



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Ana Paula Bezerra Matos de Azevedo

**MULTIMODALIDADE NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS
TEXTUAL-DISCURSIVAS PARA LEITURA DE IMAGENS E
PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Montes Claros - MG
2015

Ana Paula Bezerra Matos de Azevedo

**MULTIMODALIDADE NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS
TEXTUAL-DISCURSIVAS PARA LEITURA DE IMAGENS E
PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual:
diversidade social e práticas docentes

Liberado em 20/ 09/ 2015 -



Montes Claros - MG
2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ANA PAULA BEZERRA MATOS DE AZEVEDO

Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura de imagens e produção de sentidos

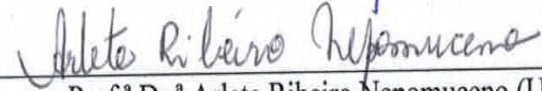
Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:



Prof.^a Dr.^a Maria Clara de Araújo Maciel Ribeiro – Orientadora (Unimontes)



Prof.^a Dr.^a Ramony Maria da Silva Reis Oliveira (IFNMG)



Prof.^a Dr.^a Arlete Ribeiro Nepomuceno (Unimontes)

Montes Claros, 20 de agosto de 2015.

Para meus amores,

Gilmar:
pelo incentivo e companhia
em todos os momentos.

Mariana, Giovana e Ana Clara:
minhas três joias raras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu rochedo e por me carregar em seus braços nos momentos em que pensei que não fosse conseguir;

À Mãezinha do Céu, por ser meu consolo e me acalantar nos momentos árduos;

À professora Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, pelo incentivo, carinho e competência com que me conduziu neste trabalho, pelas sábias palavras e gestos de encorajamento;

Às professoras Arlete Ribeiro Nepomuceno e Érica Karine Queiroz, pelos conselhos e pelas brilhantes contribuições que deram a este trabalho no Exame de Qualificação;

À professora Ramony Oliveira, por ter aceitado compor a banca de avaliação desse trabalho;

A Gilmar, meu eterno namorado, por me dar incentivo e suportar meus momentos de desespero, pela cumplicidade e amor nesses vinte anos em que estamos juntos;

Às minhas pérolas preciosas Mariana, Giovana e Ana Clara, presentes de Deus e razões do meu existir, por compreenderem minha ausência;

Aos meus pais João e Alayde, pelo amor, pelas orações e pelos ensinamentos a mim concedidos durante toda a vida;

Aos meus amigos e familiares, pelo apoio e pelas orações;

Aos colegas do ProfLetras/2013, em especial a Gilvan, Helen, Orando, Isabela e Vanuze, por se mostrarem verdadeiros amigos em todas as horas;

Aos mestres de toda a vida, pelos valiosos exemplos e ensinamentos;

À querida diretora Neide Aparecida da Silva, pela generosidade e por sempre acreditar em meu trabalho;

Aos colegas da Escola Estadual José de Alencar, pela amizade e parceria ao longo desses quatorze anos de convivência;

A todos os meus alunos e ex-alunos que contribuíram inegavelmente para a busca por um conhecimento que me desse respostas às inquietudes existentes nessa desafiadora missão de educar;

Aos alunos do 9º ano A, pela participação efetiva em todas as etapas do projeto;

À Capes, pela bolsa de pesquisa concedida durante esses dois anos de curso.

Com vocês, queridos, divido a alegria desta experiência e vitória.

Um bom professor se faz com paciência, algum preparo e um pouco de dedicação. Um excelente professor, além desses atributos, terá também vocação, humildade e competência. Entretanto, só será um mestre inesquecível aquele que, além de tudo, amar o educando e a humanidade, respeitando em cada aluno um ser humano em processo.

(PANNUNZIO, 2003)

RESUMO

O presente trabalho contempla uma pesquisa integrante do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras e objetiva avaliar a aplicabilidade de um Projeto Educacional de Intervenção, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, com vistas a promover o ensino de leitura de gêneros multimodais e a desenvolver a competência leitora dos sujeitos aprendizes, preparando-os para o exercício da cidadania. Trata-se de uma pesquisa-ação qualitativa, de natureza interventiva, que, por meio de uma transposição didática, foram desenvolvidas atividades sistemáticas de ensino de leitura ancoradas em categorias da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), privilegiando os gêneros anúncio publicitário, propaganda social e charge. Foram selecionadas e ensinadas categorias da GDV e da ACD, utilizando-se estratégias básicas para leitura e interpretação de textos multimodais, atentando-se a elementos como cores, disposição espacial, relação de contato, de modo a conduzir os alunos nas práticas de leitura crítica de gêneros multimodais, levando-os a perceber distintas vozes e posicionamentos nos textos estudados. Os resultados da pesquisa revelam que a prática de ensino de categorias da GDV a alunos do Ensino Fundamental mostrou-se pertinente e exequível e que os dados revelaram um pequeno, embora significativo avanço nas habilidades de leitura dos sujeitos aprendizes. Acredita-se que resultados mais promissores serão perceptíveis em longo prazo, quando os professores perceberem que práticas eficientes de leitura estão diretamente relacionadas à busca e à vivência da cidadania. Acredita-se que tal conscientização propiciará aos agentes sociais o ‘empoderamento’ para lutar, promover mudanças e transformar a própria realidade.

