explorariam/mobilizariam apenas os elementos lingüísticos do texto para a construção do seu sentido.

Para desenvolver esta proposta de ensino, nos baseamos em postulados teóricos que abordam a noção de multimodalidade e nas novas perspectivas de estudos dos Letramentos, apresentados no capítulo a seguir.

## **CAPÍTULO 2**

### **A MULTIMODALIDADE DISCURSIVA E AS NOVAS IMPLICAÇÕES PARA O LETRAMENTO**

Atualmente, as habilidades textuais devem acompanhar os avanços tecnológicos, e a qualidade mais valorizada nos sujeitos letrados é a capacidade de mover-se rapidamente entre os diferentes letramentos, compostos pela fala e escrita, pelas linguagens visuais e sonoras, além de todos os recursos computacionais e tecnológicos, mostrando competência na produção e na interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos. (VIEIRA, 2007, p.24)

Aqui, apresentamos o quadro teórico que embasa nossa discussão sobre multimodalidade – noção fundamental para esta pesquisa – e revisitamos a noção de letramento, tendo em vista o conceito de multimodalidade como traço inerente ao discurso. O capítulo apresenta três seções: (1) A presença da multimodalidade nos textos contemporâneos; (2) Revisão do conceito de letramento; e (3) Diferentes letramentos e o texto multimodal.

#### **2.1 - A presença da multimodalidade nos textos contemporâneos**

Desde os primórdios da história, a imagem teve importante papel comunicativo. Como não havia escrita, o homem pré-histórico comunicava-se através de desenhos nas cavernas. Para estes, a imagem era uma forma não

só de comunicar, mas também de assumir algum controle sobre o mundo (WALTY, FONSECA & CURY, 2000, p.14). As imagens são, assim, os mais antigos registros da história da humanidade, pois comunicam os traços culturais dos povos em suportes que resistem ao tempo e constituem formas de guardar a marca do pensamento humano.

Com a sistematização da escrita, a palavra foi tomando o lugar da imagem, que foi sendo, muitas vezes, usada apenas como subsídio para a compreensão daquela. Assim, a linguagem verbal passou a ser considerada o modo dominante da comunicação, principalmente na cultura ocidental, na qual a escrita exerce superioridade em relação aos outros modos de manifestação da linguagem, como ilustração, fotos, gráficos, vistos apenas como apêndice ilustrativo do texto escrito.

No século XX, entretanto, algumas invenções permitiram ao homem uma fusão cada vez maior de linguagem verbal, imagem e som. Os modos verbais e não-verbais considerados isolados e opostos associaram-se devido ao grande impacto das novas tecnologias. O cinema foi o primeiro a proporcionar essa junção; logo em seguida veio a televisão e, como a grande explosão comunicativa do século, figuraram o computador e a internet, de modo que “a tese da dominância da linguagem verbal ficou abalada” (DELPHINO, 2006, p.1).

Para Dionisio (2005a, p.3), esses avanços tecnológicos determinam novas formas de interação que implicam a necessidade de revisão e ampliação das interações humanas e de alguns conceitos no âmbito do processamento textual e das práticas pedagógicas que lhe são decorrentes, uma vez que imagem e palavra mantêm relação cada vez mais próxima e de forma mais integrada. As imagens, na sociedade contemporânea, passam a compor o sentido dos textos juntamente com a modalidade escrita, deixando de apresentar caráter meramente ilustrativo, não sendo raro “os casos em que textos visuais são responsáveis pela sistematização de informações não contidas no texto escrito” (DIONISIO, 2006 a, p.21).

A utilização da linguagem visual (fotografia, pintura, desenhos, gráficos, etc.) nas práticas de escrita, assim como os efeitos de diagramação, formatação e organização do texto têm provocado mudanças nas formas e nas características dos textos evidenciando os textos multimodais, ou seja, aqueles

que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, por exemplo), fazendo emergir, assim, um “novo olhar” para a análise e recepção de textos: a multimodalidade.

A discussão sobre multimodalidade no Brasil é relativamente recente, mas já desperta grande interesse no âmbito acadêmico. Delphino (2006), Dionisio (2005a; 2005b), Descardecí (2002), entre outros, são estudiosos que, em suas pesquisas, apontam a necessidade desse “novo olhar” para a compreensão textual em relação a outras formas de representação existentes além da verbal, entendendo que o sentido de um texto não está inteiramente na escrita. Esta é apenas um dos modos de representação das informações.

De acordo com Descardecí (op.cit. p. 20),

qualquer que seja o texto escrito ele é multi-modal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (layout), a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc. interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem.

Dionisio (2005b, p. 178) afirma: “referimo-nos à multimodalidade discursiva como traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais. Conseqüentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais”.

Respaldadas nestas afirmações, que defendem a premissa de que uma compreensão mais ampla do texto só se realizará com a integração imagem/escrita, entendemos que os estudos sobre multimodalidade envolvem elementos de natureza semiótica diferente que incluem o aspecto verbal, visual e até o sonoro (TV, cinema, internet). O texto, no qual predomina um modo semiótico, não mais atende às necessidades da sociedade atual. “Hoje, as exigências aumentaram em grande medida. Os textos requerem, além do aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais.” (VIEIRA, 2007p. 09).

A famosa afirmação “uma imagem vale mais que mil palavras” ganha força e passa a direcionar a produção e a compreensão dos textos contemporâneos. Assim, nos orientamos para o que estamos considerando de

especial interesse para esta investigação, a compreensão da Imagem como elemento fundamental na construção de sentido das publicidades impressas. Aqui, entendemos imagem

como toda representação visual seja na forma de ilustração, fotografia, quadros, diagramação da página (layout) ou representação de gêneros textuais como e-mails, publicidades, calendários entre outros.

### **2.1.1. Abordagem teórica sobre multimodalidade**

A noção de multimodalidade das formas de representação que compõem uma mensagem foi introduzida por Kress & van Leeuwen (1996) na área da Semiótica Social, buscando compreender todos os modos de representação no texto lingüístico.

Na teoria da Semiótica Social, a língua é entendida como parte de um contexto sociocultural, no qual a cultura é vista como produto de um processo de construção social. Sendo assim, nenhum código pode ser estudado completamente, em isolamento. A língua - falada ou escrita - não pode ser entendida senão em conjunto com outros modos de representação que participam e/ou cooperam na construção do texto. Com base nesta proposição, Kress e van Leeuwen (op.cit) propõem que se pense numa linguagem constituída como multimodal, isto é, que o sentido advenha da relação textual estabelecida entre os diferentes modos utilizados para sua constituição e não que se pense isoladamente em cada um deles.

Dionisio (2005a), ao examinar tal questão, põe a multimodalidade como traço constitutivo do texto falado e escrito e justifica o seu posicionamento levando em conta quatro pressupostos que respaldam a idéia de que toda manifestação da linguagem é inerentemente multimodal:

- “(i) as ações sociais são fenômenos multimodais;
- (ii) gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
- (iii) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se

processa num contínuo;e

- (iv) há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas.”

(DIONISIO, op.cit p.161)

Nesse sentido, em todas as situações comunicativas, sejam elas faladas ou escritas, nós utilizamos os conhecimentos para organizar de forma significativa a interação a partir de pelo menos dois modos de representação, verbal e visual.

A multimodalidade constitui-se, portanto, das múltiplas linguagens que utilizamos em situações de comunicação. Quando falamos, por exemplo, mobilizamos, além da fala, gestos, movimentos com a cabeça, entoações, expressões faciais, etc., que vão ajudar a construir o sentido do texto que estamos produzindo, indicando se fazemos uma crítica, um elogio, se ironizamos, entre outros. Na escrita usamos a multimodalidade quando temos o texto escrito incorporado a uma imagem como desenhos, fotografias, gráficos, tabelas, cores, etc. Em relação à manifestação escrita, conforme mencionado anteriormente (p.24), a própria disposição da escrita no papel já é considerada visual. Em concordância com esta afirmação Dionísio (2005a, p.136) acentua

que ao conceber os gêneros textuais como multimodais não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também a própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador.

Dessa forma, a perspectiva da multimodalidade revela que os recursos visuais também constituem formas de expressão do conteúdo do texto e nos orientam para a construção do sentido de forma mais abrangente. O que é expresso na linguagem verbal por meio da escolha entre diferentes classes de palavras e de estruturas sintáticas é, na composição visual, expresso por meio da escolha entre diferentes usos de cores, ou diferentes estruturas de composição, fazendo-nos enxergar que os sentidos dos textos somente são produzidos pela leitura eficiente do conjunto dos modos semióticos neles presentes e não apenas com base em uma única modalidade.

Para Dondis (1999), com o avanço tecnológico e com a velocidade de emissão da informação, o sentido da visão está cada vez mais sendo

requisitado, precisando, pois, alcançarmos uma “experiência visual” plena, defendida por ele como “alfabetismo visual”. Enfatizando a importância desse “alfabetismo”, Dondis (op.cit, p.142) afirma que “a visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo”.

O objetivo da alfabetização visual defendida pela autora não difere daquele perseguido pela proposta de Letramento da língua escrita e falada (SOARES, 2002; KLEIMAN, 1995) podendo ser entendido como a habilidade de as pessoas aprenderem, interagirem e interferirem em uma realidade que se apresenta de maneira visual. Kress e van Leeuwen (1996, p.39) ao se posicionarem sobre os estudos referentes à multimodalidade dos textos escritos afirmam ser estes menosprezados ou ignorados pela escola que, em consequência, produz iletrados visuais. Dessa forma, nos sentimos impelidos a concordar com o pensamento de Dondis (op.cit) advogando a urgência de incluir as pessoas nas novas práticas de linguagens que surgem e que trazem como principal elemento a imagem, as formas visuais, sejam elas estáticas ou dinâmicas.

Para tanto, centraremos-nos, a seguir, nos conceitos principais propostos por Kress e van Leeuwen para a análise de imagens, os quais serão utilizados mais adiante para a análise das publicidades selecionadas para essa pesquisa.

### **2.1.2. A Gramática do Design Visual**

Com o objetivo de sistematizar o estudo da multimodalidade visual, Kress & Van Leeuwen (1996) lançaram a Gramática do Design Visual, na qual apresentam parâmetros de observação dos elementos que compõem as imagens considerando-as não mais como elementos figurativos, mas como sintagmas visuais correspondentes aos que existem na sintaxe da linguagem escrita. Os autores desenvolveram seus estudos baseados na Gramática Sistêmico-Funcional proposta por Halliday, cujo enfoque propõe três funções para a linguagem, que mostram as finalidades e os propósitos da comunicação. São elas: (a) **ideacional** – função de representação das experiências do

mundo exterior e interior; (b) **interpessoal** – expressão das interações sociais e (c) **textual** – expressão da estrutura e formato do texto.

Dessa forma, Kress e van Leeuwen buscam relacionar essa noção teórica de metafunção da linguagem apresentada por Halliday com a análise de imagens, utilizando também uma organização metafuncional que realizará seus significados através das mesmas funções adotadas por Halliday. Propõem, no entanto, outros termos, talvez mais apropriados para a análise desse modo semiótico, conforme apresentaremos abaixo:

**Representacional** – A função ideacional na linguagem, que ocorre no sistema da transitividade, é analisada por Kress e van Leeuwen no que chamam de função representacional, sendo responsável pelas estruturas que constroem visualmente a representação das experiências dos indivíduos através dos participantes representados que podem ser pessoas, objetos ou lugares.

**Interativa** – A função interpessoal, responsável pela relação entre os participantes, é analisada na função denominada de função interativa (Kress e van Leeuwen, op.cit), onde recursos visuais estabelecem estratégias que possibilitam uma interação entre o produtor e o observador das imagens.

**Composicional** – A terceira função proposta por Halliday, função textual da linguagem, responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada para análise de imagens de Kress e van Leeuwen, na função composicional. Refere-se aos significados obtidos através da distribuição do espaço visual, incluindo elementos mais salientes e o modo como estes estão conectados na imagem.

Dessa forma, a grande contribuição da Gramática do Design Visual é favorecer às estruturas visuais condições de serem lidas da mesma maneira como são lidas as estruturas verbais, buscando interpretação dos sentidos que circulam por ambas.

Explicitaremos, em seguida, cada uma dessas funções apresentando com maiores detalhes a função interativa e a composicional, as quais serão aplicadas mais efetivamente às análises pertinentes a esse estudo, permitindo-nos verificar, entre outros aspectos, a função da imagem para a construção da textualidade.

### **2.1.2.1. Função Representacional**

Kress e van Leeuwen (op. cit) descrevem duas estruturas de representações básicas, que relacionam seus elementos diferentemente uma da outra: uma representação narrativa e outra conceitual. A primeira delas descreve os participantes em uma ação, em um processo de transformação; enquanto que, a segunda é estática e descreve os participantes como eles são, em termos de classe, estrutura ou significado.

As representações narrativas dizem respeito a uma ação que se desenrola visualmente, sendo executada e/ou recebida por um ou mais participantes que, estabelecendo uma relação entre si, se engajam em determinados eventos e ações. Tais processos podem ser analisados pelo processo de ação transacional, ação não - transacional, mental e verbal.

As representações conceituais se preocupam em descrever os participantes no que parece ser a sua essência, definindo-os e classificando-os e não executando ações. Essas representações ocorrem em um processo classificacional ou em um processo analítico. O primeiro deles, o processo classificacional, mostra participantes que se apresentam em um grupo, definido por características comuns a todos os sujeitos classificados. No processo analítico, os participantes se relacionam através de uma estrutura de parte-todo. (Kress e van Leeuwen, op.cit. p. 89). Nesse processo, são identificados dois participantes: um portador (representado como o todo) e seus diversos atributos possessivos (representados como as partes).

### **2.1.2.2. Função Interativa**

As imagens, além de realizarem a interação entre os elementos que as compõem, estabelecem uma interação entre quem as vê e quem as produz. Kress e van Leeuwen chamam de participante interativo aquele participante real, humano que observa ou produz a imagem. E a relação/interação entre

esses participantes interativos – produtor e observador – se dá através dos participantes representados na imagem. Enquanto nas representações narrativas e conceituais os participantes representados podem ser tanto indivíduos quanto objetos e lugares, na função interativa os participantes que observam a imagem e aqueles que a produzem devem ser humanos ou apresentarem características humanas.

A Gramática do Design Visual propõe que essas interações se realizem através de três dimensões – contato, distância social e perspectiva – as quais possibilitam estabelecer uma relação entre os participantes representados na imagem observada e o observador dessas imagens.

A primeira delas, denominada **contato**, é determinada pelas imagens de *demanda* ou de *oferta*. Nas imagens de demanda, o participante representado parece olhar diretamente nos olhos de quem o observa, ou seja, do participante interativo criando com este um vínculo direto. O olhar direto exige algo do observador, fazendo com que o participante representado force o participante interativo a estabelecer algum tipo de relação imaginária com ele, participante presente na imagem.

Já as imagens de oferta se dirigem ao leitor/observador indiretamente, o observador não é mais objeto do olhar. Não há contato direto entre os participantes interativo e representado. O participante representado é apresentado ao participante interativo na forma de objeto de contemplação ou informação.

A **distância** é uma segunda dimensão da função interativa das imagens. Ela está direcionada com o tamanho do enquadre que é feito na imagem. O participante representado da imagem pode ser mostrado mais próximo ou mais afastado do observador. Isso é feito através de close e fotos tiradas à longa e curta distância. Da maneira, como imagens de demanda e oferta podem “sugerir diferentes relações entre os participantes representados e observadores” (Kress e van Leeuwen, 1996 p. 130), a escolha entre mostrar o participante representado de perto ou de longe também sugere diferentes relações entre o participante representado e o participante interativo.

Kress e van Leeuwen (op.cit.) afirmam que a visão obtida das imagens acaba por refletir as diferenças de proximidade entre os indivíduos. O que determina a distância e/ou proximidade social entre eles é o tipo de corte

utilizado na fotografia. Dessa forma, se o plano for aberto ou geral, exibindo os participantes representados por inteiro pode-se dizer que a distância que se estabelece entre os participantes é máxima, conferindo um caráter de impessoalidade, ou seja, o observador não tem intimidade suficiente com a cena e com seus participantes representados, por esse motivo assume a postura de um mero observador.

Se quando apresenta um plano aberto, a imagem estabelece uma distância social máxima, quando apresenta um plano médio, ou seja, corte pela cintura do participante representado, pode-se dizer que a distância social é intermediária. O participante representado apresenta-se ao participante interativo como se fosse alguém conhecido, em quem se pode confiar, mas ao mesmo tempo, não é nenhum amigo íntimo, que é caracterizado pelo corte em close representando uma distância mínima.

A **perspectiva** com que a imagem é mostrada é outra dimensão em que relações entre participantes representados e interativos são construídas. São destacados na Gramática do Design Visual dois tipos de imagens: subjetivas e objetivas. Imagens subjetivas apresentam uma perspectiva central, um ponto de vista, no qual o observador está apto a ver o participante representado na imagem apenas do ponto de vista em que a imagem foi construída. Imagens objetivas, por outro lado, não apresentam perspectiva alguma, nenhum ponto de vista, elas mostram tudo que o produtor da imagem acredita que há para ser mostrado, não se importando com a relação estabelecida com o observador. Essas imagens tendem a ocorrer em diagramas, esquemas e mapas técnicos.

O ângulo de visão de uma imagem confere maior ou menor poder aos participantes. Um ângulo frontal traz maior envolvimento do observador enquanto um ângulo oblíquo traz maior afastamento por parte do observador. Um ângulo na linha dos olhos é percebido como uma maior igualdade entre os participantes. Um ângulo superior confere um maior poder ao observador, enquanto um ângulo inferior confere mais poder ao participante representado.