Palavras-chave: Multimodalidade; Ensino de Leitura; Intervenção Educacional

ABSTRACT

This work includes an integral search of the Professional Master's Program in Arts/Literature – ProfLetras and objectively evaluate the applicability of an Intervention Educational Project, in a class of 9th grade of elementary school of a public school, in order to promote reading education multimodal genres and to develop reading competence of subjects learners, preparing them for citizenship. It is a qualitative action research in interventional nature, which, through a didactic transposition, systematic activities of teaching reading were developed anchored in categories of Design Visual Grammar (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) and Analysis Critical Discourse (FAIRCLOUGH, 2001), favoring advertisement gender, social advertising and charge. They were selected and taught classes of GDV and the ACD, using basic strategies for reading and interpretation of multimodal texts, paying attention to elements such as color, spatial orientation, contact ratio, so as to lead students in critical reading practices multimodal genres, taking them to realize distinct voices and positions in the studied texts. The survey results reveal that the practice of teaching GDV of people to elementary school students proved to be appropriate and feasible and that the data revealed a small, though significant progress in reading skills of subjects learners. It is believed that most promising results will be noticeable in the long term, when teachers realize that effective reading practices are directly related to the search and experience of citizenship. It is believed that this will provide awareness to the social workers 'empowerment' to fight, drive change and transform reality itself.

Keywords: Multimodality; Teaching reading; Educational intervention.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Correspondência das metafunções da LSF e da GDV.....	49
QUADRO 2 – Categorias da GDV selecionadas	62
QUADRO 3 – Seleção de categorias da GDV: uma transposição didática.....	82
QUADRO 4 – Seleção de categorias da ACD: uma transposição didática.....	83
QUADRO 5 – Módulo 1 - Mobilizando.....	85
QUADRO 6 – Módulo 2 – Conhecendo os gêneros	94
QUADRO 7 – Módulo 3 - Aprofundando.....	109
QUADRO 8 – Módulo 4 - Consolidando.....	119
QUADRO 9 – Categorias presentes no texto 1: atividade avaliativa final	126

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Charge sobre o desmatamento da Amazônia.....	33
FIGURA 2 – Anúncio publicitário da marca Hortifruti – Horta de Elite.....	35
FIGURA 3 – Exemplo de Participantes representados e interativos.....	51
FIGURA 4 – Exemplo do direcionamento do Olhar (Demanda)	52
FIGURA 5 – Exemplo do direcionamento do olhar (Oferta)	53
FIGURA 6 – Exemplo de plano fechado.....	54
FIGURA 7 – Exemplo de plano médio	55
FIGURA 8 – Exemplo de plano aberto	56
FIGURA 9 – Exemplo de elemento Dado e elemento Novo	57
FIGURA 10 – Exemplo de elemento Ideal e Real	59
FIGURA 11 – Exemplo de Centro e Margem.....	60
FIGURA 12 – Exemplo do Modo Tríptico	61
FIGURA 13 – Exemplo de intertextualidade e interdiscursividade	79
FIGURA 14 – Exemplo de ethos.....	81
FIGURA 15 – Pastas para acondicionamento das atividades.....	94
FIGURA 16 – Registro de aula na sala de vídeo.....	98
FIGURA 17 – Registro de aula: apresentação de exemplos de Participantes	112
FIGURA 18 – Registro de aula: refacção da capa do portfólio.....	118
FIGURA 19 – Registro de aula: realização da atividade avaliativa final.....	121
FIGURA 20 – Registro de aula: solenidade de entrega dos portfólios e das pastas.....	121
FIGURA 21 – Charge sobre a desigualdade social	123
FIGURA 22 – Resposta de aluno na íntegra: texto 1	127
FIGURA 23 – Resposta de aluno na íntegra: texto 1	128

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Escolaridade dos pais	27
GRÁFICO 2 – Condições econômicas dos alunos	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD - Análise Crítica do Discurso

EF - Ensino Fundamental

GDV - Gramática do *Design* Visual

LP - Língua Portuguesa

LSF - Linguística Sistêmico Funcional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI - Projeto Educacional de Intervenção

SS - Semiótica Social

TM - Teoria da Multimodalidade

TCAM - Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 SITUANDO O UNIVERSO DA PESQUISA	19
1.1 Dados contextuais.....	25
1.2 Objeto de estudo e justificativa	29
1.3 Atividade diagnóstica e a comprovação do problema	32
1.4 Percurso metodológico	37
1.4.1 A Transposição Didática	40
2 ALICERCES TEÓRICOS PARA A PRÁTICA DOCENTE	42
2.1 A Linguística Sistêmico-Funcional e a Semiótica Social: subsídios para a Teoria da Multimodalidade.....	43
2.2 As metafunções de Halliday sob a ótica da Gramática do <i>Design</i> Visual.....	46
2.3 A GDV na sala de aula: as categorias selecionadas e a transposição didática	50
2.3.1 Estrutura representacional: Participantes representados e interativos	50
2.3.2 Significado interacional.....	56
2.3.3 Significado Composicional	56
2.4 Leitura e cidadania.....	62
2.5 A Multimodalidade e os gêneros textuais multimodais: a seleção de gêneros.....	65
2.5.1 Gêneros textuais selecionados	67
2.6 A Análise Crítica do Discurso	72
2.6.1 A ACD na sala de aula: seleção de categorias.....	77
3 O PROJETO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO: RELATO E ANÁLISE DE DADOS	84
3.1 O Projeto Educacional de Intervenção	84
3.1.1 Módulo 1-Mobilizando: objetivos, ações e interpretações.....	85
3.1.2 Módulo 2 - Conhecendo os gêneros: objetivos, ações e interpretações	94
3.1.3 Módulo 3 - Aprofundando: objetivos, ações e interpretações	109
3.1.4 Módulo 4 - Consolidando: objetivos, ações e interpretações	119

3.1.4.1 Análise da Atividade Final	124
3.2 Resultados obtidos.....	131
CONCLUSÃO	132
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos sujeitos	141
APÊNDICE B - Atividade diagnóstica	143
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	146
APÊNDICE D - Detalhamento do módulo 1 - Mobilizando.....	149
APÊNDICE E - Detalhamento do módulo 2 - Conhecendo os gêneros	162
APÊNDICE F - Detalhamento do módulo 3 - Aprofundando	179
APÊNDICE G - Detalhamento do módulo 4 - Consolidando.....	196

INTRODUÇÃO

O presente estudo debruça-se sobre processos de ensino de leitura de gêneros multimodais¹. Trata-se de uma inquietação que acompanha esta pesquisadora desde o ano de 2001, época em que ingressou como professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual José de Alencar, na cidade de Riachinho/MG – ocasião em que passou a conviver com alunos que apresentavam baixa competência leitora, sobretudo em situações em que à linguagem verbal mesclam-se elementos não verbais. De início, foi possível detectar que a escola ainda não ensinava, sistemática e tecnicamente, empreendimentos de leitura de gêneros compostos por textos e imagens – aliás, assim como muitas outras escolas. Em complemento, a experiência docente, as condições socioeconômicas e os resultados das avaliações externas (SAEB, Prova Brasil, PISA) da escola e região denunciavam uma série de carências para a vivência de multiletramentos que precisavam ser minimizadas.

O ingresso no Mestrado Profissional em Letras, portanto, possibilitou, ao mesmo tempo, o estudo dessas carências e a realização de ações para saná-las.

Assim, este estudo apresenta os dados de uma pesquisa-ação realizada na referida escola. Grosso modo, pretende-se avaliar as contribuições do desenvolvimento de um Projeto Educacional de Intervenção em leitura de textos multimodais, visando o aprimoramento da competência leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

O problema que guiou a presente pesquisa foi: em que medida o desenvolvimento de um Projeto Educacional de Intervenção, que privilegia o ensino de leitura de textos multimodais, pode contribuir para o aprimoramento da competência leitora dos sujeitos aprendizes, tendo em vista a necessária preparação para o exercício da cidadania e para a vivência dos multiletramentos?

¹ Por textos multimodais, Kress e van Leeuwen (2006, p. 183) entendem “aqueles que se utilizam de mais de um código semiótico, como, por exemplo, os que combinam o código visual e o verbal.”

Para responder a essa questão, os objetivos da pesquisa foram, primeiramente, desenvolver um Projeto Educacional de Intervenção, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, visando promover o ensino de leitura de gêneros multimodais, com vistas a desenvolver a competência leitora dos sujeitos aprendizes, preparando-os para o exercício da cidadania, e secundariamente: i) selecionar e ensinar categorias da Gramática do *Design Visual* e da *Análise Crítica do Discurso*, de modo a levar os alunos a conjugarem informações verbais e não verbais no processo de produção de sentidos; ii) incentivar os alunos a adotarem estratégias básicas, no momento da leitura e interpretação de textos multimodais, atentando-se para elementos como cores, disposição espacial, relação de contato etc; iii) conduzir os alunos nas práticas de leitura crítica de gêneros multimodais, levando-os a perceberem distintas vozes e posicionamentos, nos textos estudados.

Diante desses objetivos, lançamos a hipótese de que o desenvolvimento de um Projeto Educacional de Intervenção pode contribuir para o aprimoramento de habilidades crítico-leitoras dos sujeitos, entretanto, é possível que presenciemos o início de um processo que, embora comece com a pesquisa, não se finda junto a ela, uma vez que a sedimentação de práticas de leituras é um processo com resultados observados em longo prazo.

Este projeto desenvolveu-se em uma carga horária de dezoito horas/aula e foi composto por quatro módulos didáticos. Os sujeitos participantes foram 32 (trinta e dois) alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, os quais são advindos de áreas rurais, apresentam carências socioeconômicas e acentuadas dificuldades leitoras, sobretudo de textos multissemióticos. Tal iniciativa buscou atender, da melhor maneira possível, aos objetivos do Mestrado Profissional em Letras, que prioriza, entre outras coisas, “o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita” (BRASIL, 2013).

Como se vê, a presente pesquisa trata-se, portanto, da realização de um projeto de ensino de leitura que prioriza a prática de ensino à prática analítica. Assim, a coleta de dados angariou informações dos professores, dos alunos e de suas produções, mas, sobretudo, do modo de condução e desenvolvimento do projeto de intervenção, ocorrendo em quatro

momentos: a) na aplicação de um questionário aos sujeitos envolvidos na pesquisa (Apêndice A); b) na realização de entrevista informal com quatro professoras de Língua Portuguesa da escola; c) na realização de uma atividade diagnóstica que constou de dois textos multimodais para análise (Apêndice B); d) na observação e realização de diário de bordo dos dados coletados durante a execução do projeto, mediante as discussões tecidas entre professor e alunos e por meio de atividade avaliativa proposta ao final da intervenção.

Tendo em vista os objetivos descritos, este trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: no Capítulo 1, buscamos situar o universo da pesquisa, elucidando aspectos referentes à localidade, à escola, aos professores, bem como aos alunos envolvidos nesta empreitada. Apresentamos a necessidade de se voltar os olhos para o exercício da leitura crítica de textos multimodais na sala de aula e justificamos tal fazer por acreditarmos ser essa prática imprescindível para a formação global do aluno e para a sua vivência cidadã. Além disso, relatamos a aplicação de uma atividade diagnóstica que comprovou as carências leitoras dos sujeitos no tocante à conjugação dos modos semióticos para o entendimento do texto e, por fim, tratamos da natureza da pesquisa desenvolvida e dos procedimentos adotados para seu desenvolvimento.