### 2.1.2.3.Função Composicional

A função composicional é fundamental, haja vista ser a responsável para que a integração entre os elementos representacionais e interacionais ocorra. Sua realização acontece por meio do uso de três sistemas inter-relacionados que serão discutidos a seguir: a) Valor de informação; b) Saliência e c) Framing.

#### 2.1.2.3.1.Valor de informação

O *valor de informação* se refere ao valor que certos elementos apresentam em relação a outros de uma imagem. Kress e van Leeuwen propõem que se observe a posição desses elementos na composição da imagem, como por exemplo, se estão do lado direito ou esquerdo, na parte de cima ou de baixo, centralizados ou próximos das margens, para que se perceba então como se dá à integração entre eles e que valores esses elementos têm nas posições que ocupam.

**Dado e Novo** – O conceito de *dado* e *novo* considera que numa sociedade ocidental, cuja direção da leitura e escrita de um texto é feita da esquerda para a direita, valores são agregados à posição que os elementos têm na oração. Kress e van Leeuwen estendem esse conceito para a análise de imagens. Assim os elementos posicionados do lado esquerdo contêm informações já fornecidas e compartilhadas, portanto são dados já familiares dos participantes, denominados de *Dado*. Os elementos posicionados do lado direito, no entanto, apresentam alguma informação nova, que pode não ser conhecida, algo ao qual se deve prestar mais atenção, por essa razão chamar-se de elemento *Novo*.

**Ideal e Real** – Novamente Kress e van Leeuwen (op.cit.) defendem que os elementos visuais acabam por adquirir valores em relação à posição que ocupam na organização do texto. Quando se trata de uma imagem, o

posicionamento de elementos acima ou abaixo leva consigo valores relacionados à posição que ocupam.

Aquele posicionado na parte de cima da imagem é apresentado como *Ideal*, destinado a mostrar a idealização ou a informação generalizada. Em propagandas, por exemplo, o plano superior, de maneira geral, é destinado a mostrar a promessa do produto, ou ainda, a realização e a satisfação que ele possa proporcionar aos seus usuários. O elemento *real* se opõe ao elemento *ideal* ao se posicionar na parte inferior da imagem, apresentando uma informação mais concreta, mais prática, mais tida como verdadeira.

**Centro e Margem** – Nas sociedades ocidentais, os elementos que compõem a imagem são geralmente “polarizados entre Dado e Novo, e Ideal e Real” (Kress e van Leeuwen, 1996 p. 203). No entanto, outros elementos podem ser encontrados posicionados no centro ou nas margens de uma imagem. Quando um elemento está posicionado no centro, é chamado de elemento central ou nas margens, elemento marginal, ele agrega o valor da posição que ocupa: se estiver no centro será o núcleo da informação, enquanto os elementos que o rodeiam (marginais) apresentarão valor subserviente e de alguma forma, dependentes do elemento Central.

#### **2.1.2.3.2. Saliência**

O termo saliência é utilizado por Kress e van Leeuwen (op. cit p. 212) quando se refere à importância hierárquica que um ou mais elementos adquirem numa imagem, fazendo com que chamem mais a atenção do observador, independentemente de onde tenham sido colocados na composição visual. Essa importância é adquirida através, por exemplo, do uso de cores mais intensas ou mais suaves, do tamanho maior ou menor de um elemento em relação a outros no visual, ao uso de contraste entre cores (preto e branco, azul e vermelho, por exemplo), nitidez, brilho, perspectiva, e elementos que se sobrepõem, salientando os que se sobrepõem em relação aos que são sobrepostos.

Num texto oral, por exemplo, a acentuação de um elemento do discurso em relação a outro agrega a esse elemento algum tipo de valor, fazendo com

que seja realçado, chamando a atenção do interlocutor. Numa imagem, essa atenção é obtida através do uso de técnicas descritas acima, como: sobreposições, efeitos de cor, tamanho, entre outras.

### **2.1.2.3.3. Framing**

Framing é um elemento composicional de grande importância afirmam Kress e van Leeuwen (1996, p.214). Esse termo indica que os elementos numa representação visual estão representados como “identidades separadas ou que se relacionam”, e o framing tem por função conectar ou desconectar esses elementos na imagem.

Linhas divisórias, descontinuidades no uso de cor ou forma, espaços vazios fazem com que os elementos pareçam estar separados, desconectados dos outros elementos composicionais, dando a impressão de estarem enquadrados na composição da imagem. Por outro lado, a continuidade e a integração entre os elementos podem ser realizadas e percebidas através da presença de vetores que ligam olhares, por exemplo, de um elemento a outro na imagem; de cores e formas que se mantêm e se repetem no todo da composição.

A função fundamental da integração entre os elementos composicionais é a textual (Kress e van Leeuwen, 1996, p.212), pois esses elementos visam produzir um texto significativo e coerente, relacionando os elementos entre si, com o observador, e com o mundo que representa e no qual está inserido.

No início deste capítulo, fizemos menção às mudanças no cenário da linguagem e aos reflexos trazidos por essas mudanças para a produção e compreensão do texto contemporâneo. Tais mudanças ensejaram alterações profundas, também, nas formas de letramento, que assumem sentido mais amplo neste momento, por isso, apresentaremos no próximo tópico uma revisão das noções de letramento, tendo em vista atender às necessidades das novas características textuais.

## 2.2. Revisão do conceito de letramento

A palavra letramento, uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, é usada na produção acadêmica para designar os fenômenos que envolvem, de alguma forma, questões relacionadas à escrita quer enquanto tecnologia, quer enquanto sistema simbólico. Soares (2002 b, p.3), ao discorrer sobre os conceitos de letramento, diz que este é visto como um estado ou condição que assume aquele que exerce as práticas sociais de leitura e de escrita e explicita que, a partir da própria formação da palavra,

está presente a idéia de estado: a palavra traz o sufixo-mento que forma substantivos de verbos, acrescentando a estes o sentido de “estado resultante de uma ação”(...) assim, de um verbo letrar (ainda não dicionarizado, mas necessário para designar a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita para além do apenas ensinar a ler e escrever, do alfabetizar), forma-se a palavra letramento:estado resultante da ação de letrar.

Para a autora, a incorporação dessa nova palavra ao nosso vocabulário sinaliza uma distinção entre o ato de aprender a ler e escrever (aprendizado de uma tecnologia) e a apropriação desta tecnologia para os diversos usos sociais, bem como ressalta a necessidade de que o ensino se volte para o desenvolvimento da competência de uso da leitura e da escrita envolvido nas práticas sociais.

Assim, em face da complexidade dos usos da escrita na sociedade, que se apresentam como múltiplos e variados, bem como das concepções que se têm sobre esse fenômeno, é de se esperar que o termo letramento não possua uma definição universal e satisfatória. O que observamos, com base na literatura consultada, é que os estudos sobre letramento (LOPES, 2006; SOARES, 2002; MARCUSCHI, 2001; entre outros) põem em evidência as funções da língua escrita na sociedade que, por sua vez, assumem grande importância nas relações das pessoas com os outros e com o mundo.

Dessa forma, a prática do letramento envolve um conjunto de práticas de leitura e escrita, também consideradas como práticas sociais, uma vez que, através delas, o indivíduo pode inserir-se na sociedade onde vive. As práticas

letradas escolares, segundo Rojo (2001), passam, então, a ser apenas um tipo de prática social de letramento, embora ainda considerado um tipo dominante. Sobre isto Kleiman (1995, p.20) afirma que:

o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências do letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização.

A relação entre alfabetização e letramento diz respeito à noção de domínio da escrita que perpassa por ambas. O que vai diferenciá-las é a maneira como se entende domínio; enquanto a alfabetização refere-se à aquisição da tecnologia da escrita, em relação à decodificação dos sinais gráficos de sua língua, o letramento caracteriza-se pela apropriação das habilidades de leitura e escrita diante das práticas sociais que envolvem a escrita. Assim, para Kleiman (1995), o conceito de letramento deve contemplar práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema da escrita, ou seja, para além da alfabetização, uma vez que a mera sistematização do código não garante a participação efetiva do indivíduo na sociedade à qual ele pertence.

Há de se ressaltar que a visão que se tem sobre o fenômeno do letramento não se constrói aleatoriamente. Decorre de uma postura teórica que privilegia a dimensão individual ou a dimensão social do letramento.

A dimensão individual do letramento explicitada por Soares (2002 a) parte do pressuposto de que letramento é um atributo pessoal, “algo” que está relacionado à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Essa dimensão do letramento propõe que um indivíduo para ser considerado letrado necessita ter no mínimo adquirido a habilidade de ler e escrever.

A essa linha de pensamento, Street (1984) um dos precursores dos novos estudos do letramento, denominou de letramento autônomo porque focaliza a escrita desvinculada das práticas sociais. Conforme essa perspectiva, considerando a aquisição e posse da escrita como fenômenos individuais, o letramento, de acordo com Lopes (2006, p. 16)

é visto como o conhecimento estrito do código lingüístico objetivado num sistema de escrita e a escrita é considerada uma tecnologia neutra em cujo tratamento, para efeito de investigação do seu uso, o contexto social não é considerado.

Em contrapartida a essa dimensão individual do letramento, Soares (op. cit) apresenta a dimensão social. A aquisição da escrita e da leitura, nessa dimensão, é vista como algo integrante das práticas sociais com as quais o indivíduo vem a interagir na sociedade, atendendo às exigências que lhe são colocadas socialmente. Essa abordagem, que não focaliza a língua enquanto estrutura independente do indivíduo, mas os usos que o indivíduo faz da língua em suas práticas sociais, Street (op.cit) associa ao modelo ideológico de letramento. Com relação a esse modelo Lopes (op.cit p.44) registra que

em essência, o termo é concebido no sentido de pôr em evidência a natureza social da escrita uma vez que se refere ao conjunto das práticas sociais em cujo processo estão envolvidas atividades de leitura e de escrita.

Assim, entendemos que a polarização do conceito numa dessas dimensões não abarca a complexidade de usos da escrita, uma vez que uma pessoa não aprende unicamente pelo que tem de individual, mas também pelo contexto que a cerca, incluindo significados e usos produzidos em suas relações com o outro, haja vista a natureza dinâmica da linguagem, em contextos significativos das diferentes atividades sociais.

Autores que orientam os novos estudos do letramento numa perspectiva social (BARTON, 2000; BARTON & HAMILTON, 2000; GEE, 2000; entre outros) ampliam a noção de letramento, referindo-se não só àqueles que sabem ler e escrever, mas a qualquer indivíduo que, de uma forma ou de outra, se apropria da escrita ou da leitura para fazer uso destas na sociedade, em contextos reais de interação. Conforme essa nova perspectiva, o foco de análise do fenômeno se volta para os eventos e práticas de letramento.

Segundo Barton & Hamilton (op.cit), eventos de letramento são em geral episódios observáveis que têm textos escritos envolvidos seja para serem lidos ou para se falar sobre eles (...). São, pois, eventos comunicativos mediados por textos escritos. Por sua vez, as práticas de letramento estabelecem o comportamento e a reação das pessoas num determinado

evento, revelando, assim, concepções e valores destas pessoas ao fazerem uso da escrita.

Marcuschi, comungando com esse pensamento, sugere que é considerado letrado um indivíduo que “participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2001 p. 25).

Como vemos, nesta concepção de letramento, qualquer atividade que direta ou indiretamente envolva as práticas de leitura ou escrita é tida como uma manifestação de letramento. Passa-se a levar em conta, principalmente, a atuação das pessoas, uma vez expostas a práticas sociais, intermediadas por textos escritos na vida cotidiana. Sobre isso é interessante mostrar o que diz Soares:

o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.(SOARES,2002 a p.40)

Essa nova definição do termo constitui-se a partir dos estudos que se interessam em investigar os usos sociais da escrita, concebendo o letramento como um conjunto de práticas sociais, às quais são expostos os indivíduos quando precisam se utilizar da escrita, e não do ponto de vista da aquisição das habilidades individuais de ler e escrever.

### **2.3 - Diferentes letramentos e o texto multimodal**

Conforme focado na seção anterior, com os avanços das pesquisas sobre letramento, seu conceito começou a se alargar, deixando de abordar apenas o domínio de práticas de leitura e escrita restritas ao âmbito da escola para se estender aos diversos domínios sociais. Com o surgimento de novas tecnologias de comunicação e de novas condições de produção dos conhecimentos, esse conceito se amplia ainda mais, passando a focalizar, também, a interação entre discurso verbal (prática de letramento da escrita) e

discurso visual (prática de letramento da imagem), fazendo-nos reconhecer a existência de vários tipos ou novos paradigmas de letramento impostos à sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas. Segundo Barton & Hamilton (2000, p.10),

letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento digital.(Tradução minha)

Esse posicionamento dos autores nos lembra que os tipos de letramentos mudam, porque são situados na história e acompanham a mudança de cada contexto tecnológico, social e cultural de uma dada sociedade. Nesta mesma perspectiva, Street (1995, apud MARCUSCHI, 2001 p. 38) nos diz que não há um único letramento com “L” maiúsculo, nem “O” no singular, mas múltiplos letramentos que devem ser considerados em seus contextos sociais e culturais, nas sociedades em que surgem com as suas próprias relações de poder.

Na sociedade contemporânea, a grande influência tecnológica nas interações entre os seres humanos tem favorecido também a utilização de diferentes modos de representação no processamento textual. A escrita passa a ser entendida como um modo de representação que se combina com outros modos de representação, tais como imagens, “layout”, áudio e recursos tipográficos (formato de letras). Dessa forma, o significado emerge da integração de modos variados, o que requer uma mudança e/ou ampliação no entendimento do conceito de letramento, visando adaptar-se às novas interações sociais com o meio.

A necessidade de alteração do conceito de letramento vem, pois, em função dessas variadas e múltiplas formas de interação com o mundo - não só com a modalidade escrita, mas também com a comunicação visual, auditiva, espacial. Para Dionisio (2005a, p.159) uma pessoa letrada “deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem

como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.”

Como vemos, esta concepção do que é ser letrado envolve a necessidade de se lidar com a multiplicidade e integração dos modos de fazer sentido nas interações sociais, permitindo, assim, a pluralização do termo letramento para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e escrita ou, conforme Dionisio (2005a), “precisamos falar em multiletramento”, abrangendo as variedades terminológicas como letramento digital, letramento midiático, letramento visual, entre outros

As alterações no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos. O dinamismo da imagem passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita (...) se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas, etc.) que se integram na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. (DIONISIO, 2006 a p.14)

Assim, percebemos uma significativa mudança nas formas de produzir e ler os textos que circulam socialmente em decorrência das facilidades e avanços tecnológicos que abrem espaço para variados modos de representação na configuração textual, especialmente a linguagem visual. É possível notar a constante interação entre a escrita e os recursos visuais, sobretudo a presença de imagens na construção de sentidos dos textos, nos levando a interagir ou a ter posicionamentos diferentes frente à leitura de textos multimodais e denotando, assim, a significância do letramento visual.

Dessa forma, no desenvolvimento desta pesquisa, de modo geral, contemplamos além das práticas de letramento da escrita, o letramento visual. Entendemos que este deve ser incorporado às práticas pedagógicas para que desperte no aluno uma maior sensibilidade para a imagem, já que o entendimento de um texto depende da interpretação dos modos semióticos nele usados para formar um todo coerente, passando pela compreensão de que as estruturas imagéticas comportam significados assim como as estruturas lingüísticas.

### **2.3.1. Uma proposta de letramento visual**

Nas práticas sociais de leitura e escrita, observamos que a imagem assume posição de destaque. Estamos sendo constantemente bombardeados por com uma infinidade de textos imagéticos impressos ou projetados que, muitas vezes, pelo excesso, passam a serem vistos/lidos de forma aleatória e/ou anadvertidamente.

De uma maneira geral, a sociedade contemporânea tem demonstrado certa preferência pela informação visual. Tudo que nos cerca são imagens, e como tal, elas comunicam alguma coisa sobre o modo que vivemos, a cultura da qual fazemos parte, os hábitos e as pessoas que compõem o coletivo da sociedade. Essa presença ostensiva da imagem passa a exigir do leitor maior preparo e conhecimento criando o imperativo do letramento visual.

Apesar desse atual contexto que valoriza sobremaneira a cultura visual e do uso intensivo da imagem pelos alunos fora do ambiente escolar (jogos eletrônicos, entretenimento, publicidade, por exemplo), ainda é incipiente a sistematização de seu uso para fins pedagógicos. Percebemos que a utilização da imagem socialmente está ainda bem distante do que poderia ser feito academicamente.

Kress e van Leeuwen (1996), ao proporem um aprofundamento nos estudos referentes aos textos não-verbais, afirmam que o ver é entendido de uma forma menos complexa do que o ler. No entanto, o processo de ver uma imagem não deveria ser entendido de uma maneira automática, sem maiores dificuldades: deve ser percebido como uma forma diferente, mas não menos complexa de leitura, uma vez que na formulação de um texto não-verbal são escolhidos determinados elementos como cores, formas, planos, símbolos entre outros que produzem significados e não são selecionados em vão.

Oliveira (2006), em trabalho realizado com alunos universitários, aponta algumas implicações pedagógicas relativas ao uso do texto visual em sala de aula. Sua intenção é investigar de que maneira os professores podem se utilizar do contexto da sociedade moderna, onde a tecnologia avança gradativamente, para trabalhar o “letramento visual positivo e inclusivo” em sala

de aula, objetivando demonstrar como, a partir da perspectiva do texto visual, é possível ativar e fortalecer o posicionamento crítico dos alunos.