O Capítulo 2 trata dos pressupostos teóricos que serviram de sustentação para a construção e o desenvolvimento do Projeto Educacional de Intervenção. Partimos da Teoria da Multimodalidade, de Kress e van Leeuwen (2006), e da Análise Crítica do Discurso, a partir dos estudos de Fairclough (2001), para pensar no ensino de categorias que proporcionassem aos sujeitos o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos multimodais. Assim, selecionamos algumas categorias e as ensinamos aos sujeitos, por meio de uma transposição didática² acessível ao ano de escolaridade e nível de desenvolvimento dos mesmos. Os gêneros textuais selecionados para o estudo da multimodalidade foram o anúncio publicitário, a propaganda social e a charge, por acreditarmos que eles propiciam um direcionamento leitor-crítico que atenda aos objetivos desse estudo. Por fim, buscamos evidenciar, ao longo desse capítulo, a importância da

² Chevallard (1991) entende a transposição didática como o processo de adaptabilidade do conhecimento científico para o conhecimento escolar, a fim de alcançar um nível desejável de entendimento do aluno.

vivência dos multiletramentos para a inserção do aluno nas práticas sociais de leitura (com o seu conseqüente empoderamento).

O Capítulo 3 detalha o Projeto Educacional de Intervenção, esclarecendo aspectos referentes à sua estrutura e à sua operacionalização. Em seguida, apresenta trechos que relatam o desenvolvimento das ações em sala de aula. Ao fim, o capítulo trata da análise das atividades propostas, comparando os resultados da atividade diagnóstica com os dados da atividade avaliativa final, buscando, assim, sistematizar alguns resultados.

Por fim, a Conclusão apresenta as considerações finais mais relevantes, retomando a pergunta orientadora da investigação, a hipótese aventada, o objetivo geral do presente estudo, e as possíveis contribuições para o ensino de Língua Portuguesa.

1. SITUANDO O UNIVERSO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta informações gerais acerca do sistema educacional no país e do universo em que a pesquisa foi realizada, com o objetivo de contextualizar o ensino de Língua Portuguesa (LP) e suas especificidades. Assim, trata de aspectos relacionados aos sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como do objeto e justificativa desse estudo, além de apresentar uma atividade diagnóstica que comprovou a problemática, bem como o percurso metodológico que nos guiou neste fazer.

Embora haja uma crescente insatisfação social quanto aos rumos da educação pública brasileira, é possível dizer que o atual cenário educacional apresenta avanços relevantes em aspectos como infraestrutura física, formação docente, inovações no material didático, entre outros quesitos que deveriam favorecer a aprendizagem.

Entretanto, percebemos que essas medidas ainda não são suficientes. Apesar dos investimentos voltados para a área, os dados de aprendizagem obtidos em Avaliações em Larga Escala (SAEB, Prova Brasil, SIMAVE, ENEM, PISA) apontam resultados inquietantes que ainda não estão em harmonia com as melhorias que vêm sendo feitas.

Dessa maneira, indagamos: “em que medida o desenvolvimento de um Projeto Educacional de Intervenção (PEI), que privilegia o ensino de leitura de textos multimodais, pode contribuir para o aprimoramento da competência leitora dos sujeitos aprendizes, tendo em vista a sua preparação para o exercício crítico da cidadania e para a vivência dos multiletramentos?” De modo geral, no Brasil, é perceptível que o ensino oferecido pelo governo ainda não alcançou um nível considerado aceitável, pois nem os aspectos primordiais da aprendizagem, como práticas proficientes de leitura e escrita de textos simples, são considerados, pela escola ou pela sociedade, como satisfatórios.

No tocante ao ensino de língua materna, por um lado, parece que a escola ainda se mostra alheia aos acontecimentos extraescolares; a língua é considerada homogênea, estática, e o texto é utilizado como pretexto para o ensino de regras e normas. Muitos alunos ainda não se

mostram leitores críticos, preparados para a vivência das diversas práticas de leitura presentes na sociedade.

Para Moita Lopes e Rojo (2004), os inúmeros modos de comunicação existentes no século XXI e componentes de um mundo globalizado não podem passar despercebidos pela escola. Eles acreditam que

é preciso [...] trazer a linguagem para o centro de atenção na vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas sociedades densamente semiotizadas em que vivemos. [...] Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos que queiramos deixar grande parte da população [...] excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnologia e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 46).

Com vistas a buscar meios para sanar estes e outros problemas relacionados ao ensino e aprendizagem de língua materna, foi criado o Programa de Mestrado Profissional em Letras, voltado para atender a professores graduados em Letras que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (EF) da rede pública.

O referido programa é uma iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que objetiva formar professores voltados para a inovação na prática docente, de forma crítica e responsável, priorizando refletir sobre questões voltadas aos diversos usos da linguagem atual. Além disso, busca aprimorar, nos alunos do EF, habilidades de leitura e escrita, por meio de metodologias que efetivem a proficiência em (multi)letramentos, tão imprescindíveis no mundo globalizado, com a presença dos meios tecnológicos e da internet.

É imprescindível, nesse sentido, que novas práticas de leitura sejam oferecidas na escola. Corroborando essa afirmação, documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997), enfatizam que:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça as necessidades pessoais - que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. [...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de

pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1997, p. 30).

Com o progressivo aumento e uso das tecnologias, capazes de veicular de forma rápida informações de várias naturezas nos meios sociais, é inconcebível um ensino dissociado de tal realidade – e expõe-se de imediato, como veremos adiante, que essa realidade é essencialmente multimodal (composta por modos semióticos), aliás, como toda comunicação contemporânea, poder-se-ia dizer.

A realidade escolar, no entanto, ainda parece alheia a tudo isso. A tradição de ensino de LP, de modo geral, ainda privilegia o texto verbal e as normas gramaticais, como se sabe. Além disso, práticas de leitura escolar por vezes se mostram desvinculadas da vida social do aluno, subutilizando seus conhecimentos prévios e deixando de agregar valores aos aprendizes, em termos de atuação no mundo.

Assim, em se tratando de processos de ensino de leitura de textos multimodais (compostos por linguagem verbal e não verbal), percebe-se, na escola, uma supervalorização do texto verbal em detrimento do texto imagético, que, muitas vezes, é tratado como elemento figurativo que adorna e ilustra sem contribuir ou alterar a produção de sentidos (BEZERRA; HEBERLE; NASCIMENTO, 2011; DIONÍSIO, 2014; VIEIRA; SILVESTRE, 2015).

Esta pesquisa considera que já não é mais possível silenciar-se diante desse fato. Considera-se imprescindível desenvolver práticas significativas de leitura crítica de textos multimodais, sob pena de a escola tornar-se obsoleta em relação a seu próprio tempo.

Para ilustrar a relevância da modalidade visual, consideremos que em nenhum outro período da história ela exerceu tanta influência nos processos de comunicação como exerce na atualidade. Atualmente, pode-se dizer que todas as atividades sociais são perpassadas pela cultura da imagem, seja nos relacionamentos afetivos, seja nos diversos campos profissionais ou nas mídias impressa e digital.

É preciso considerar que o texto imagético, além de carregar um forte valor semântico, veicula explícita e/ou implicitamente discursos com apelos políticos, sociais, culturais e ideológicos. Ao observarmos os meios de comunicação midiática, por exemplo, fica clara a influência que as imagens, as cores, os movimentos, as ilustrações e as fotografias exercem sobre a produção de sentidos.

Na mesma intensidade, as demandas pelo exercício da cidadania, que também se efetiva por meio da leitura crítica e reflexiva dos textos veiculados na sociedade, têm exigido dos atores sociais uma busca por tipos e níveis satisfatórios de (multi)letramentos.

Para Prediger e Kersch (2013, p. 211), precisamos ter em mente que os “modos de produzir sentido por meio da escrita e da leitura sofrem mudanças ao longo do tempo porque novos elementos de composição e novas formas de organizar e expor o texto surgem, o que acaba ampliando o conceito de texto e de escrita”.

É diante disso que Rojo (2012) considera que a demanda por multiletramentos é derivada, em grande medida, do recente fenômeno da multimodalidade dos textos contemporâneos, os quais exigem habilidades específicas e distintas para produzir e compreender significativamente cada uma das semioses que compõem textos multimodais.

Como sustentam Prediger e Kersch (2013, p. 211), parece que a velha configuração do papel branco, com letreiro padrão e comportadamente organizado, ao lado de no máximo uma imagem ilustrativa em preto e branco, tem perdido espaço para novos formatos, cores, texturas, movimentos, imagens, sons e organização do espaço que, definitivamente, fazem parte do processo de produção de sentidos do texto:

O texto impresso, como o conhecemos até o século passado, era composto por elementos como as palavras, as orações, a cor preta ou azul, as linhas, o fundo branco e algumas imagens em preto e branco. A linguagem predominante era a escrita, acompanhada da linguagem visual, que ilustrava ou auxiliava o texto escrito, sendo, portanto, acessória. Para compreender esse tipo de texto, bastava compreender a gramática da linguagem escrita, o gênero ao qual o texto pertencia e percorrer o texto na ordem em que o autor o concebia. [...] com o desenvolvimento das tecnologias, surgem textos com elementos de composição variados além da escrita, o som, a imagem, as cores, as diversas sequências. O texto, antes organizado de forma linear, rígida, hierárquica, dá espaço a novas formas de organização e a múltiplas linguagens, em que a escrita nem sempre é central (PREDIGER; KERSCH, 2013, p. 211).

Nessa perspectiva, Coscarelli (2012, p. 149) complementa sustentando a necessidade de se ampliar a noção de texto:

Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra ‘texto’, não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele.

Assim, deve-se levar em conta todas as formas significativas utilizadas pelo ser humano para estabelecer comunicação com os outros, já que a noção de texto se expandiu para outros modos semióticos.

Conforme explicitam os PCN, “atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente” (BRASIL, 1997, p. 30). Reafirmamos, assim, a necessidade de a escola se aproximar das práticas letradas “do mundo real”, que conjugam cada vez mais múltiplas semioses, para despertar nos alunos a percepção de que a leitura também se processa por meio da análise da distribuição e posição dos caracteres no espaço, das cores e formas escolhidas, das imagens requeridas e da relação de complementaridade e/ou contradição evocada pela junção texto imagético e texto verbal, por exemplo.

Para que se chegue a um dos maiores objetivos da escola (todos os alunos com proficiência em leitura e escrita ao fim do EF), é preciso, pois, munir os alunos de competências que possibilitem processos de leitura globais.

Entende-se que é justamente o exercício da leitura crítica que propiciará ao sujeito compreender o conteúdo do texto, fazer inferências, identificar seu uso na sociedade (finalidade social), refletir sobre as ideias nele veiculadas, construir sentidos, bem como perceber os discursos nele presentes.