Dessa forma, percebemos a necessidade da inserção de práticas pedagógicas que sistematizem a utilização da imagem em sala de aula, integrando-a ao processo de ensino-aprendizagem de forma a familiarizar os alunos com a multimodalidade textual, permitindo-lhes lidar mais efetivamente com a nova realidade textual e favorecendo, assim, a prática do letramento visual. O letramento visual, segundo Dionisio (2005 a, p.160), “está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais”. Sua realização junto às práticas de leitura e da escrita deve estabelecer a harmonia entre o verbal e o visual, uma vez que a multimodalidade é um traço inerente ao discurso.

O letramento visual é, pois, um componente indispensável às práticas de leitura e de escrita realizadas pela escola que devem desenvolver habilidades para melhor entender e interpretar as relações entre o verbal e o visual. Dessa forma, buscamos privilegiar, em nossas reflexões, a leitura e a interpretação<sup>8</sup>, não só dos elementos lingüísticos (verbais), mas, sobretudo dos elementos imagéticos (visuais) presentes no gênero publicidade.

#### **2.4. Publicidade: um gênero multimodal**

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais são produtos culturais, sociais e históricos, que existem a partir de determinadas práticas sociais. São, portanto, fenômenos contextualmente situados que se constroem na interação. Partindo dessa concepção de gêneros, consideramos a publicidade um gênero icônico-verbal, fortemente relacionado aos fatos cotidianos, vinculado à vida social e cultural de uma comunidade.

Enquanto uma prática social persuasiva, que busca o condicionamento do outro a um determinado fazer, a publicidade organiza seus textos principalmente através de imagens, sons e de palavras, entre os quais circulam

---

<sup>8</sup> O termo interpretação será utilizado, neste trabalho, como se referindo ao processo de construção do sentido de textos por parte do leitor de forma geral, sem fazer oposição ao termo compreensão ou quaisquer outras definições teóricas.

sentidos determinados. Assim, podemos dizer que o texto publicitário é formulado a partir de textos verbais (escritos ou falados) e não-verbais (imagens, sons, cheiros, ritmos, texturas, dentre outros), sendo que tal característica permite que seja considerado como um texto multimodal (Kress e van Leeuwen, 1996).

Seu discurso demonstra ser, antes de tudo, um discurso de sedução que, segundo Cardoso (2003, p.94), objetiva “atingir o alocutário<sup>9</sup>, de modo a levá-lo a uma ação específica, que é a de comprar o produto que se apresenta.” O envolvimento do consumidor/observador ocorre a partir dos apelos que a propaganda provoca: motivações, necessidades e aspirações, os quais fazem observadores/consumidores imaginarem a si próprios dentro do mundo da propaganda. Um mundo de promessa daquilo que se poderia ter, um tipo de vida que é desejado, um lugar ou um estado de espírito que se almeja e que poderá ser obtido se o produto for consumido.

Tal envolvimento, na maioria das vezes, acontece de forma irracional, uma vez que a emoção prevalece sobre a razão. Ideologicamente, a propaganda investe em recursos lingüísticos e imagéticos qualificados, a fim de agir e apresentar, da melhor forma possível, o seu produto, interferindo nos comportamentos humanos por meio da veiculação de valores que estão centrados na idéia de ter ou possuir cada vez mais.

Dessa forma, a publicidade apresenta uma argumentação icônico-lingüística com fins de convencimento, para tanto, sua representação visual e verbal funciona como um mecanismo ideológico no qual importa que “o uso específico de um ou outro modo seja guiado por intenções socialmente determinadas e realize interesses de grupos, pontos de vista subjetivos ou posições ideológicas” (STÖCKL, 2004 p. 10).

De certo modo, são as condições sociais que tornam a publicidade um construto possível e nas quais se efetua seu elemento motriz, o consumo. Assim, são condições imprescindíveis à manutenção publicitária primeiramente o supérfluo e em segundo lugar a existência de um mercado de massa. Sob essa perspectiva, o conjunto de necessidades materiais e sociais dá a tônica da relação informação/persuasão na publicidade: os objetos que usamos e

---

<sup>9</sup> Aquele para quem o locutor diz o que tem a dizer, nas condições de produção do discurso. (CARDOSO, 2003 p. 38)

consumimos deixam de ser meros objetos de uso para se transformarem em veículos de informação sobre o tipo de pessoa que somos ou gostaríamos de ser.

A publicidade, nesse sentido, reflete muito de perto as tendências do momento e os sistemas de valores da sociedade. Como já acentuam Vestergaard e Schroder (1988, p.74),

Os anúncios publicitários devem preencher a carência de identidade de cada leitor, a necessidade que cada pessoa tem de aderir a valores e estilos de vida que confirmem seus valores e estilos de vida e lhe permitam compreender o mundo e seu lugar nele; há um processo de significação, no qual um certo produto se torna a expressão de determinado conteúdo.

Além disso, é possível enxergar, junto com Carvalho (1996, p.11), o fato de que a onipresença da publicidade na sociedade de consumo cria um ambiente cultural próprio, um novo sistema de valores, co-gerador do espírito do tempo.

Entendemos que o trabalho com esse gênero constitui um material privilegiado para o ensino da leitura, atendendo à necessidade de diversificação que as aulas de língua materna exigem para que o aluno construa seu conhecimento. Além disso, é um texto multimodal que se aproxima da realidade do aluno ocupando lugares em suas casas, vendendo, definindo, idealizando os modelos estéticos e comportamentais das pessoas. É preciso, pois, ajudar aos leitores e consumidores a lidar com eles, instrumentalizá-los para que se tornem mais críticos, atuantes e não meros repetidores de modelo.

A partir dessas considerações teóricas, passaremos à análise dos dados, representados pelas leituras das publicidades feita pelos alunos, durante a intervenção didática.

### **CAPITULO 3**

## TEXTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

“Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, como respirar, é nossa função essencial.”

MANGUEL, Alberto. Uma história de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Neste capítulo analisaremos o desenvolvimento dos alunos lendo textos multimodais. Com base no desempenho apresentado, organizamos a análise em duas seções: 1) concepção de texto e de leitura dos alunos, momento em que buscamos respostas para a primeira questão de pesquisa, e 2) função dos elementos multimodais no texto, na qual mostraremos dados que evidenciam nossa segunda questão de pesquisa.

Nesta análise<sup>10</sup>, focalizaremos procedimentos da nossa condução das aulas enquanto professora, destacando aspectos que, de um lado, podem ter favorecido e, de outro, podem ter dificultado o desenvolvimento do trabalho. No que diz respeito à desenvoltura dos alunos, procuramos mostrar a expansão de

---

10 Para análise e discussão dos dados de forma mais detalhada selecionamos nove alunos (três proficientes em leitura, três com proficiência mediana e três alunos pouco proficientes), embora em alguns momentos consideremos, também, dados da turma como um todo. Ver no capítulo de Metodologia, no item 1.3, o que estamos considerando aluno proficiente, com proficiência mediana e pouco proficiente.

suas leituras a partir da consideração dos vários recursos semióticos que se articulam na composição do texto/gênero em foco.

De forma geral, identificamos uma mudança progressiva dos alunos em relação à concepção de texto e de leitura e à mobilização dos recursos imagéticos para a construção de sentido dos textos.

### **3.1. Concepção de texto e de leitura dos alunos**

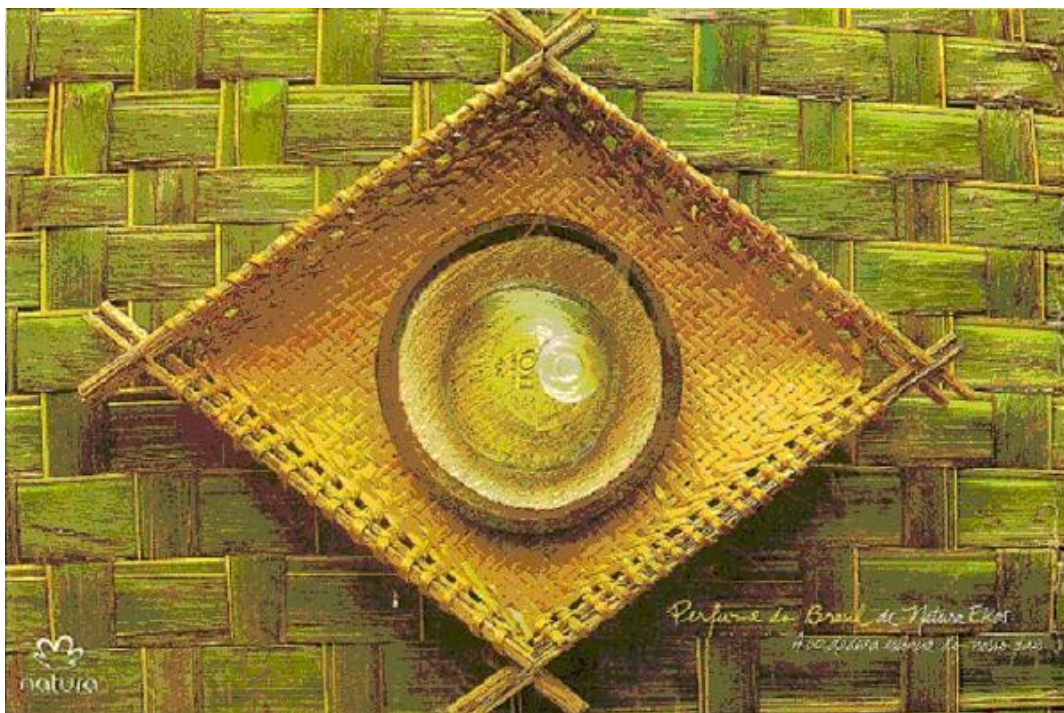
Neste item, vamos analisar como os alunos demonstraram sua concepção de texto e de leitura no início das atividades da pesquisa (texto entendido como sendo somente uma unidade lingüística) e no final, após o desenvolvimento de todo o trabalho, quando o texto passa a ser entendido a partir das diversas linguagens que o compõem.

#### **3.1.1. Concepção de texto com ênfase no verbal**

No início da pesquisa, quando foi apresentado aos alunos o primeiro texto a ser lido, a maioria da turma (24 alunos, 70%) demonstrou conceber o texto como sendo apenas um artefato lingüístico independente de qualquer outro recurso, conseqüentemente, para se poder ler alguma coisa teria que haver algo escrito. Em outras palavras, a concepção de texto se restringe a um conjunto de formas lingüísticas, e a leitura à decodificação dessas formas, influência ainda da proposta teórica desenvolvida nos anos 60, quando os estudos estavam fundamentados nos do estruturalismo.

A primeira atividade de leitura realizada foi desenvolvida com a publicidade da “Natura” apresentada a seguir:

Texto 1:



Fonte: Revista Veja,

28/04/2004

Entre as várias questões apresentadas para o estudo desse texto (ver anexo B1), há a seguinte pergunta: “Na sua opinião, apresentando-se só a imagem, o sentido que você deu ao texto seria o mesmo? Explique.” As respostas dadas apontam para o entendimento de texto como produto, conforme podemos identificar nos exemplos abaixo:

Ex (01) <sup>11</sup>

- 1- A11- Não porque não teria nada pra ler se tirasse a leitura, o desenho não iria ter lógica.
- 2- A12 - Não porque sem a frase não entenderíamos o que a imagem queria nos dizer.
- 3- AM2- Não porque é do texto que a gente consegue entender a imagem.

Nas respostas dadas, conforme transcritas no exemplo 01, que são bastante representativas do nosso conjunto de dados, verificamos que os alunos responderam considerando só o verbal, ou seja, os recursos imagéticos, como as cores, as formas geométricas, o tipo de material entre outros não são considerados ou não são mobilizados como elementos importantes para a compreensão do texto. Voltam-se apenas para a parte lingüística que é formada, praticamente, por duas frases.

Quando A12 e AM2 respondem: “sem a frase não entenderíamos o que a imagem queria nos dizer” e “é do texto que a gente consegue entender a imagem”, percebemos que a parte imagética não pode ser interpretada sem o apoio de enunciados lingüísticos, que funcionariam como uma espécie de legenda. Ou seja, fazendo-se a leitura da frase se contemplaria, automaticamente, o entendimento da imagem, que figuraria apenas para ilustrar ou adornar o que, de fato, teria sido dito pela linguagem verbal escrita.

No entanto, ao observarmos o texto em questão, percebemos que a imagem é a principal responsável pela divulgação das idéias ou dos objetivos da empresa, ou seja, toda a significação é materializada através dos arranjos

---

<sup>11</sup> A identificação dos alunos é feita da seguinte forma: AP: Aluno proficiente em leitura; AM: Aluno com proficiência mediana e AI: Aluno com pouca proficiência. Os números que seguem as letras correspondem à quantidade de alunos selecionados para nossa análise (Ex: AM1=aluno com proficiência mediana 1; AM2=aluno com proficiência mediana 2; AM3=aluno com proficiência mediana 3).

visuais que integram a composição do texto, constituindo o seu sentido, e,

conseqüentemente, não exercendo a função de meras ilustrações. A escolha pelas formas geométricas presentes na bandeira do Brasil é altamente sugestiva na medida em que, através de um trançado de palhas verdes e secas evocando as cores e o artesanato representativos do nosso país, aponta para a idéia de que temos um produto genuinamente brasileiro.

As interpretações dos alunos, privilegiando apenas a realização verbal da linguagem, podem ser reflexo da prática de leitura desenvolvida pela escola que, de um modo geral, não contempla os aspectos imagéticos dos gêneros trabalhados. Ainda é dominante, em termos curriculares e entre o próprio alunado, o conceito de texto linear, sendo a imagem vista como apenas um apêndice ilustrativo (OLIVEIRA, 2006, p.1).

Essa concepção de que só se lê texto verbal foi percebida pela pesquisadora, no momento da apresentação da publicidade à turma, levando-a a anotar em seu diário de campo perguntas como as do exemplo (02), que confirmam que esses alunos entendem o texto como foi apresentado anteriormente.

Ex (02)

Alguns alunos demonstram dificuldades para atribuir sentido à imagem, em função de ignorá-la como um texto chegando a perguntar “professora, cadê o texto? É pra ler o quê aqui?” (...) (Diário de campo, 15 de setembro de 2006).

Considerando o grupo que foi selecionado para análise, observamos que alguns alunos, principalmente aqueles proficientes em leitura, deram respostas diferenciadas, demonstrando ter uma visão mais ampla do conceito

de texto e de leitura, contemplando as variadas linguagens que o compõem, como podemos

observar no exemplo (03), a seguir, retirado das respostas dadas à mesma pergunta apresentada no exemplo (01).

Ex (03)

1 AP1- A mesma coisa. Porque a bandeira brasileira como está, feita com

coisas naturais já mostra que o perfume é a cara do Brasil.

2 AM1- Não porque o texto e a imagem são essenciais para o entendimento do leitor.

3 AP2 - Sim porque poderia saber do que se tratava através das cores

.

da representação da bandeira com a fragrância no meio.

.

As respostas apresentadas indicam que esses alunos demonstram compreender o texto, considerando tanto os seus modos de representação verbal quanto os não-verbais.

O posicionamento de AM1, ao dizer que o texto e a imagem são essenciais para o entendimento do leitor, ressalta uma posição ambígua em relação à concepção de texto. Observemos que há uma associação entre “texto” e linguagem verbal-escrita e que o termo imagem é citado como um componente da publicidade, mas que não é texto. Entretanto, na continuação ele reconhece que a presença dessa imagem é essencial para que o leitor possa dar sentido ao texto, havendo assim, uma ampliação na concepção de texto e de leitura em relação às passagens apresentadas no Ex (01), que consideravam apenas os elementos lingüísticos.

Verificamos essa posição ambígua de AM1 em relação à concepção de texto em outra questão da atividade mencionada quando se solicita aos alunos para responderem a seguinte pergunta: “Que relação há entre as imagens do

anúncio e a expressão “a verdadeira essência do nosso país?” Em sua resposta, AM1 afirma: *A relação é que a imagem representa o artesanato do Brasil e a frase está falando também do nosso país.* Notemos que, embora o aluno

reconheça a imagem como passível de leitura, apresenta uma nítida separação entre esta e o texto verbal escrito através do emprego da palavra “frase”, parecendo ratificar o estágio de indecisão/transição em que se encontra em relação aos conceitos de texto e de leitura.

Percebemos que o enfoque da publicidade, pela forma como está organizada, destaca a relação que há entre o produto anunciado (linha de perfumes) e as riquezas naturais do Brasil.

A publicidade traz uma única imagem representando a bandeira brasileira reproduzida através de nossos elementos naturais. À esquerda, há o nome “Natura” e o logotipo da empresa, constituindo, assim, a informação velha, aquela já conhecida do leitor, que lhe permite fazer inferências a respeito do contexto em que o perfume está inserido. À direita, duas frases “Perfume do Brasil de natura Ekos; A verdadeira essência do nosso país” com informações sobre o produto mostrando a informação nova trazida ao leitor, aquela que o texto busca apresentar ou desenvolver, nesse caso, a linha de perfumes “Ekos”. O centro da figura na forma de um coco aberto também ajuda a construir a significação visando mostrar que a composição do produto é tão brasileira que a essência do país está revelada na fragrância do perfume.

Observemos que no Ex (03), linhas 01 e 03, os alunos, ao se referirem *às cores, à representação da bandeira, às coisas naturais*, de fato, despertam

para uma compreensão mais ampla do texto, reconhecendo as outras linguagens como possíveis de serem lidas tanto quanto a verbal, embora não façam, ainda, uma leitura com mais profundidade desses aspectos observados.

Essas contribuições, mostradas acima, não condizem com a realidade da turma em sua maioria, conforme dito anteriormente. Cerca de 70% dos alunos revelam que o texto para ser lido tem que ser verbal denotando, assim, pouca familiaridade com as imagens para fins didático-pedagógicos, embora fora da sala de aula, de forma aleatória e anadvertidamente, faça uso intensivo de imagens (jogos, cartazes, placas, publicidades, por exemplo) nas suas interações com o meio e com os outros.