Conforme salienta Silva (2009),

a leitura crítica movimenta-se sempre no horizonte do bom senso, busca e detecta o cerne das contradições da realidade. Dessa forma, pela leitura crítica, o sujeito abala o mundo das certezas [...], elabora e dinamiza conflitos, organiza

novas sínteses; enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos (SILVA, 2009, p. 28).

Assim, diante das necessidades de leitura do mundo contemporâneo, esta pesquisa objetiva desenvolver um Projeto Educacional de Intervenção, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, visando promover o ensino de leitura de gêneros multimodais, com vistas a desenvolver a competência leitora dos sujeitos aprendizes, preparando-os para o exercício da cidadania.

Para tanto, pretende-se alcançar os objetivos: i) selecionar e ensinar categorias da Gramática do *Design Visual* (GDV) e da Análise Crítica do Discurso (ACD), de modo a levar os alunos a conjugarem informações verbais e não-verbais no processo de produção de sentidos; ii) incentivar os alunos a adotarem estratégias básicas, no momento da leitura e interpretação de textos multimodais, atentando-se para elementos como cores, disposição espacial, relação de contato etc; iii) conduzir os alunos nas práticas de leitura crítica de gêneros multimodais, levando-os a perceberem distintas vozes e posicionamentos, nos textos estudados.

Para o desenvolvimento da pesquisa, avaliamos como pertinente apresentar uma transposição didática contendo termos de mais fácil entendimento dos alunos, dada a sua baixa maturidade leitora e a seu nível de escolaridade. Nesse contexto, não se intenciona ensinar teoria aos sujeitos, mas promover o desenvolvimento de estratégias propícias a possibilitá-los o exercício da leitura de textos multimodais, e conseqüentemente o seu posicionamento frente aos pontos de vista imersos nos variados textos.

Nessa empreita, julgamos ser relevante, primeiramente, conhecer o cenário socioeducacional que motivou a escolha e delimitação do tema desta pesquisa, dadas às suas especificidades (alunos de baixa renda moradores da zona rural). Para isso, será feita a descrição de dados dos alunos, dos professores, da escola e da localidade onde a pesquisa foi desenvolvida, no intuito de melhor categorizar os agentes envolvidos nesta prática interventiva e as características consideradas no processo de seleção dos gêneros e textos.

1.1 Dados contextuais

A localidade

Este trabalho foi desenvolvido na cidade de Riachinho, localizada na região Noroeste do estado de Minas Gerais. Trata-se de um município de emancipação recente: há 22 anos, era apenas um distrito de São Romão, cercado por assentamentos de terra doados a pessoas de baixa renda, principal motivo do povoamento da região.

A principal fonte de renda é o trabalho na agricultura/pecuária e o serviço público municipal ou estadual. Entretanto, não é possível atender à demanda da população, o que gera grande taxa de desemprego na localidade. A expectativa de melhoria de vida por meio da educação é mínima, com um percentual pequeno de jovens que saem para outras cidades com o propósito de estudar.

Dessa forma, muitos jovens, após concluírem o ensino médio, permanecem na localidade, morando na casa dos pais e fazendo pequenos “bicos” para complementar a renda familiar. O grau de violência, como roubos e tráfico/consumo de drogas cresceu drasticamente nos últimos anos, tendo a participação massiva de adolescentes em idade escolar.

A escola

A pesquisa foi implementada na Escola Estadual José de Alencar, que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, incluindo uma turma de Educação de Jovens e Adultos, com vinte e quatro turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno, o que representa aproximadamente oitocentos e cinquenta alunos. Trata-se da única escola na área urbana que atende a alunos do segundo ciclo do EF.

O espaço físico é muito limitado e não atende satisfatoriamente às demandas. Não há quadra coberta e a sala de vídeo só foi construída recentemente; o número de salas de aula

é insuficiente, o que aumenta a quantidade de alunos por turma. A biblioteca, embora tenha um espaço pequeno, possui um acervo rico e variado de livros, todavia não são desenvolvidos projetos voltados ao incentivo à leitura.

Os professores são, na maioria, designados e habilitados na área em que atuam. Inúmeros deles enfrentam dificuldades em manter a disciplina na sala de aula, o que contribui para grande número de alunos ficarem nos corredores e no pátio. Nessa escola, pode-se dizer que as especialistas – supervisoras pedagógicas – foram sobrecarregadas e não conseguem desenvolver favoravelmente sua função, visto que, na falta de um coordenador de alunos, elas ficam responsáveis pela disciplina, bem como pela comunicação e notificação de pais em possíveis situações de mal comportamento dos filhos.

Nos turnos vespertino e noturno, os alunos são todos moradores da zona urbana. No turno matutino, contudo, cerca de 80% dos alunos são advindos da área rural, dependendo, pois, do transporte escolar fornecido pelo Estado para frequentarem a escola – é justamente a esse público que a presente pesquisa se volta.

Os alunos

A turma em que o projeto foi desenvolvido é o nono ano “A”, do turno matutino, com trinta e dois alunos frequentes, com idade entre treze e dezessete anos. Em um levantamento realizado via questionário (Apêndice A) para esta pesquisa, constatou-se que 80% dos alunos moram em áreas rurais.