A participação dos alunos nas aulas nos revelou evidências de uma prática de leitura escolar limitada à língua escrita. Este fato nos faz entender que as dificuldades apresentadas pelos alunos, ao atribuírem sentido aos textos multimodais, não podem ser justificadas como sendo uma “deficiência” ou “culpa” dos próprios discentes, mas devem ter explicações voltadas para o tratamento dado pela escola às questões de leitura que, em termos gerais, limita-se à capacidade de captar informações explícitas na superfície do texto em busca de um sentido pré-estabelecido.

Vale destacar que, embora a imagem não entre no jogo de leitura da maioria dos alunos, é o elemento que mais se destaca e o que primeiramente chama a atenção deles. Esse comportamento é verificado quando temos acesso às respostas dadas pelos alunos à seguinte pergunta (ainda do mesmo exercício em estudo): “O que mais chamou sua atenção ao ver esse texto? Por quê?” Em 85% das respostas (29 alunos), a imagem é citada como o aspecto

que mais chama a atenção no texto, segundo eles *porque é interessante, porque está muito bem montada, porque é colorida, pela criatividade, porque faz com que a gente fique mais interessado no texto.*

Percebemos, então, que os alunos observam em primeiro lugar, os recursos imagéticos, embora estes não sejam interpretados. Para sua interpretação buscam-se os recursos verbais, conforme já mostrado no Ex (01) na

p. 62. Essas primeiras impressões foram bastante pertinentes para nortear o andamento das nossas atividades, numa prática de leitura voltada para a expansão do conceito de texto e para a exploração da leitura de imagens.

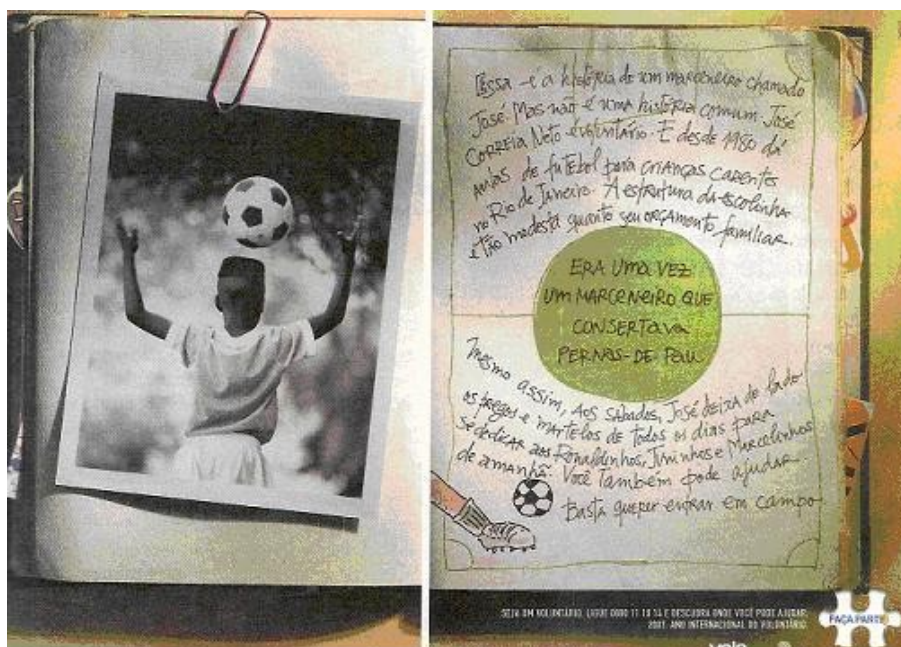
### **3.1.2. Concepção de texto com ênfase nos aspectos multimodais**

Com o desenvolvimento do trabalho e com a ênfase em se ampliar a concepção de texto e de leitura dos alunos ao longo da pesquisa, observamos que, de modo geral, houve um avanço considerável na forma como esses alunos passaram a conceber o texto e a interagir com ele. Para confirmar o que afirmamos, apresentamos os exemplos retirados da atividade escrita realizada no dia 08/08/07, que constituiu a última desenvolvida durante a pesquisa.

Foi solicitado aos alunos que, após a leitura do texto publicitário a seguir, descrevessem o que estava sendo anunciado e, em seguida,

respondessem a seguinte questão: "Que elementos do texto você considerou para fazer a sua leitura, ou seja, em que recursos você se baseou para ler esse anúncio? Escreva-os abaixo".

Texto 2:



Fonte: Revista Veja, agosto, 2005

A seguir, podemos visualizar, graficamente, as respostas dadas pelos alunos à pergunta, destacando os elementos ou aspectos por eles considerados para fazerem a leitura:

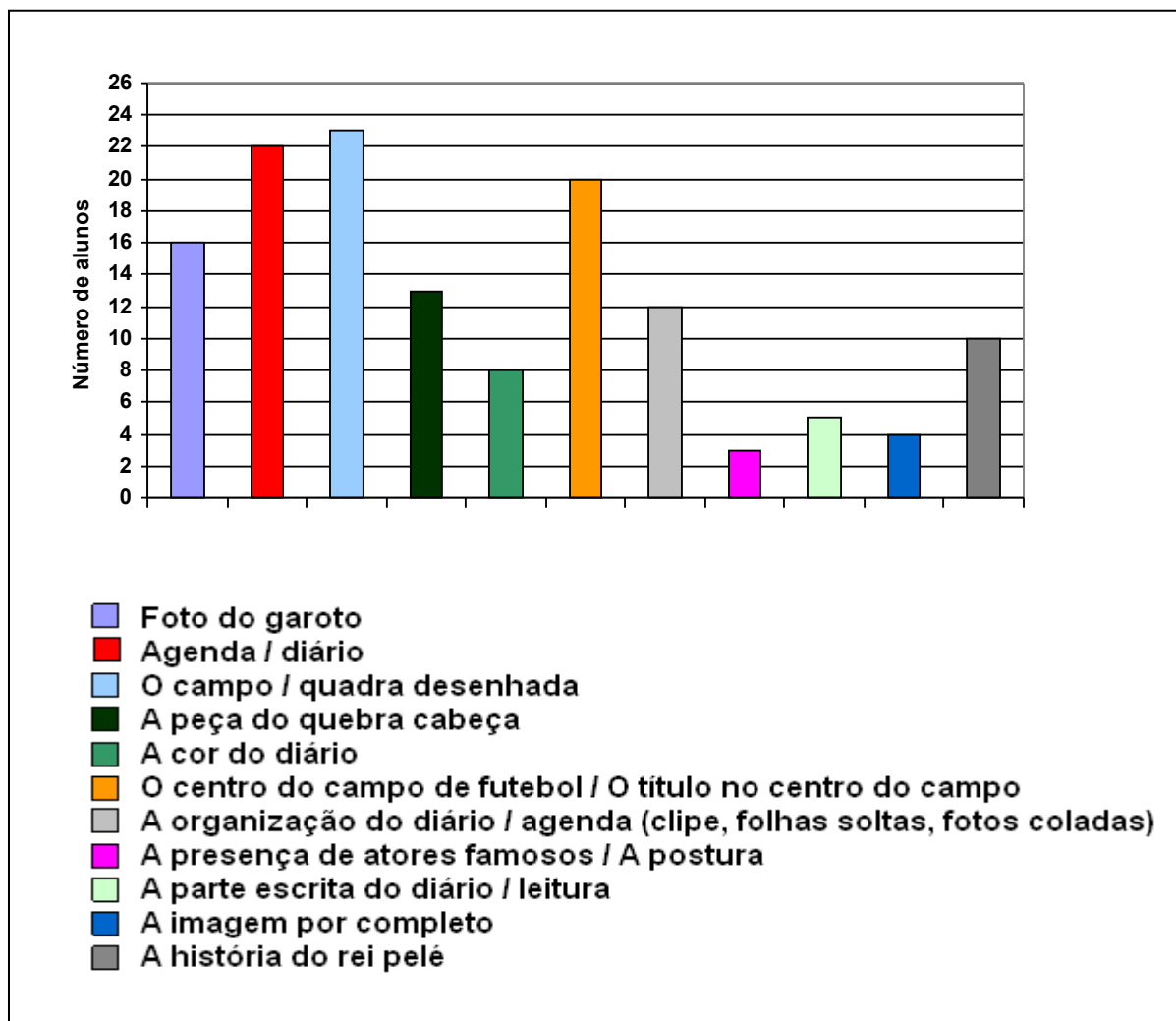


Gráfico1: Aspectos mobilizados para a leitura do texto

De acordo com o gráfico 1 apresentado acima, percebemos que, após o desenvolvimento do trabalho didático, no âmbito da pesquisa, os alunos conseguem efetivamente identificar ou mobilizar em suas leituras aspectos multimodais da composição do texto. Isso reflete, claramente, uma mudança na sua maneira de ler, diferentemente do início da pesquisa (quando a leitura se limitava ao verbal). Agora, eles demonstram uma concepção mais ampla de texto – uma unidade de sentido, envolvendo o verbal e a imagem – lendo a

partir de aspectos variados que concorrem para o sentido dessa unidade, como cores, formas, figuras, posição na página, entre outros.

Os aspectos da imagem que, de imediato, chamam a atenção dos alunos, são aqueles que estão em tamanho maior. Neste caso, a agenda/diário, o campo/quadra e o centro do campo/quadra.

Notemos que 23 alunos perceberam que esse texto estava sendo elaborado tendo como suporte o desenho de um campo de futebol/quadra, ao mesmo tempo em que deram destaque (22 alunos) para o centro do campo/quadra identificando as convenções da marcação de um estádio de futebol que determina a posição dos jogadores. Vinte alunos identificam, também, a presença da agenda /diário observando que o texto estava sendo apresentado como se fosse, em uma agenda aberta, com a foto de um menino com uma bola, fixada em uma de suas páginas. Esses elementos orientam a leitura dos alunos contribuindo para que eles consigam compreender, de fato, o que estava sendo anunciado.

Outros aspectos que também chamaram a atenção dos alunos, mas em menor quantidade, foram a peça de um quebra-cabeça representando o logotipo da entidade em questão, a organização do diário e a foto do menino. Treze alunos identificam a peça do quebra cabeça e 12, a organização do diário levando em conta aspectos menores da composição textual como o clipe, as folhas soltas, a chuteira e a bola. Enquanto a maior parte dos alunos identificou aspectos mais gerais do texto, esses outros observaram aspectos mais específicos de sua composição.

Isso nos faz afirmar que, para entenderem o sentido do texto – o incentivo ao trabalho voluntário – os alunos tanto levaram em consideração a

narração da história de um marceneiro voluntário quanto os aspectos imagéticos macroestruturais e microestruturais. Somando a quantidade de alunos que identificaram tais aspectos observamos que eles leram de uma forma mais ampla, atentando para os recursos verbais e não-verbais que compõem o sentido do texto.

Apenas cinco alunos, cerca de 15% do total, permanecem com uma visão restrita de texto, atrelando-o, ainda, a elementos verbais escritos.

Os resultados dessa mudança dos alunos perante a leitura também foi percebido pela pesquisadora, conforme anotado em nosso diário de campo:

Ex (04)

Os alunos fizeram a atividade com bastante tranquilidade e muito à vontade como se não estivessem sentindo dificuldades. Alguns me pediram para esclarecer individualmente o enunciado do item (1), e outros fizeram comentários sobre as leituras. Pude anotar alguns como: “professora, eu tou craque nessas leituras pode vir como vier”, “professora, agora eu tou lendo tudo, qualquer coisinha que aparecer no texto eu tou lendo” (...) ( Diário de campo, 8 de agosto de 2007)

Notemos que, pelo comportamento dos alunos e pelas observações feitas durante a atividade, eles demonstram mais proficiência em leitura. Enquanto no início da pesquisa eles realizavam as tarefas solicitadas com o apoio constante da professora explicando o que fazer, nesta última, eles fazem com autonomia não necessitando de ajuda: *os alunos fizeram a atividade com bastante tranquilidade e muito à vontade como se não estivessem sentindo dificuldades*. Além disso, ao responderem, também demonstravam insegurança na compreensão do texto proposto para leitura, diferentemente destas atividades finais da pesquisa, quando eles parecem reconhecer ou refletir sobre a habilidade de leitura ao comentarem: *professora eu tou craque nessas leituras pode vir como vier e professora agora eu tou lendo tudo, qualquer coisinha que aparecer eu tou lendo*.

Em relação ao empenho/desempenho dos alunos no desenvolvimento das leituras, constatamos que a elaboração das atividades pode ter sido um aspecto que contribuiu para que eles realizassem a leitura com mais propriedade.

Detendo nossa atenção aos exercícios aplicados, percebemos que as atividades da etapa final<sup>12</sup> da intervenção didática que incluem esta que estamos analisando, apresentaram orientação mais ampla e objetivo melhor definido propiciando, assim, relativa liberdade aos alunos para responderem aos questionamentos: “Leia o texto abaixo atribuindo-lhe um sentido. Em seguida descreva o produto anunciado incluindo suas características...” (Anexo B2) em oposição aos exercícios iniciais que priorizaram perguntas com respostas, de certa forma, previsíveis e bastante limitadas sem estímulo para os alunos, “O que mais chamou sua atenção nesse texto? As imagens ou a parte escrita do texto...” (Anexo B1).

Vale ressaltar que este fato demonstra as dificuldades encontradas pela própria professora-pesquisadora no ensino de leitura dos textos multimodais, haja vista não ter uma experiência didática com a leitura de imagens, nem na formação inicial nem na continuada. Por outro lado, revela, também, um processo de crescimento e envolvimento com a proposta desenvolvida evidenciando, nas etapas finais, atividades melhor estruturadas e mais pertinentes ao assunto.

Levando em consideração, agora, somente o grupo de alunos selecionado para análise, conforme dito na metodologia (item 1.3), vejamos como eles demonstram seu desempenho em leitura. Nosso objetivo, aqui, é

---

<sup>12</sup> As etapas do trabalho para coleta de dados constituem três momentos de intervenção que foram detalhados no item 1.5. p. 23 do capítulo de Metodologia.

comparar como esses alunos leram o primeiro exercício, analisado na p. 62, e como o fazem após a experiência realizada, verificando se houve alteração na sua concepção de leitura, ou se permanecem no mesmo nível, com a mesma informação que demonstravam ter, quando iniciaram os trabalhos. Para tanto, vamos apresentar a leitura que eles fizeram atendendo ao solicitado na atividade número 03 (ver anexo B3).

Ex (05):

Esse anúncio fala sobre um marceneiro que ensina as crianças a jogar futebol, ele é voluntário do Faça Parte. Esse anúncio está escrito em um diário. A foto do menino ao lado trata de uma das crianças que ele ajuda criança carente. O anúncio nos convida a fazer trabalhos voluntários, já essa peça do quebra cabeça quer falar que todos nós podemos ser uma peça dessa e contribuir. Se ajudarmos poderemos fazer feliz quem ainda não é, e possivelmente tornar essas crianças felizes e com um futuro melhor. (Texto produzido por A12)

Esse anúncio fala sobre um marceneiro que ensina as crianças a jogar futebol, ele é voluntário do Faça Parte, esse anúncio é escrito em um diário. A foto do menino trata-se de uma das crianças que talvez ele ajuda. O anúncio também nos convida a fazer trabalhos voluntários. Já essa peça do quebra cabeça quer falar que todos nós podemos ser uma peça dessa e poder contribuir. As vantagens são que, se ajudarmos poderemos fazer feliz quem ainda não é, e possivelmente tornar essas crianças felizes e com um futuro melhor.

Ex (06):

O anúncio é como se fosse um diário e convida os leitores a fazerem um trabalho voluntário. Tem como exemplo a história de José, que ajuda crianças carentes a ocuparem seu tempo com o esporte o que é uma boa idéia. O que me chamou atenção foi a história no centro do diário que diz que devemos começar dali do meio do campo como no futebol. Só basta ter força de vontade. (Texto de AM2)

O anúncio é como se fosse um diário e convida os leitores a fazerem um trabalho voluntário. Tem como exemplo a história de José, que ajuda crianças carentes a ocuparem seu tempo com o esporte e que é uma boa ideia. O que me chamou atenção foi a história no centro do diário que diz que devemos começar do lado do meio do campo como no futebol. Só basta ter força de vontade.

Ex (07):

Esse anúncio da empresa Faça Parte, pede a colaboração da sociedade para o voluntariado. Conta a história de José, um marceneiro que nos finais de semana larga seu trabalho para dar aulas de futebol. Essa publicidade está em um diário com uma foto no seu lado esquerdo de um menino representando a comunidade carente. No seu lado direito o texto está escrito em cima de um campo de futebol. Podemos observar que no centro está destacado, pois é daí que se inicia o jogo. As vantagens é você se sentir melhor com você mesmo, ajudando as pessoas, pois é assim que conseguiremos um país melhor. (Produção de AP2)

Esse anúncio da empresa Faça parte, pede a colaboração da sociedade para o voluntariado. Conta a história de José, um marceneiro que nos finais de semana larga seu trabalho para dar aulas de futebol. Essa publicidade está em um diário com uma foto no seu lado esquerdo de um menino representando a comunidade carente. No seu lado direito o texto está escrito em cima de um campo de futebol. Podemos observar que no centro está destacado, pois é daí que se inicia o jogo. As vantagens é você se sentir melhor com você mesmo, ajudando as pessoas, pois é assim que conseguiremos um país melhor.