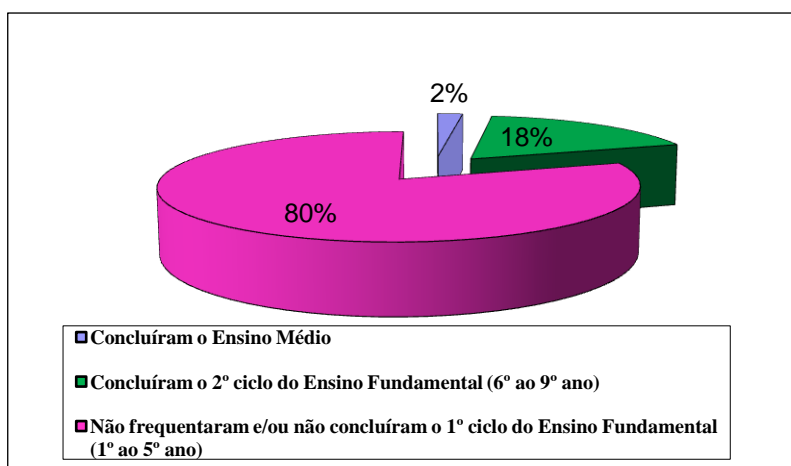
Dos alunos que vêm da área rural, cerca de 50% deles moram como assentados em pequenas propriedades, de onde tiram o sustento. Em alguns casos, os pais ainda trabalham como assalariados ou “porcenteiros” em propriedades rurais maiores, para terem condições de oferecer à família o mínimo de condição para a sobrevivência.

Quanto aos aspectos econômicos, 86% das famílias às quais os alunos pertencem participam de pelo menos um Programa Assistencial do Governo Federal, como Bolsa Família, Bolsa Escola ou Vale Gás.

Quanto à escolaridade dos pais, 98% deles não tiveram oportunidade de aprofundar nos estudos, sendo, pois, analfabetos funcionais ou com poucas práticas de leitura.

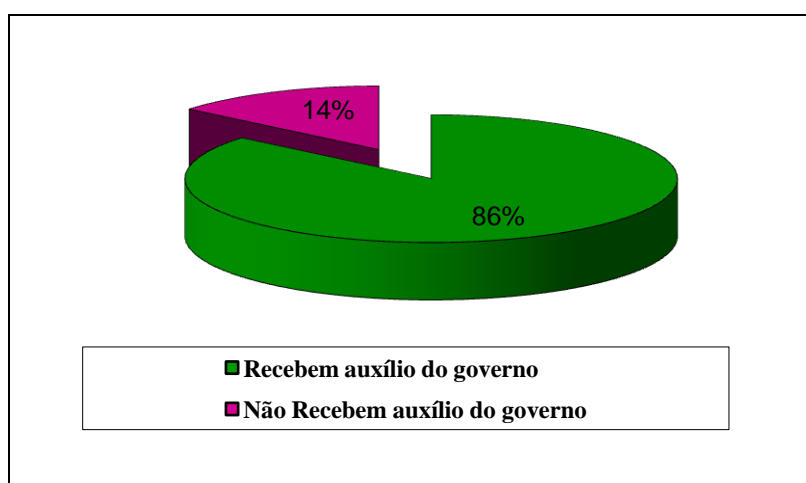
Como forma de explicitar em maiores detalhes os aspectos citados acima, são apresentados os gráficos a seguir:

Gráfico 1: Escolaridade dos pais



Fonte: Questionário aplicado aos sujeitos.

Gráfico 2: Condições econômicas dos alunos



Fonte: Questionário aplicado aos sujeitos.

Os dados acima nos levam a concluir que a situação de precariedade leitora identificada na turma em questão é consequência de causas que vão desde a dificuldade de locomoção, passando pela baixa escolaridade dos pais até as adversas condições socioeconômicas do público em questão. É a partir do conhecimento dessa comunidade, pois, que o planejamento da intervenção poderá acontecer.

Os professores

A referida escola possui sete professoras de LP, habilitadas na área em que atuam, com especialização. Em entrevista informal realizada com quatro delas para esta pesquisa, afirmaram trabalhar com frequência atividades de leitura de livros literários, abordando e explorando, por exemplo, as características dos gêneros que circulam na sociedade³.

Ao serem indagadas sobre a maneira como conduzem o trabalho com textos multimodais em sala de aula, ficou claro que havia um despreparo para a exploração destes.

Os depoimentos das professoras demonstraram que a exploração de textos multimodais é descontextualizada e linear, sem se levar em conta a importância das imagens para a produção de significados. Algumas docentes declararam, inclusive, não ter conhecimento para abordar o ensino de tais textos, o que fica comprovado nos depoimentos a seguir:

P1: Peço que os alunos leiam e interpretem o texto e as imagens, e no momento da correção faço alguns comentários a respeito, sem entrar em detalhes.

P2: Peço que eles leiam os textos, mas confesso que não tenho segurança para trabalhar com textos e imagens ao mesmo tempo, pois nunca estudei isso na faculdade.

P3: Exploro nos textos multimodais, na maioria das vezes, apenas o texto verbal.

P4: Trabalho os textos do livro didático, mas os alunos apresentam muita dificuldade em interpretar esse tipo de texto.

³ Depoimentos colhidos em abril de 2014, por meio de conversas informais, com a finalidade de obter dados para esta pesquisa.

Como se pode observar, a maneira como os sujeitos informantes relatam proceder em relação ao estudo da multimodalidade nas aulas de LP trazem pistas que reforçam o problema da pesquisa, como o desconhecimento da importância de explorar as imagens e percebê-las como fontes poderosas para a produção de sentidos; o despreparo para um trabalho sistemático de leitura de textos multimodais; a ausência de formação no tocante à leitura de textos multimodais nos cursos de graduação, entre outras.

Nesse cenário, dadas às características da localidade, da escola, das professoras e dos alunos, pretende-se desenvolver a competência crítica e leitora dos sujeitos, para que tenham condições de ler e interpretar textos multimodais diversos veiculados na sociedade, percebendo neles distintos posicionamentos atrelados à imagem, através de uma formação cidadã que possa desenvolver consciência crítica e empoderamento socioeducacional.