Percebemos que a consideração dos elementos multimodais provoca, efetivamente, alterações no processo de leitura dos alunos. O Ex (05) apresenta o texto de um aluno com pouca proficiência em leitura, conforme inicialmente selecionado. Trata-se do mesmo aluno (A12) que, no Ex (01), linha 2, p. 62, demonstra conceber o texto como uma realização estritamente

lingüística e a leitura como decodificação desse lingüístico ( *sem a frase não entenderíamos o que a imagem queria nos dizer* ).

A dinâmica da leitura dele, após o trabalho desenvolvido, ocorre de forma mais ampla. Ele começa lendo o aspecto verbal, mas imediatamente relaciona com aspectos da imagem, como a peça do quebra cabeça, a foto do menino, o diário, só para citar alguns, demonstrando perceber que as palavras e as imagens se complementam na construção do sentido do texto. Ao ler dessa forma, o aluno nos faz refletir sobre o que é afirmado por Joly (2002 p. 133) quando diz que “palavras e imagens revezam-se, interagem e esclarecem-se” e, portanto, para a compreensão acontecer de maneira mais eficiente os leitores devem fazer uso dos diversos modos de linguagem constituídos no texto, neste caso, a linguagem verbal e a linguagem imagética.

Verificamos que não há uma leitura mais aprofundada no sentido de se perceber as implicações desses aspectos para a significação do texto, mas vale destacar que a referência a esses elementos já refletem os sinais de uma mudança para quem demonstrava, inicialmente, que só se liam palavras.

No exemplo (06), podemos observar que AM2 consegue fazer a leitura considerando tanto elementos verbais quanto elementos imagéticos, que são importantes para a compreensão do texto apresentado: *Tem como exemplo a história de José e o centro do diário que diz que devemos começar dali do meio do campo como no futebol.* Ao se referir ao campo de futebol, por exemplo, sobre o qual a história está escrita, AM2 demonstra que este elemento contribuiu para acionar conhecimentos de mundo relacionados ao futebol, às marcações/convenções de um campo de futebol... e,

consequentemente, fazer uma leitura de forma mais acurada, não simplesmente através do lingüístico e do que está posto na superfície do texto.

Segundo Marcuschi, (1989 p. 19), as inferências são estratégias que permitem aos falantes ou ouvintes construir uma nova representação semântica, a partir das informações textuais e da consideração do respectivo contexto. Considerando essa definição, entendemos que o aluno ao dizer, *devemos começar dali do meio do campo*, parte de informações conhecidas – o meio do campo como demarcação que indica o início do jogo – para chegar a informações novas – o meio do campo como ponto de partida para o envolvimento no trabalho voluntário, demonstrando, assim, a realização de inferências a partir de recursos imagéticos.

Ao compararmos essa leitura com a da primeira atividade deste mesmo aluno (AM2), conforme mostrado no Ex (01), p. 62, (*é do texto que a gente consegue entender a imagem*), percebemos que a forma de ele conceber e de interagir com o texto mudou expressivamente. Enquanto no primeiro momento, segundo ele, era a partir do texto (significando unidade verbal explícita) que se tinha o entendimento da imagem como um todo, nessa última, ele se utiliza da imagem, das inferências a partir da imagem e do que está posto de forma implícita para dar sentido ao texto.

Em relação ao exemplo (07), texto de AP2, já proficiente em leitura, no momento inicial da pesquisa (conforme os critérios de nossa seleção), percebemos que sua habilidade de leitura também demonstra avanços no sentido não só de reconhecer os recursos multimodais, mas de utilizá-los, efetivamente, de forma a contribuir para o entendimento do texto como um todo.

A leitura de AP2 demonstra mais proficiência em relação ao que afirmou no primeiro texto, mostrado no Ex (03), p.64, quando se referia aos recursos imagéticos enumerando-os, como se não houvesse uma integração com o todo: *poderia saber do que se tratava através das cores e da representação da bandeira*. No exemplo (07), sua produção demonstra que ele considera o texto como constituído por elementos diferentes (verbais e imagéticos) e ao mesmo tempo realiza a leitura, entrelaçando esses elementos: *a história de José, um diário, uma foto, texto escrito...* indicando que se trata de um todo coeso e não de coisas estanques. Ou seja, ao conduzir sua leitura afirmando *essa publicidade está em um diário com uma foto no seu lado esquerdo de um menino representando a comunidade carente. No seu lado direito o texto está escrito em cima de um campo de futebol*, ele consegue incorporar um elemento ao outro de maneira que percebemos que, embora sejam formas de representação distintas, elementos de modalidades diferentes, constituem ou contribuem para a significação de um único texto.

De forma geral, do ponto de vista do comportamento dos alunos diante da leitura, podemos afirmar que suas interpretações e as estratégias para chegar à compreensão textual, foram sendo progressivamente ampliadas, de modo a favorecer práticas de letramento que vão além da perspectiva meramente alfabética, ou seja, além da concepção de que a leitura só é possível a partir da decodificação de formas lingüísticas.

### **3.1.2.1.Orientações para o letramento**

Conforme dito no capítulo teórico, o letramento na sociedade atual, não se refere, apenas, às habilidades de leitura e de escrita, mas passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelas diferentes linguagens semióticas do mundo contemporâneo. Dessa forma, os textos multimodais trazidos para sala de aula propiciaram, através das apreciações realizadas pela professora e alunos, formas de letramento capazes de fortalecer os educandos para uma interpretação mais consciente ou mais crítica daquele gênero em foco.

A potencialidade do texto multimodal contribuiu, não apenas, para fazer com que o aluno sentisse que o mundo em que ele vive está mais presente em sala de aula, mas, sobretudo, para inseri-lo em um outro modo de olhar os textos pelo viés das diferentes formas de representação do significado. Essa prática de perspectiva multimodal aplicada ao ensino de leitura produz sentidos para além da sala de aula, haja vista contribuir para a formação de um sujeito mais consciente e com atitudes mais esclarecidas junto aos seus pares.

Entendemos que os alunos, tanto os proficientes em leitura quanto os com proficiência pouca ou mediana, apresentaram, em graus diferentes, interpretações advindas das diferentes formas de significação que se integram na construção do texto. Em suas leituras, ficaram evidenciadas características do letramento visual no momento em que apontavam o que ficou sugerido na imagem, a influência ou implicação que tinham as cores, formas, olhares,

gestos dos personagens ou objetos representados para o sentido do texto, entre outros aspectos.

Destacamos dois exemplos, a seguir, coletados da mesma atividade mencionada anteriormente, nos quais, iremos observar com mais propriedade esses aspectos apontados pelos alunos:

Ex (08):

Essa propaganda mostra que cada pessoa deve fazer a sua parte, é tipo um convite para as pessoas ajudarem quem precisa, pois se cada pessoa faz sua parte o mundo fica muito melhor. A imagem serve para o leitor se solidarizar querendo ser voluntário. Eu achei interessante essa bola chutada para cima, quer dizer que precisa de um jogador para continuar o jogo e pode ser você, como seu José que deixou de consertar pernas de pau para ajudar, ser um voluntário. (Texto de AM3)

Esta propaganda mostra que cada pessoa deve fazer a sua parte, é tipo um convite para as pessoas ajudarem quem precisa, pois se cada pessoa faz sua parte o mundo fica muito melhor. A imagem serve para o leitor se solidarizar querendo ser voluntário. Eu achei interessante essa bola chutada para cima, quer dizer que precisa de um jogador para continuar o jogo e pode ser você, como seu José que deixou de consertar pernas de pau para ajudar, ser um voluntário.

Ex (09):

A imagem é de uma agenda com uma foto colada e na outra folha a história de um homem que trabalhava como marceneiro e que era voluntário. O menino da foto representa tantas outras crianças que são beneficiadas. Ele é negro (sem racismo) e está de costas com uma bola na cabeça, para impressionar parece Pelé, o rei do futebol. Esse texto é um modo de envolver todos nós na ajuda às crianças carentes. (Texto de AP1)

A imagem é de uma cidade com uma foto citada e na qual se vê a história de um homem que trabalhava como maxixeiro e que era voluntário. Um menino da foto representa tantas outras crianças que não são citadas. Ele é chamado de rei do futebol e está de costas com uma bola na cabeça para impressionar os outros. Ele é rei de futebol e um teste é um modo de avaliar. Isso não me ajuda às crianças pobres.

É possível, portanto, verificar, nesses exemplos, que os alunos se utilizaram de novas formas de interação necessárias para interpretar o que era visto. Esta atitude pode ser percebida quando AP1 afirma: *o menino da foto representa tantas outras crianças (...) para impressionar parece Pelé, o rei do futebol*. Ex (09) O aluno atento aos recursos imagéticos da configuração do texto realça o que ele acha mais plausível, ou melhor, o que ele vê como mais significativo naquele contexto da publicidade, a foto de um menino que lembra o rei do futebol e que, segundo sua leitura, funciona como argumento visual a favor do trabalho voluntário.

Ao fazer sua leitura, AM3, também, sinaliza para marcas do letramento visual. Na sua produção, ao escrever: *eu achei interessante essa bola chutada para cima, quer dizer que precisa de um jogador para continuar o jogo e pode ser você (...)* Ex (08), ele destaca uma bola lançada com os pés no lado direito da quadra desenhada demonstrando entender que todos os elementos que compõem o texto não foram escolhidos e/ou empregados por acaso, mas, na verdade, estão ali para compor sentidos.

Após essas considerações relativas à concepção de texto e de leitura apresentada pelos alunos, encerramos este primeiro item de análise. Passemos, então, a observar, no tópico a seguir, a função dos elementos multimodais para a configuração textual e como os alunos os mobilizam para construir suas leituras.

### **3.2. Função dos elementos multimodais no texto**

Como o objetivo desta pesquisa é promover o desenvolvimento da leitura de alunos do Ensino Fundamental considerando a multimodalidade da linguagem (cf. citado na p. 19), julgamos relevante destacar os elementos multimodais que os alunos observaram, em suas leituras e a função que esses elementos desempenham na construção do sentido do texto.

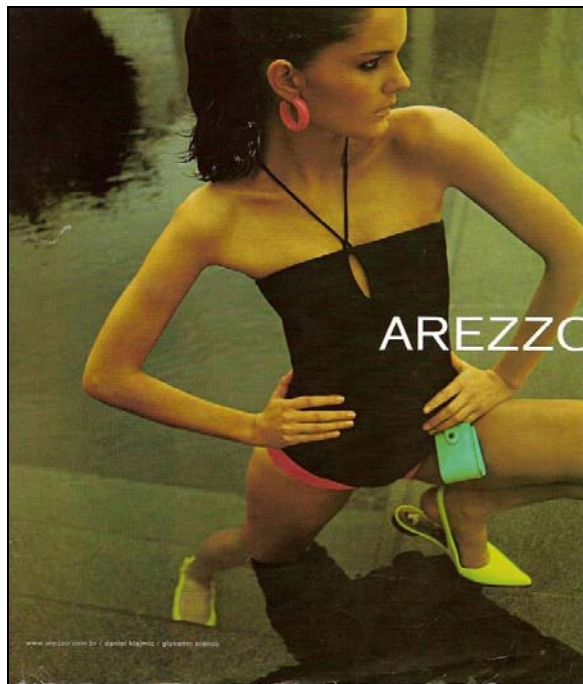
Em termos gerais, a leitura dos alunos aponta para a identificação de recursos imagéticos que compreendem tanto os aspectos mais amplos relacionados à composição das imagens, como o ambiente, o tamanho, os personagens representados, como também os aspectos mais específicos, os gestos, as cores, a localização na página, entre outros.

Como orientação para nossa análise, utilizamos os aportes da Gramática do Design Visual elaborada por Kress e van Leeuwen (1996), na qual os pesquisadores propõem um modo de analisar imagens através da identificação das suas diferentes funções e dos valores agregados a essas funções. Procuramos, pois, analisar a leitura dos alunos a luz das categorias analíticas propostas pelos referidos autores considerando as funções (a) Representacional (b) Interativa e (c) Composicional. Para tanto, procedemos a análise considerando a leitura de quatro textos que utilizam a imagem como elemento principal da composição de seu sentido e que foram explorados em sala de aula pela professora e pelos alunos.

#### **3.2.1. Análise do texto 03: publicidade da arezzo**

O texto (03) apresenta com destaque a imagem de uma modelo que, de imediato, atrai a atenção do leitor. A modelo, ou seja, o participante representado usa cabelos soltos com destaque para uma argola vermelha, veste roupas sensuais preta e vermelha, sapatos e bolsa verdes em tons diferentes e está com as mãos na cintura numa posição bastante sedutora. Ela se encontra posicionada lateralmente em relação ao leitor/observador, em posição de oferta como propõem Kress e van Leeuwen, pois não olha em sua direção, não interagindo com ele diretamente. Seu olhar se dirige a algum ponto invisível aos olhos do participante interativo (leitor/observador).

Texto 03:



Fonte: Revista

Superinteressante, junho, 2004

### 3.2.1.1. Propriedades imagéticas destacadas na leitura

A leitura, desenvolvida de forma oral e coletiva, contemplou aspectos como o olhar da modelo, o foco de luz, a posição corporal, as cores, entre outros que contribuíram na interação com o texto atribuindo-lhe um sentido. O fragmento da aula apresentado abaixo contempla alguns desses aspectos. Vejamos:

Ex (11):

- um  
alto  
e  
momento...
1. AM3: professora... ela tá subindo uma escada e atrás parece que tem lago ... que tem alguma coisa refletindo na água ... ela tá mais que as outras pessoas(...)
2. A8: é como uma piscina... qui ::ela tá com o cabelo molhado
3. AP1: é:: é...professora ... que a roupa dela é como se fosse um maiô  
ela tá saindo de um lugar bem natural ... todo verde ... eu acho que aí quer dizer que:: quem usa arezzo em qualquer  
em qualquer lugar você vai tá bonita  
((todos aplaudem))
4. P: calma pessoal... atenção::Samara falou que a modelo tá saindo de um lugar bem natural ... que cor é usada para representar esse lugar? o fundo da imagem ... no caso
5. T: o verde:: (...)
6. P: tem algo destacado nessa cor? há alguma cor que se destaca em relação ao fundo da imagem?
7. A9: não... tem a sombra dela
8. A12: e uma sombra na água...
9. P: que mais?que cor tá destacada considerando o fundo da imagem?
10. A10: a cor do sapato... professora?(...)
11. AM3: ah... é:: o sapato é de um verde que brilha ... pra chamar atenção
- tá  
na  
na
12. AM2: também pra destacar o modelo do sapato... de bico fino...qui na moda
13. AP3: e mesmo que não combine... as pessoas compram porque tá na moda ... porque é de marca  
((muitos alunos falam ao mesmo tempo /trecho incompreensível))

Com este fragmento cabe-nos observar que, inicialmente, AM3, no turno 1, destaca aspectos da composição da imagem como, *escada, lago, reflexos na água, posição da modelo* que favorecem a interação com o texto e provocam os colegas no sentido de colaborarem com suas afirmações: *é uma piscina...* (turno 2) *é como se fosse um maiô e ela está saindo de um lugar bem natural* (turno 3). Percebemos que estas contribuições advindas da descrição

da imagem funcionam, de fato, como um direcionamento auxiliar dos alunos na leitura do texto apresentado.

A cor verde que predomina na composição da imagem realçada, em determinado ponto, por um foco de luz, vem ajudar os alunos a identificarem o sapato (o objeto de destaque) sobre o qual está a ênfase da publicidade: *ah... é...o sapato é de um verde que brilha... pra chamar atenção (turno 11)*. Assim, da pura descrição do ambiente, eles passam à identificação do produto anunciado e a interpretá-lo, baseando-se em intenções e valores agregados às imagens: *o modelo do sapato... de bico fino...qui tá na moda... as pessoas compram porque tá na moda ... porque é de marca (turnos 12 e 13)*.

O comportamento dos alunos, após a participação de AP1 (turno 3), ao aplaudirem a leitura feita pela aluna, parece-nos revelar o estado de admiração ou de surpresa que eles estavam vivenciando, na tentativa de fazer uma leitura a partir de um texto imagético. Num primeiro momento, a grande maioria apresentava uma certa resistência ou mesmo inibição para tomar a iniciativa de ler a imagem apresentada, então ao AP1 fazer uma interpretação pertinente todos a aplaudem, como se estivessem tendo contato com algo grandioso ou tivessem feito uma grande descoberta.

Ao analisarmos a participação da professora-pesquisadora neste segmento de aula, observamos que suas intervenções, de certa forma, direcionaram a atenção dos alunos para aspectos da imagem por ela selecionados. Motivada pelo desejo de instigar os alunos a se utilizarem dos recursos imagéticos para a realização de suas leituras, a professora apresenta o seguinte questionamento: *que cor é usada para representar esse lugar? o fundo da imagem...no caso (turno 04)*, no momento em que os alunos respondem, ela imediatamente apresenta novos questionamentos: *tem algo destacado nessa cor? que cor está destacada considerando o fundo da imagem?* (turnos 6 e 9) de modo que os alunos, quase, sempre, se posicionam, tendo em vista a orientação da professora e dando ênfase aos aspectos por ela destacados.

Esta atitude, na condução da aula, foi registrada, também, nas anotações do diário de campo, conforme veremos a seguir:

Ex (12):

Hoje, senti que meu posicionamento na aula direcionou a leitura dos meninos para os aspectos da imagem que eu já havia lido/visto previamente, acredito que pode ter os impedido de participarem mais livremente, não sei. (Diário de campo, 16/03/07)

Pelo recorte da aula e pelas reflexões feitas no diário de campo percebemos que o posicionamento da professora parece estar reproduzindo as práticas de leitura em contexto escolar que, conforme De Pietri (2007, p. 31), se dão na busca de um sentido único para o texto, aquele determinado pelo autor. Neste caso, não se trata, diretamente, de uma atenção voltada para o sentido dado pelo autor, mas para o sentido construído anteriormente pela professora.

### **3.2.1.2. Oferta e Perspectiva**

Oferta e perspectiva são algumas das dimensões, dentro da função interativa, responsáveis pela interação que há entre o produtor da imagem e o leitor/observador. Kress e van Leeuwen (1996) se referem às Imagens de oferta como sendo aquelas que se dirigem ao leitor/observador de maneira indireta. São imagens em que o participante representado é apresentado ao participante interativo olhando para outro participante representado na imagem ou ainda olhando para fora da imagem, para alguém ou alguma coisa que o observador desconhece, pois está ausente da imagem.

O fragmento de aula que mostraremos, em seguida, destaca aspectos dessa dimensão realizada através do olhar entre participante representado e participante interativo do texto em análise:

Ex (09):

1. AP3: é... assim... pela postura dela parece que ela tá ... querendo passar ironia pra ... os clientes e ela quer mostrar que talvez

você

- não possa usar o produto que ela tá usando(...)
2. A15: só quem pode usar arezzo é que pode ser igual a ela  
(...)
3. P: muito bem... quem mais?
4. A13: assim professora... você tá... tá... querendo ser igual a ela...  
compre o sapato da arezzo que você vai ficar
5. AM2: professora... é como se ela tivesse dizendo que é diferente...  
que  
é melhor que os outros
6. P: muito bem... agora olhando a direção do olhar dela... ela olha pra  
gente... pro consumidor?
7. T: nã::o
8. P: e o que significa isso?
9. AM3: é que ela tá noutro nível e que não é igual a você... nem olha  
pros  
clientes...
10. P: certo... quem mais?
11. AP1: ah... professora num sei... mas eu acho que essa modelo tá  
assim... que é pra todo mundo ficar babando pra tá no lugar  
dela  
dela...aí comprar o sapato
12. A11: eu que num vou... são muito feia professora... as coisa da  
arezzo(...)
13. AM2: e caro né professora?  
(a professora faz um ar de riso confirmando para o aluno  
que os produtos da arezzo são caros)  
(...)
14. AP3: esse jeito de olhar professora... significa que ela não quer ter  
contato... ela tem um ar de superioridade

Notemos que os alunos conseguem perceber a posição de Oferta que a modelo estabelece com o observador. A leitura de AM3 e AP3, respectivamente, ao dizerem *ela tá noutro nível e não é igual a você... nem olha pros clientes*, (turno 9) e *pela postura dela parece que ela tá... querendo passar ironia pra... os clientes*, (turno 1) demonstra que eles atentam para o fato de que a modelo não tem seu olhar fixo no leitor/observador e não faz nenhum gesto que exija sua atenção. Nessas imagens o participante representado (neste caso, a modelo) é apresentado como objeto de contemplação do observador “como se esses estivessem numa vitrine ou prateleira” (Kress e van Leeuwen, 1996p. 124) para exibição e observação.

Em se tratando da dimensão – Perspectiva - abordada pela Gramática do Design Visual e apresentada em nossa revisão teórica na p. 41 do 2º capítulo, a seleção do ângulo de visão de uma imagem confere maior ou menor poder aos participantes. No caso do texto em análise o participante

representado (a modelo) é mostrado num ângulo superior ao do observador, conferindo-lhe maior poder.

Esse aspecto é também observado pelos alunos nas seguintes passagens *é como se ela tivesse dizendo que é diferente... que é melhor que os outros*(turno 5) e *ela tem um ar de superioridade*(turno 14). Ao interpretarem a postura da modelo como denotando superioridade e indiferença colocam-se numa posição inferior não sentindo-se “convidado” a interagir diretamente com ela.

Observemos outro fragmento dessa aula (Ex 10) em que a observação/leitura da imagem faz com que os alunos recorram a conhecimentos de mundo construídos através de outras publicidades que apresentam textos com características semelhantes àquele que estão interpretando:

Ex (10):

1. A11: professora... eu me lembrei daquela propaganda que ta passando  
na televisão... é de um carro... e diz que se você não comprar carro você não é nada
2. P: como assim? eu não vi não... essa propaganda
3. AM1: não professora... é assim... os animais aparecem dentro do carro... agora tá... parece que é um gato né? que fica lá... dentro do carro... aí chega a girafa pra ser o estraga prazer
4. A11: aí professora... quer dizer... que só quem é animal não compra um carro daqueles...
5. P: sim... mas o que tem a ver com esse texto? que relação vocês fizeram?
6. AP2: é a mesma coisa... quer dizer que se você não comprar esse sapato você é um besta... e lá professora... só os animais não podem comprar o carro... então você é um animal  
(...)
7. AP3: não... eu acho que essa propaganda tem mais a ver com aquelas da Ipanema de Gisele Bündchen que num mostra a sandália direito.. nem tem preço nem nada... só aparece a modelo(...)
8. A13: é... a gente fica até sem saber que é uma propaganda professora... só vê a modelo  
(...)
9. P: então... por que será que esse texto não tem essa preocupação de informar sobre o produto... de esclarecer o cliente... de destacar o produto mesmo? o que tá sendo vendido a ma::is nesse texto... digamos assim... além do produto?  
(...)

10. AM1: a marca professora... pouco importa... se presta... se não presta... o que vale é ter comprado a marca
11. AP2: porque a sociedade pede isso professora... “eu tenho um sapato da arezzo”...”uma calça num sei de quê” não importa se vai cair bem... se é seu estilo

Ao analisar esse segmento de aula, percebemos que os alunos fazem alusão a outras publicidades que contribuem para a construção do sentido do texto. Ao relacionar o texto em estudo com outros conhecimentos adquiridos, no caso, a publicidade de um carro, A11 busca compreender o texto mais

eficazmente e, ao mesmo tempo, favorece uma maior participação e envolvimento por parte do restante da turma, que apresenta suas interpretações associando-as, também, com experiências ou conhecimentos de mundo, aqui, especificamente, advindos de publicidades.

Consideramos a participação de AP3, ao comparar a publicidade com a das sandálias Ipanema, bastante pertinente, uma vez que ele faz associações entre publicidades que apresentam construções semelhantes.

A publicidade citada é constituída de uma imagem cuja predominância é do não-verbal e o participante representado (a modelo Gisele Bündchen) não tem interesse de interpelar e/ou se aproximar do consumidor. O aluno, ao dizer *num mostra a sandália direito... nem tem preço nem nada... só aparece a modelo* (turno 07) percebe que há uma relação de indiferença pois não há interação direta entre o participante representado e o leitor/observador, indicando também uma imagem de oferta.

Observamos que a organização da imagem associada ao conhecimento prévio dos alunos favoreceu ainda uma leitura de caráter mais crítico. As ponderações de AM1 e AP2, ao afirmarem *pouco importa... se presta... se não presta... o que vale é ter comprado a marca porque a sociedade pede isso*, revelam um posicionamento reflexivo em relação ao valor social que é agregado aos produtos a partir da sua marca, uma marca que denota prestígio social, uma vez que é usada por pessoas de status social elevado.

Essa referência aos conhecimentos advindos da televisão, duas publicidades veiculadas na TV, foi um aspecto presente em grande parte das leituras feitas pelos alunos e não só nos exemplos apresentados neste

fragmento. Este fato nos leva a confirmar informações dadas pelos alunos por ocasião do questionário aplicado no início da pesquisa, conforme detalhado no item 1.3 do capítulo de Metodologia. Ao serem questionados sobre o meio que utilizavam para se manterem informados, 20 alunos (59%) citaram a televisão. E em um outro item que abordava a opção de lazer preferida, a televisão também obteve a preferência da grande maioria dos alunos (70%).

### **3.2.2. Análise do texto 04: Publicidade da Embratel**

O texto 04 que apresentaremos a seguir é composto por fotos de 5 pessoas. Entre elas a fotografia da modelo Ana Paula Arósio que é o elemento de maior saliência em relação aos outros devido ao tamanho e ao espaço que ocupa na composição. Duas fotografias apresentam tamanho intermediário e as outras são pequenas e aparecem sobrepostas às maiores.

A Perspectiva dada pelo fotográfico é a de um ângulo frontal que coloca as personagens das fotos (participantes representados) e leitor/observador (participante interativo) alinhados um com o outro dando idéia de proximidade para atrair a atenção do observador.

Percebemos que cada fotografia possui linhas divisórias (*framing*) que lhes conferem uma relação distante, motivada pela faixa etária diferente das pessoas. Mas o fato de cada fotografia apresentar o seu próprio *framing* não impede que uma ligação se estabeleça entre elas. O efeito de um enquadramento maior que coloca esses elementos como tendo algo em comum é dado pela relação com o observador, todos apresentam posição de demanda, pela predominância de cores em tons pastéis e azul que garantem a harmonia e a interligação entre eles e pelo fato de que a linha divisória que exibem é a mesma realizada pelo contorno da imagem dando impressão de estarem dentro de um enquadramento maior. Assim, esse efeito de enquadramento maior lhes confere algo em comum que é representar a Embratel e o *framing* individual de cada fotografia acaba por não causar efeito individualmente.

#### Texto 04:



Fonte Revista Superinteressante, nov.2004

#### 3.2.2.1.Demanda

Vejamos, abaixo, a participação dos alunos na leitura do texto apresentado evidenciando os aspectos por eles observados:

EX (13):

1. P: e esse gesto que eles estão fazendo?(( a professora aponta para o gesto que todos fazem com a mão indicando um 21)) todos fazem o mesmo gesto... o que significa isso?
2. AP1: é tipo assim um gesto como se fosse um celular na orelha como se dissesse “ah eu ligando pelo 21...pela Embratel aproveite e ligue você também”
3. A8: eu acho que é um gesto assim... pra lembrar a Embratel((pensa um pouco)) é:: é a marca da empresa (...)
4. P: ótimo... mais alguém?

- como
5. A12: é professora... ela ta ligando pelo 21 e ta olhando pra gente
- se dissesse... ligue você também
6. AP3: o jeito dela professora... como ela olha pra gente...pras  
pessoas é
- como se tivesse oferecendo o produto às pessoas... chamando  
pra usar aquele produto  
(...)
7. AP3: é o gesto que indica o telefone... isso quer dizer que todos eles  
conseguindo fazer o gesto é como se todos pudessem ligar  
com facilidade.
8. AM3: deixa eu ver ... é porque é o jeito que todo mundo faz assim::  
quando quer indicar um telefone ou uma ligação... todo  
mundo
- entende (( o aluno faz o gesto repetindo o que tem no texto))  
(...)
9. AP2: eu acho assim... professora... que a operadora quer passar  
pros  
consumidores que essas pessoas tão muito felizes com o  
serviço
- oferecido e tá mostrando que você pode ligar pelo 21e ficar  
satisfeito também
10. AM1: são bem bestinhas essas propagandas né professora... você  
sem querer já vai caindo na deles  
((a professora sorri baixinho após a participação da aluna))  
((trecho confuso muitas conversas paralelas))  
(...)
11. P: certo... certo...mas vamos lá... que mais que vocês  
observaram?

Notemos que os alunos levam em conta, em suas leituras, a posição de demanda em que se encontram os participantes representados através do olhar direto e do gesto feito com a mão. Em suas contribuições: *“ah eu tou ligando pelo 21... pela Embratel... ligue você também”*(turno 2) e *essas pessoas tão muito felizes com o serviço oferecido e tá mostrando que você pode ligar pelo 21 e ficar satisfeito também* percebemos que os alunos sentem-se, de certa forma, envolvidos com os participantes representados que exigem deles total atenção olhando-os nos olhos e agindo como se estivessem se dirigindo a cada um, *ela olha prá gente (...)* *como se tivesse oferecendo o produto(...)* *chamando pra usar* (turno 6).

Esse comportamento pode ser entendido a partir da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996), que explica a posição de demanda na interação mediada pelos participantes representados. Nas imagens de demanda o participante representado olha diretamente para o leitor/observador querendo criar com este um vínculo direto. Assim, os alunos

(embora destaquem só a atriz) percebem que os participantes representados olham diretamente nos seus olhos como se tivessem, de fato, os interpelando em busca de uma determinada resposta e/ou reação. Dessa forma, se estabelece um contato, ainda que imaginário entre os dois tipos de participantes.

Do ponto de vista da contribuição/ participação da professora-pesquisadora observamos uma lacuna nas suas intervenções ou na condução da aula. Isso foi percebido após a participação de AM1, no turno 10 quando ela faz uma leitura, tentando identificar a força persuasiva da publicidade *você sem querer já vai caindo* e dirige-se à professora buscando respaldo para sua consideração. A professora poderia ampliar essa observação da aluna e provocar uma discussão mais ampla do tema enfatizando, inclusive, a importância dos recursos imagéticos na força persuasiva desse gênero e aproveitar para fortalecer o letramento visual dos alunos. Porém, indiferente à proposição da aluna a professora dá prosseguimento a aula.

Essa postura da professora parece reproduzir características do Ensino Tradicional no qual o professor detem o controle rígido da situação de sala de aula contribuindo para que os alunos “estudem” ou mantenham-se silenciosamente para não atrapalhar a “ordem” da instituição. Assim, após a participação da aluna, vendo-se diante de certa euforia dos alunos, a professora releva o ponto de discussão e busca retomar o controle da situação *certo... certo... mas vamos lá... que mais que vocês observaram?* já que a fala de AM1 é motivo para muitas conversas paralelas e agitação por parte dos alunos.

### **3.2.2.2.A categoria do dado e novo**

Nessa categoria, a disposição dos elementos na composição é tomada como fator de valorização da informação que cada forma de expressão possui. Assim, o que está posicionado à esquerda é considerado o “dado”, já conhecido pelo leitor, o que está posicionado à direita é considerado o “novo”,

ao qual se deve prestar maior atenção. Vejamos, em seguida, o fragmento de aula que demonstrou a observação dos alunos a esses aspectos:

Ex (14):

1. P: certo... e essa atriz aí... ela ta ocupando que espaço do texto? por que será?
2. AM3: ela ocupa o espaço maior e com maior destaque
3. A10: porque ela é famosa... professora
4. A12: ela chama mais atenção do que os outros  
(...)
5. P: certo... que mais? o que mais cês percebem? vejam o texto como um todo...essas outras pessoas...por que elas aparecem no texto?
6. AM1: pra mostrar que todo mundo usa esse... essa operadora ou então...é:: se não usa pode começar a usar... é isso que quer mostrar
7. AM2: essas pessoas fazem parte da propaganda e quer dizer assim... Ana Paula Arósio é uma das principais atrizes que ta sempre nas novelas e a gente conhece muito ela... então ela vai ser influente pras pessoas também fazerem ligações pelo 21
8. AP1: ela ta influenciando muito professora... por causa do carisma e do auge dela nas novelas que ela participa...as pessoas acabam caindo na propaganda e fazendo o 21.  
(...)
9. AM3: assim professora... quer dizer assim... deixa eu ver..vêm logo essas pessoas aí não é? aí quando mostra Ana Paula todo mundo pensa ah... se até Ana Paula Arósio usa né? gosta... qualquer coisa assim...então é bom mesmo
10. AM2: professora... agora mesmo na novela das oito passa os atores vendendo produtos da natura...só pra fazer propaganda... aqui é do mesmo jeito... bota uma atriz famosa no final da propaganda porque chama mais atenção ...pra impressionar

Verificamos pela participação de AM3 *vêm logo essas pessoas (...)* *aí quando mostra Ana Paula todo mundo pensa ah... se até Ana Paula Arósio usa né?(...)* *então é bom mesmo* (turno 9) que há uma identificação ou alinhamento entre o aluno e os participantes posicionados do lado esquerdo considerados como “dado”, algo já conhecido pelo leitor. A novidade passa a ser a fotografia da modelo Ana Paula Arósio localizada à direita e que tem em comum com os outros participantes representados a preferência pela Embratel que é o elemento “novo” ou o que vai ser apresentado ao leitor/observador.

É notável, também, a facilidade dos alunos em fazerem associações ou darem sentido ao texto, a partir da participação da modelo Ana Paula Arósio na programação de novelas da TV. Ao dizerem *é uma das principais atrizes que tá sempre nas novelas e por causa do carisma e do auge (...) nas novelas que participa* (turnos 07 e 08), demonstram ter conhecimento dos papéis por ela desempenhados nas novelas e relacionam esse conhecimento com o texto em estudo. Dessa forma, defendem a idéia de que a presença da atriz na publicidade exerce uma influência direta no comportamento dos consumidores devido à “imagem”, que ela tem na mídia, de pessoa carismática e com grande poder de destaque.

No turno 10, identificamos uma outra referência às novelas, quando AM2, tentando demonstrar que tinha entendido o texto, utiliza-se do seguinte exemplo *na novela das oito passa os atores vendendo produtos da natura... só pra fazer propaganda...aqui é do mesmo jeito...*, percebemos que, neste caso, foram mobilizados conhecimentos que deram ênfase ao “merchandise” que é comumente feito pelas novelas, especialmente, em algumas emissoras de televisão.

De forma geral, a leitura dos alunos revelou intencionalidade na escolha da foto da modelo/atriz Ana Paula Arósio para representar a empresa de telefonia por símbolo de carisma e destaque na mídia, o que mostra que os elementos em uma imagem são utilizados de forma motivada e não aleatoriamente.

### **3.2.3 Análise do texto 05: Publicidade da OI**

O texto 05, a seguir, apresenta, bem de perto, a fotografia do participante representado (ator Lázaro Ramos). Os detalhes de sua fisionomia como, por exemplo, sorriso no rosto, expressão de despreendimento demonstrada pela posição dos braços e pela roupa que está vestindo são facilmente percebidos devido ao close up utilizado pelo fotógrafo.

Duas tonalidades de azul predominam nessa imagem: o azul escuro encontrado em seu blazer e o tom mais claro que preenche o plano de fundo

da imagem. As cores desse ambiente se integram a cor de sua pele e de seu cabelo, havendo, assim, uma harmonia entre a apresentação do participante representado e o fundo da imagem. Como contraste, a imagem apresenta em tom alaranjado e com bastante destaque o logotipo da Oi posicionado na parte superior do texto à direita. .

Texto 05:



The advertisement features a smiling man in a dark suit and white shirt, gesturing with his right hand. The background is a dark blue gradient with faint, glowing lines. In the top left corner, there is a box labeled 'CONTA TOTAL' with the text 'OI + FIXO + DDD + INTERNET' below it. A large, stylized orange 'oi' logo is positioned in the upper right. The main text, 'FALE E NAVEGUE À VONTADE. OU ATÉ SEM VONTADE MESMO.', is centered in white. Below it, smaller text provides details about the service: 'No Oi Conta Total você navega o tempo que quiser na internet e faz ligações locais ilimitadas de fixo pra fixo. Além disso, tem minutos DDD pra usar no fixo ou no seu Oi. A assinatura do fixo é grátis e você ainda pode ganhar 250 reais de bônus para a compra do aparelho. Vá a uma loja Oi ou ligue 0800 285 3131.'

Fonte Revista Veja julho/2006.

### 3.2.3.1. Distância

Conforme dito anteriormente, p 40 do 2º capítulo, a distância é a segunda dimensão da função interativa das imagens. Kress e van Leeuwen propõem que ela esteja relacionada com o tamanho do enquadre que é feito na imagem podendo o participante representado ser mostrado mais próximo ou mais afastado do observador. No segmento de aula, a seguir, identificamos atitudes dos alunos que nos fazem refletir sobre a relação de proximidade entre participante representado e participante interativo.

Ex (15):

1 T: Foguinho... Foguinho... é Foguinho... ((risos))

2 AP3: professora... professora...

3 P: peraí... peraí... um de cada vez... Priscila... peraí...  
((trecho confuso/muitas falas paralelas))

4 P: gente... escuta os outros pra depois vocês poderem contribuir também ... um de cada vez por favor

5 AP3: professora... essa propaganda usa Lázaro Ramos... o Foguinho de Cobras & Lagartos pra... pra... vender  
((os alunos ao falarem em Cobras & Lagartos se referem a uma

novela

exibida recentemente pela Rede Globo de Televisão))

6 AM1: divulgar a OI (...)

7 AP1: é:... divulgar os serviços da OI porque ele é assim...tipo... gente

da

gente ... professora... um estilo aberto... legal... como todo

mundo

quer ser

8 P: certo... quem mais? vamos lá gente

9 A5: eu gostei professora... porque ele é um ator do agrado de todos e passa um ar de alto astral ... felicidade... principalmente pra os jovens

10 P: ok...

11 AM3: eu entendi que quer mostrar que para usar esse plano aí da

OI...

é:... o consumidor não precisa ser rico ... nem ter compostura social ... todos podem usar

12 AP1: assim... professora... não precisa ser famoso para usar a OI... precisa ser você mesmo ... jovem.. descontraído .. alto astral

13 AI1: professora... vem mostrando que se você tiver de baixo astral consulte a OI ... que você terá muitas opções como ... navegar

na

internet ... fazer DDD tudo usando a OI... sem se preocupar

com o

custo da ligação

14 A4: acredite se quiser... né professora

15 AI1: ah... eu sei... mas é isso que tá querendo passar

16 P: tudo bem Janaína... entendi sua leitura

querendo ((muitos alunos pediam para falar e outros levantavam a mão  
participar))

Observemos que a reação dos alunos ao verem o texto e repetirem *Foguinho... Foguinho... Foguinho*, turno 01, já direciona a leitura que fariam, indicando que a presença desse ator (participante representado) será a orientação para a interpretação do texto.

Assim, ao contribuírem com a leitura, AM3 e AP1 (turnos 11 e 12) declaram que *o consumidor não precisa ser rico... não precisa ser famoso para usar a Oi*, demonstrando que suas leituras estão, de fato, tendo suporte na apresentação do participante representado, uma vez que estas informações são inferidas pelos alunos, através de uma associação que fazem entre o papel desempenhado pelo ator na novela (jovem com poucos recursos materiais, mas alegre, feliz, bem humorado) e o público alvo que a empresa quer atingir. Observamos que nesta associação, a ficção começa a influenciar o real, já que as características do personagem são usadas para forçar/estimular a venda ou o consumo de um determinado produto.

Nesse texto, o enquadramento da imagem caracterizado pela apresentação do personagem em close determina uma distância social mínima entre participante representado e leitor/observador, ou seja, cria a sensação de um relacionamento íntimo com esse participante representado, indicando alguém em quem podemos confiar.

Percebemos que esse enquadramento da imagem contribuiu para que fosse, de fato, estabelecida uma interação muito próxima entre o personagem representado e os alunos, como podemos ver na participação de AP1, *ele é assim... tipo... gente da gente... um estilo aberto... legal... como todo mundo quer ser*, e na euforia dos alunos para contribuir com a leitura como indica a fala da professora tentando organizar a participação dos alunos *gente... escuta os outros pra depois vocês poderem contribuir também... um de cada vez por favor* (turno 4).

Conforme lembram Kress e van Leeuwen (1996, p.132) “as imagens nos possibilitam a aproximação imaginária com figuras públicas como se fossem nossos amigos e vizinhos”, assim, essa proximidade com o participante

representado mostrada pelos alunos é apenas imaginária, pois eles, certamente, não têm a menor intimidade com o ator representado.

### 3.2.3.2 Ideal e Real

Dando continuidade ao processo de análise do texto 04, observemos outro fragmento dessa aula transcrito abaixo:

Ex (16)

- parte  
dos
- 1 A13: “fale e navegue à vontade ...”((o aluno começa a ler baixinho a escrita do texto)) é assim... quer dizer assim porque na maioria celulares se você for navegar na internet custa caro aí... aí ta falando que até navegar na internet é mais barato
- 2 AM2: professora...mostra que o custo da ligação é tão pouco que até sem vontade você navega... isso foi o que entendi (...)
- 3 AP1:como é que tem aí? “no Oi conta...” ((o aluno não consegue ler as informações escritas do texto porque a letra é pequena ))não dá pra ler não... professora ((os alunos ficam tentando ler o que está escrito))
- 4 P: Diego... são informações sobre o plano da Oi indicando que quem quiser aderir deve procurar uma loja da Oi ou ligar para esse 0800 que eles fornecem (...)
- 5 AM1: aí muda tudo professora... quando você vai atrás só tem enrolação... essas promoções de telefone
- sabe
- 6 10: professora é:: é::se você não prestar atenção direito você não nada do produto... você se ferra pensa que é assim tudo muito fácil... muito bom
- 7P: pois é... essas informações são importantes mas nunca vêm em destaque... só o leitor bem atento se liga nelas... assim como nós ((risos))

Verificamos que a leitura dos alunos evidencia aspectos da composição textual referentes aos valores dos elementos Real e Ideal. Conforme capítulo teórico, p.43, Kress e van Leeuwen (1996, p.194) denominam de real a informação que aparece posicionada na parte inferior da imagem reservada para características mais detalhadas e reais do produto em oposição ao

elemento ideal localizado na parte superior da imagem dando mais ênfase à informação idealizada. Assim, na tentativa de leitura do texto escrito (turno 10) e na fala de AM1 ao dizer *aí muda tudo... quando você vai atrás só tem enrolação* fica patente que os alunos reconhecem essa informação como mais concreta ou mais verdadeira já que determina as propriedades do produto e as condições de como adquiri-lo.

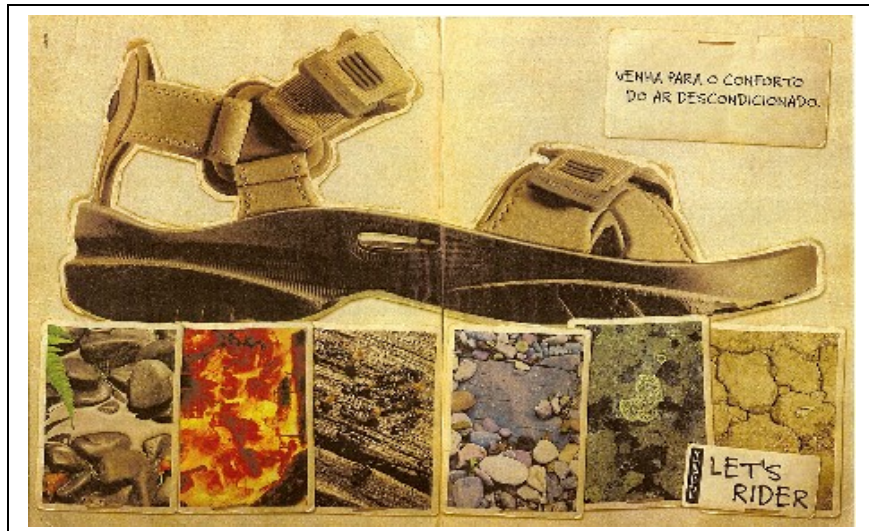
Ao analisar a participação de A10 (turno 6) notemos que ela refere-se primeiramente a promessa do produto (Ideal) *pensa que é assim tudo muito fácil... muito bom*, realçando informações de como imaginamos que o produto seja e, em seguida destaca a informação mais prática, mais real *se você não prestar atenção você não sabe nada do produto* percebidas pela aluna, como mais verdadeiras ou denotando mais confiabilidade.

#### **3.2.4. Análise do texto 06: Publicidade da Rider**

O texto abaixo apresenta uma sandália posicionada sob diferentes tipos de terrenos ou rochas. O plano de fundo da imagem apresenta uma cor indefinida (nuances de bege) que, apesar de não ser bem focalizada, é fundamental no todo da composição para relacionar os tipos de terrenos com o fundo da imagem e para dar destaque à sandália.

Esse texto apresenta os participantes em uma estrutura de parte-todo (Krees e van Leeuwen, 1996 p. 89) em que o portador é a sandália (o todo) e os atributos possessivos (as partes) são os diferentes tipos de rochas/solos representados como sendo qualidades da sandália.

Texto 04:



Fonte Revista Superinteressante set/2004

### 3.2.4.1. Processo conceitual analítico

Na representação conceitual analítica, aspecto da função representacional, o participante principal tem a função de ser o portador de atributos que são também participantes denominados de atributos possessivos. Imagens que apresentam processo analítico possibilitam que os atributos possuídos pelo portador sejam examinados livremente pelo leitor/observador.

Assim, neste item, vamos analisar como os alunos demonstram revelar em suas leituras, a relação entre o portador e seus atributos no texto em análise. Para tanto, observamos os exemplos abaixo selecionados da atividade de leitura que apresentou a seguinte proposta: “Leia com atenção o texto abaixo atribuindo-lhe um sentido. Em seguida, descreva o produto anunciado incluindo: a) suas características; b) vantagem de adquiri-lo; c) diferencial do produto; e d) outras informações que você julgar convenientes. Boas idéias e bom trabalho!!!”(anexo B2)

Ex (17)

A sandália Rider aparenta ser muito confortável, tem um designer super moderno, sua cor é bastante bonita, seu solado é m pouco alto. Se você adquiri-la não vai se arrepender, pois ela é especial para o aventureiro, pois contem um ar para que à medida que você ande se sinta melhor e não machuque muito seu calcanhar. Ela serve para todos os lugares tanto para a água como para a terra, fogo, mato, ou seja, para pessoas

aventureiras mesmo, que goste de ir para qualquer tipo de lugar. (Texto de AP1)

A sandália Rider aparenta ser muito confortável, tem um design super moderno, sua cor é bastante bonita, seu solado é um pouco alto. Se você adquiri-la não vai se arrepender pois ela é especial para os aventureiros, pois contém um ar para que a medida que você caminhar sente melhor e não machuque muito seu calcanhar.

Ela serve para todos os lugares tanto para a água como para a terra, fogo, mata, ou seja para pessoas aventureiras mesmo, que goste de ir para qualquer tipo de lugar.

Ex (18)

A propaganda vem mostrando uma sandália que tem uma cor meio bege dando um ar de resistência, também abaixo dela tem várias imagens da natureza bem difíceis de caminhar, freqüentar pra mostrar que ela pode estar com você em todos esses lugares. Ela é mais voltada para o público jovem que é mais disposto a se aventurar. Ela também transmite um ar de superioridade por causa da frase em Inglês já que as pessoas dão muito valor às coisas de fora, ou seja, de fora do Brasil. Enfim, a Rider tem como objetivo vender a sandália assegurando aos usuários conforto, segurança e aventura sem preocupação. (Texto de AM2)

A propaganda vem mostrando uma sandália que tem uma cor meio bege dando um ar de resistência, também abaixo dela tem várias imagens da natureza bem difíceis de caminhar, freqüentar pra mostrar que ela pode estar com você em todos esses lugares. Ela é mais voltada para o público jovem que é mais disposto a se aventurar. Ela também transmite um ar de superioridade por causa da frase em inglês já que as pessoas dão muito valor às coisas de fora, ou seja, de fora do Brasil.

Enfim a Rider tem como objetivo vender a sandália assegurando aos usuários, conforto, segurança e aventura sem preocupação.

## Ex (19)

O texto mostra uma sandália da marca Rider. O texto mostra a sandália e embaixo diferentes ambientes aventureiros, o que quer dizer que a sandália é própria para andar em muitas paisagens, ou seja, lugares com muitas pedras, lugares com fogo, em cima de madeira, na água, na lama e em lugares secos. O tema da sandália é let's Rider, Vamos com Rider!(Texto de A11)

O texto mostra uma sandália da marca Rider  
O texto mostra a sandália e embaixo diferentes ambientes aventureiros,  
que é para dizer que a sandália é própria para andar em muitos  
paisagens, ou seja, em lugares com muitas pedras, lugares com fogo, em cima  
de madeira, na água, na lama e em lugares secos.  
O tema da sandália é let's Rider  
Vamos com Rider!

De modo geral, identificamos que os alunos atribuem sentidos ao texto qualificando a sandália em função da possibilidade de uso nos diferentes tipos de terrenos presentes na imagem *ela serve para todos os lugares tanto para a água como para a terra, fogo, mato...* (Ex 17); *é própria para andar em muitas paisagens, ou seja, lugares com muitas pedras, lugares com fogo, em cima de madeira, na água...* (Ex 19), estabelecendo, de fato, uma estreita relação entre o portador (a sandália) e seus atributos (as partes).

Nesse tipo de representação conceitual, os atributos agregam valor ao portador lhe conferindo um determinado significado conforme foi observado pelos alunos ao relacionarem a sandália a um determinado público e contexto, em função da seleção dos elementos atributivos apresentada pelos diferentes tipos de solo *é mais voltada para o público jovem que é mais disposto a se aventurar* (Ex 18); *para pessoas aventureiras mesmo, que goste de ir para qualquer lugar* (Ex17). Assim, a partir de traços pertinentes ao contexto apresentado pelos atributos possessivos, os alunos dão sentido ao texto reconhecendo a sandália como sendo ideal para aventuras e destinada aos jovens.

Um outro aspecto que nos chamou atenção na leitura desse texto foi o fato da expressão da Língua Inglesa "let's rider" ter sido percebida ou mencionada por aproximadamente 60% da turma (21 alunos). Desse total, a grande maioria (18) refere-se à expressão apenas traduzindo-a, conforme o Ex

(19) *vamos com Rider*, enquanto que, três alunos propõem um comentário de caráter mais crítico ou mais reflexivo, como demonstrado por AM2 *transmite um ar de superioridade por causa da frase em Inglês já que as pessoas dão muito valor às coisas de fora, ou seja, de fora do Brasil* Ex (18). Este dado sugere certa exaltação à referida expressão de modo que os alunos, de alguma forma, procuram citá-la em suas leituras, mesmo que seja apenas traduzindo-a como se a contemplação de seu conteúdo fosse muito importante, não podendo deixar de figurar em suas leituras.

Pudemos perceber, durante a análise dos dados, que, os alunos ao observarem aspectos das imagens como cores, poses, participantes representados, ângulos entre outros estão, de fato, os utilizando para construir sentidos dos textos. Percebemos, também, que os mesmos identificam o emprego desses aspectos como forma de produzir aproximação e/ou identificação do leitor/observador com o produto anunciado, reconhecendo, dessa forma, que cada elemento é arranjado de maneira intencional, tendo em vista os sentidos que se quer construir.

A análise demonstrou, ainda, que a perspectiva multimodal aplicada à leitura foi fator determinante para o melhor entendimento do texto, uma vez que os significados construídos foram predominantemente a partir dos recursos imagéticos presentes na elaboração das publicidades. É preciso ressaltar, porém, que o sentido não está no texto, mas na relação que este mantém com quem produz, com quem lê e com outros textos possíveis.

## **CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS**

Iniciamos este estudo com teorias pertinentes ao assunto abordado e com duas questões de pesquisa. Terminamos, com algumas considerações à luz da teoria e da metodologia aplicadas aos dados e com as reflexões feitas durante todo o processo o que nos possibilitou responder às questões que nortearam a investigação.

Nesta pesquisa, nossa preocupação foi analisar o desenvolvimento da leitura de alunos do Ensino Fundamental na perspectiva da Multimodalidade. Essa preocupação nos direcionou a traçar uma proposta de atividades de leitura a ser desenvolvida com os alunos de forma a conduzi-los à construção de significados, a partir dos recursos verbais e imagéticos presentes na composição do texto publicitário. Isso porque compreendemos que, em qualquer texto, além dos recursos verbais, outras formas de representação

estão presentes e não podem passar despercebidas porque, efetivamente, interferem na construção do sentido.

Para que fosse possível uma investigação dessa natureza, a análise foi direcionada para a leitura dos alunos no decorrer das atividades desenvolvidas a fim de verificar a mudança no nível de proficiência em leitura a partir da incorporação dos aspectos multimodais no gênero publicidade. De acordo com os caminhos percorridos, pudemos observar que as atividades propostas parecem ter contribuído para a aquisição de habilidades de leitura multimodal. A interpretação das linguagens verbal e não-verbal e a participação dos alunos de forma mais reflexiva, resultando numa leitura de caráter mais amplo, justificam a avaliação que fazemos da intervenção pedagógica em relação aos avanços obtidos pelos alunos colaboradores do estudo aqui apresentado.

A pesquisa nos fez perceber que o fato das imagens estarem cada vez mais presente em todos os espaços de nossa vida (placas, outdoors, publicidades, jogos eletrônicos, sinais luminosos, entre tantos outros) demonstra a sua grande aceitação na nossa sociedade, ao mesmo tempo em que possibilita a manipulação dos indivíduos sem que isso seja claramente percebido.

Observamos que este universo de exposição visual ao qual estamos expostos favorece a uma falsa familiaridade com os textos imagéticos o que faz com que possamos apreciá-los sem refletir muito sobre eles, entendendo-os como se fossem “legíveis” sem maiores dificuldades ou sem necessidade de questionamentos, conseqüentemente, nos acostumamos com tal situação e nos esquecemos de ler também essa nova realidade textual.

Curiosamente, apesar do constante contato com textos dessa natureza, nem sempre compreendemos o que estamos vendo. Temos tendência a acreditar que o ver é entendido de uma forma menos complexa do que o ler e que não requer nenhum esforço. Por essa (e outras) razão (ões) acreditamos no ensino de leitura baseado na perspectiva da multimodalidade como forma de preparar os alunos para lidarem de maneira mais eficiente com as exigências dos textos contemporâneos, lendo com proficiência as diversas linguagens que os compõem.

Em resposta à primeira questão de pesquisa: “Que concepções de texto alunos do Ensino Fundamental (4º ciclo final) demonstram ter ao lerem textos

do domínio publicitário?”, podemos afirmar, considerando a análise dos dados, que os alunos ampliaram o conceito de texto entendendo que este pode ser formado pela combinação das linguagens verbal e visual e conseguiram construir a significação contemplando a interpretação das linguagens utilizadas.

Essa ampliação do conceito de texto abarcando a linguagem não verbal parece ter sido fruto das orientações recebidas durante o desenvolvimento das atividades didáticas no quadro da pesquisa, já que as propostas desenvolvidas inicialmente demonstravam a exploração, por parte dos alunos, apenas da parte verbal/escrita não considerando os aspectos imagéticos como componente do sentido do texto.

Com isso queremos ressaltar que, após o trabalho de intervenção direcionado a uma prática de leitura mais abrangente e aprofundada, os alunos respondem satisfatoriamente apresentando uma mudança, se não total, mas significativa no forma de ler os textos multimodais, especificamente, as publicidades trabalhadas atentando para todas as formas de significação presentes.

Para responder à segunda questão de pesquisa “Como os alunos se utilizam dos elementos multimodais para construir sentidos de textos do domínio publicitário?”, afirmamos que a noção de multimodalidade é fator determinante para o entendimento do conteúdo desses textos, uma vez que a imagem desempenha um papel decisivo na sua configuração textual agindo como um meio para “atingir” as pessoas.

De acordo com as análises desenvolvidas, os alunos fazem uso de recursos imagéticos presentes no texto como participantes representados, cores, posição, tamanho, entre outros, como parâmetros para a composição dos sentidos, ou seja, como pistas significativas para entendimento do processo de intenção da publicidade: convencer alguém a comprar alguma coisa ou direcionar as vontades das pessoas para o que está sendo anunciado.

Constatamos, ainda, que a escolha de determinados recursos verbais ou imagéticos em detrimento de outros deve ser entendida em relação ao uso que se pretende fazer, uma vez que os produtores fazem suas escolhas de acordo com seus interesses, de maneira intencional.

A análise demonstrou que a consideração dos recursos imagéticos para a composição do sentido das publicidades contribuiu para a construção de um

posicionamento mais crítico por parte dos alunos. Ao lerem os elementos multimodais do texto, eles demonstraram ter atitudes mais conscientes e mais esclarecidas perante os apelos das publicidades. Apontamos assim, o “olhar” multimodal como uma forma de levar o aluno ao uso consciente das diferentes formas de trabalhar com a linguagem, extrapolando o nível verbal/escrito, mas considerando e analisando todas as outras formas de manifestação e utilização da língua.

Esperamos que as considerações apresentadas neste trabalho possam ser vistas como uma contribuição para a prática docente, no sentido de alertar sobre a mudança dos modos de significar o texto na sociedade contemporânea, sendo necessária uma revisão nos paradigmas de ensino de leitura voltado apenas à modalidade verbal. Defendemos, pois, um ensino de leitura baseado numa perspectiva multimodal, por outro lado, entendemos que essa perspectiva necessita de um maior aprofundamento para ser mais amplamente explorada.

Reconhecemos que nossa discussão é apenas um início, razão pela qual, futuros trabalhos devam ser desenvolvidos e aplicados aos textos multimodais na sala de aula de Língua Portuguesa ou de outras áreas de estudo, pois não há como ignorar o mundo cada vez mais visual em que vivemos e a multimodalidade com a qual alunos e professores convivem na sala de aula.

Encerramos essa pesquisa utilizando as palavras de Walt, Fonseca e Cury (2000 p. 89) quando indagam se devemos “ler a imagem construindo um texto verbal? Ou ler um texto verbal construindo imagens?” e apesar de tais indagações os referidos autores afirmam adiante que “colocar imagem e escrita em campos opostos e excludentes é, no mínimo, ingenuidade, já que mesmo à nossa revelia, tais modalidades se encontram em bastante interação.”

## Referências Bibliográficas:

ANDRÉ, M. E. D. A. (2002) *Etnografia da prática escolar*. 8 ed. Campinas: Papyrus.

BAKTHIN, M. (2002) A interação verbal In: BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, HUCITEC. (original publicado em 1929)

BARTON, D. (2000) Researching literacy practices. In: BARTON, D. & HAMILTON, M. *Situated Literacies*. Reading and Writing in Context. London:Routledge, p. 167-180.

BARTON, D. & HAMILTON, M. (2000). Literacy Practices. In: \_\_\_\_\_ *Situated Literacies*. Reading and Writing in Context. London:Routledge, p. 07-15.

BAZERMAN, C. (2005) *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.

BAZERMAN, C. (2006) *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez.

BEZERRA, M. A. (2002) Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

BRASIL. (1998a) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

\_\_\_\_\_ (1998b) *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF.

CAMPOS, S. de & PESSOA, V.I.F. (1998) Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E.M. de A.(org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras. p.183-206.

CANÇADO, M. (1994). Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 23, p. 55-69.

CARDOSO, S.H.B. (2003). *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica.

CARVALHO, N. de. (1996) *Publicidade: A linguagem da sedução*. São Paulo: Ática.

CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. P. (1992). Implementação de Pesquisa na Sala de Línguas no Contexto Brasileiro. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, (17) p. 133-144.

CORACINI, M. J. (2005) Concepções de leitura na (Pós) Modernidade. In: CARVALHO, R.C e LIMA, Paschoal (orgs) *Leitura Múltiplos Olhares*. Campinas: Mercado de Letras; São João de Boa Vista: Unifeob, p.15-43.

CHARTIER, R.(1998) A aventura do livro do leitor ao navegador.Tradução Reginaldo de Moraes.São Paulo: Editora UNESP.

DE PIETRI, E. (2007). *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna.

DELPHINO, F. B. B. (2006) *Uma leitura multimodal de um texto publicitário*. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/fatima2html>. Acesso em 10/09/2006.

DESCARDECI, M. A. A. de S. (2002). *Ler o mundo: Um olhar através da semiótica social*. Campinas: Educação Temática Digital, v. 3, n. 2, p. 19-26.

DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). (2002). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

DIONISIO, A. P. (2005 a). Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDCZKA, B. & BRITO K. S. (orgs). *Gêneros Textuais reflexões de ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_ (2005 b) A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A; DIONISIO, A. P. (orgs). *Fala e Escrita*, Belo Horizonte: Autêntica, p. 177-196.

\_\_\_\_\_ (2006a) *Diversidade de ações sociais e de representações: diversidade de gêneros e em gêneros II Congresso de Educação Dom Bosco – ANAIS*. Curitiba.

\_\_\_\_\_ (2006b) *Intertextualidade e Multimodalidade na escrita didática*. Disponível <http://ww.gtlac.com/FD092006Angela.pdf>

DOLZ, J & SCHNEUWLY, B. (2004) Gêneros e progressão em expressão oral e escrita-elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R. H. & CORDEIRO, G. S. (trad. e org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 41 – 70.

DONDIS, D.(1999).*Sintaxe da Linguagem Visual*.São Paulo:Martins Fontes.

FAIRCLOUGH, N. (2001) *Discurso e Mudança Social*. Tradução: Isabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1985) *Psicogênese da leitura e da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas

FLICK, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Bookman.

GEE, J.P. (2000) The New literacy Studies. In: BARTON, D. & HAMILTON, M. *Situated Literacies*. Reading and Writing in Context. London: Routledge, p. 180-197.

GERALDI, J. W. (1997) Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

JOLY, M. (2002) *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Editora Papirus.

KATO, M. (1986) *O aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ (1987) *No Mundo da Escrita; Uma Perspectiva Psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática.

KLEIMAN, A (1989). *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.

\_\_\_\_\_ (2004) *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/Unicamp.

\_\_\_\_\_ (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

KOCH, I. G. V. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

KOCH, I.G.V. & TRAVAGLIA, L.C. (1998). *A coerência textual*. 8.ed.São Paulo:Contexto.

KRESS, G. & van LEEUWEN, N. T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.

LEFFA, V. J. (1999). Perspectivas no estudo da leitura: Texto leitor e interação social. In: LEFFA, V. J; PEREIRA, A. E. (org). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat.

LOPES, I. de A. (2006) *Cenas de letramentos sociais*. Recife: Programa de Pós Graduação em Letras da UFPE (Coleção Teses).

MAGALHÃES, L.M. (2001) Modelos de Educação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (org) *Formação reflexiva do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, p.239-25.

MARCUSCHI, L. A. (2002) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36.

\_\_\_\_\_ (2001). Letramento e Oralidade no Contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p, 23-50.

\_\_\_\_\_ (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais. *Língua, Lingüística & Literatura*. Revista da Pós - Graduação em Letras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB. João Pessoa, p. 09-40.

MARTINELLI, M. L. (org). Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MOITA LOPES, L. P. (1994) Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: linguagem como condição e solução. *Revista DELTA*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338.

OLIVEIRA, S. (2006) Texto Visual e Leitura Crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.1, n.1, p.15-39.

PEREIRA, E.M.A. (2000) Professor como pesquisador o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C.M.G.; FORENTINI, D. & PEREIRA, E.M.A (org). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras. p.153-181.

PESSOA, R.R.(2002) *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de Inglês da escola pública*. Belo Horizonte. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais.

PETERMANN, J. (2006) *Imagens na publicidade: significações e persuasão*. UNIrevista – vol.1, nº. 3 p.01-08

PINTO, A.C.S. (2006) *A re-construção de sentidos em sala de aula: uma abordagem discursiva na leitura de textos de propaganda*. In: XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos – ANAIS João Pessoa: Idéia, setembro/2006 CD-ROM.

POSSENTI, S. (1999) A leitura errada existe. In: BARZOTTO, V.H. (org) *Estado de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, p.169-178.

RAFAEL, E.L. (2001). *Construção do conceito de “texto” e de “coesão” textual: da lingüística à sala de aula*. Campinas- (Tese de Doutorado)

ROJO, R. H. (org). (2000) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS*. São Paulo: Campinas: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_ (2001) Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (org).

*Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 51-74.

SANDMANN, J. A. (1993) *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

SANTOS, V.B. M. (1998) Estabelecendo as diferenças entre os termos registro e gênero. *The ESpecialist*. São Paulo, v.19, n.1, p. 1-40.

SOARES, M. B. (2002a) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_ (2002b) Novas práticas de leitura e escrita, letramento na cibercultura. *Educ. Soc.* (on-line). Vol. 23, n°.81, p. 143-160.

\_\_\_\_\_ (2003). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B. & MACHADO, M. Z. V. (orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica p.17-48

SOLÉ, I. (1998) *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Artes Médicas: Porto Alegre.

STREET, B.V. (1984) *Literacy in theory and practice*.Cambridge:University Press.

STÖCKL, H. (2004) Between modes: Language and image printed media. In: CHARLES,C. ,KALTENBACHER,M. ,VENTOLA,E. *Perspectives on multimodality*.Amsterdam/Philadelphia:John Benjamins Publishing Company,p. 9-30

TRAVAGLIA, L. C. (1996). *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.

VESTERGAARD, T. & SCHRODER, K. (1998). *A linguagem da propaganda*. Martins Fontes: São Paulo.

VIEIRA, Josenia A. (2007) Novas Perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J.A. [et. all.] *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*.Petrópolis,RJ: Vozes.

WALTY, I. L. C; FONSECA, M. N. S & CURY, M. Z. F. (2000). *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica.

XAVIER, Antônio e CORTEZ, Suzana (orgs). (2003) *Conversas com Lingüistas: virtudes e controvérsias da Lingüística*. São Paulo Parábola Editorial.

## ANEXO A - Questionário

CEAI-Dº João Pereira de Assis

Campina Grande, PB

Aluno (a):- .....

Profª.:----- Série:-----Data:-----

O questionário abaixo faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado e é também muito importante para o planejamento de nossas aulas aqui na escola. Por isso conto com vocês para lerem e responderem com atenção. Desde já agradeço suas respostas.

1) Você costuma ler?

Sim  Não

2) Se sim, com que frequência você lê? Pode assinalar mais de uma opção.

Todos os dias leio alguma coisa( do tipo avisos, notícias, textos curtos informativos).

Todos os dias leio algum texto literário, longo ou curto.

Uma vez por semana leio algum texto.

Só leio os textos exigidos pela Escola.

3) Que tipo de leitura você prefere?

Livros  Jornais  Outros. Especifique.

Revistas  Panfletos \_\_\_\_\_

4) Seus assuntos preferidos para leitura são:

Aventura  Ciência  Outros. Especifique.

Relacionamento  Esportes \_\_\_\_\_

5) Em sua opinião, seu desempenho na leitura em geral, pode ser classificado como:

Muito bom  Bom  Regular

6) A leitura na sua vida tem:

Muita importância  Pouca importância  Nenhuma importância

7) Qual o meio mais utilizado por você para se manter informado sobre os acontecimentos?

Jornal impresso  Revistas  Outros. Especifique.

Jornal falado  TV  Rádio

8) O seu lazer preferido é:

Cinema  TV  Outros Especifique

Esportes  Leitura \_\_\_\_\_

9) Qual o nível de instrução de seu pai?

Fundamental incompleto  Fundamental completo  Ens. Médio incompleto

Ens. Médio completo       Ens. Superior incompleto       Ens. Superior completo

Outros. Especifique. \_\_\_\_\_

9) Qual o nível de instrução de sua mãe?

Fundamental incompleto       Fundamental completo       Ens. Médio incompleto

Ens. Médio completo       Ens. Superior incompleto       Ens. Superior completo

Outros. Especifique. \_\_\_\_\_

11) Quem, especificamente, costuma lhe ajudar em suas atividades escolares?

Mãe                       Irmão(a)                       Outros. Especifique.

Pai                       Tio (a)                      \_\_\_\_\_

### **ANEXO B1 – Atividade escrita**

CEAI- Dr. João Pereira de Assis,                      Campina Grande \_\_\_/\_\_\_/2006.

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_ Prof<sup>ª</sup>.: \_\_\_\_\_

#### **Atividade de leitura**

**Antes, porém um recadinho...**

Oi turma, gostaria de contar com vocês no sentido de responderem esta atividade com bastante interesse e capricho. Além de ser uma atividade prevista no programa das nossas aulas, ela também faz parte de um trabalho que estou desenvolvendo na Universidade sobre leitura. A colaboração de vocês nas atividades propostas será fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho, por isso espero o envolvimento de todos, ok?

Leia o texto em anexo retirado da revista Veja 28/04/2004, atribuindo-lhe um sentido. Para isso, responda as questões abaixo:

1) O que mais chamou sua atenção nesse texto? As imagens ou a parte escrita do texto? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) Que cores predominam na imagem? O que representa o predomínio dessas cores para o sentido do texto? Explique sua resposta.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) Que sentido você dá a representação geométrica que compõe a imagem? Qual a possível intenção do autor ao fazer essa representação?

---

---

4) Especificamente, que parte da imagem sugere o significado da palavra “essência”?  
Explique sua resposta.

---

---

5) E que relação há entre as imagens do anúncio e a expressão “a verdadeira essência do nosso país”?

---

---

6) Na sua opinião, apresentando-se só a imagem, o sentido que você deu ao texto seria o mesmo? Explique.

---

---

7) Que objetivos o autor quer alcançar com a elaboração desse texto? E a que gênero textual ele pertence?

---

---

**ANEXO B2 - Atividade escrita**

CEAI Drº João Pereira de Assis                      Campina Grande, \_\_\_/\_\_\_/2007.

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Profª.: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_

**ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO**

I - Leia com atenção o texto abaixo atribuindo-lhe um sentido. Em seguida, descreva o produto anunciado incluindo: a) suas características; b) vantagem de adquiri-lo; c) diferencial do produto; e d) outras informações que você julgar convenientes. Boas idéias e bom trabalho!!!