Espera-se que tal prática torne possível, pela via da educação, a longo prazo, reconfigurar a realidade em que os sujeitos vivem. Se, por um lado, os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, por outro são capazes de remodelá-las e modificá-las. Esta pesquisa, portanto, é o pontapé inicial de um processo que principia aqui, mas que não se encerra com o término deste trabalho.

1.2. Objeto de estudo e justificativa

Uma vez que a família, juntamente com a escola, é corresponsável pelo incentivo e vivência dos filhos no que se refere às práticas de leitura, os últimos dados denunciam um dos motivos da existência de tantas dificuldades vivenciadas pelos alunos dessa escola nas práticas de leitura.

A maioria deles encontra dificuldades até mesmo no processamento de textos verbais pouco complexos. Quando se trata de textos multimodais, as dificuldades tornam-se ainda mais acentuadas, pois pouca ou nenhuma atenção costuma ser dada para o quesito “junção palavra-imagem”.

Sabemos que toda atividade humana está historicamente relacionada ao uso da linguagem, seja oral, escrita ou visual (cores, símbolos, ilustrações, gráficos, pinturas, gravuras).

Para a ACD (perspectiva teórica que, junto à Teoria da Multimodalidade (TM), fundamentará a nossa pesquisa, como será exposto adiante), a linguagem é uma forma de dominação e força social, pois pode tanto fortalecer quanto neutralizar as relações de poder existentes nos meios institucionais. De acordo com Wodak (2004), a ACD fundamenta-se em análises voltadas para as relações de dominação, discriminação e poder, instauradas mediante a linguagem.

Diante do fato de a leitura de textos visuais possuir uma função de grande relevância na sociedade atual (pois vive-se em um tempo em que a comunicação raramente se dá por apenas um modo semiótico), o papel da ACD não é só analisar elementos explícitos, mas também oferecer meios para revelar o implícito, o não dito, seja verbal, seja não verbal, buscando explicar as relações entre a linguagem e os contextos sociais e propondo mudanças sociais contínuas.

Nessa perspectiva, os sujeitos são atores ativos, pois têm liberdade de escolher elementos linguísticos, a fim de estabelecer ideologias, construir identidades e relações de poder.

Sendo assim, deslindar aos alunos essa realidade é algo emergente. A carência de práticas de leitura crítica e multimodal na sala de aula pode acontecer por vários fatores, entre eles, desde o fato de o professor não ter tido uma formação que focalizasse a TM e a ACD (ou outras teorias que possibilitassem a leitura que elas permitem) até a possibilidade de essas questões não serem abordadas no livro didático de forma satisfatória.

Dessa maneira, o alunado e muitos professores costumam ver as imagens de forma inocente, acrítica, sem relacioná-las ao texto verbal no processo de produção de sentidos, encarando-as apenas como objetos ilustrativos.

Como se sabe, de maneira geral, muitos professores apresentam resistência a essa abordagem pelo fato de terem se formado em distintos momentos históricos do desenvolvimento da Linguística. Assim, o conceito de texto, há algum tempo, era restrito apenas ao código verbal, ou seja, somente um conjunto de palavras era visto como texto.

Soma-se a isso o fato de a ACD ser uma teoria recente, criada nos anos 1990 – mais um fator capaz de justificar práticas leitoras limitadas por parte de alguns profissionais, sobretudo os que não se atualizam.

A necessidade e a importância de se introduzir a multimodalidade nas aulas de Língua Portuguesa justifica-se, também, pelos preceitos trazidos pela Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM), de Mayer (2009⁴ apud DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 35). Segundo esse autor, existem, no ser humano, dois canais responsáveis pelo processamento da informação: um para a linguagem verbal e outro para a linguagem não verbal. A ativação, ao mesmo tempo, dos dois canais de processamento cognitivo expande e otimiza a cognição humana, de acordo com o autor. Isso se justifica pelo fato de cada canal ter um limite de processamento da informação por vez. Assim, associados, tais canais elevam a capacidade de processamento.

Ora, parece-nos, então, que quando esses dois canais são simultaneamente ativados, as chances de obtenção de sucesso em situações de aprendizagem de leitura aumentam significativamente.

Em outras palavras, Mayer (2009, p. 70 apud DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 35) cita três hipóteses que explicam a TCAM:

- (i) o ser humano possui duplos canais para processamento da informação; (ii) a quantidade de informação possível de ser processada por cada canal é limitada; (iii) um processamento ativo possibilita a engajar numa atividade de aprendizagem para receber informações pertinentes, organizar as informações selecionadas em representações mentais coerentes e integrar as representações mentais com outros conhecimentos.

Dionísio (2011) assegura que a TCAM pode ser usada como auxílio ao estudo dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem, como o anúncio publicitário, a charge e a propaganda social, abordados nesta pesquisa.

⁴ MAYER, R. *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Ora, a escola pode estar abrindo mão de um recurso que, além de motivar e envolver, melhora o poder de concentração e capacidade de processamento cognitivo, se bem utilizado. Esse argumento desbanca as visões tradicionais – muitas delas, fortes na escola – que consideram junções semióticas como “elementos acessórios para distrair”.

Sabemos que existem dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da leitura multimodal no EF, todavia, acessar informações da neuropsicologia nos garante, junto a uma série de outras garantias, que estamos no caminho certo.

1.3 Atividade diagnóstica e a comprovação do problema

Apesar de se conhecer o fato de que a multimodalidade ainda não adentrou a escola como poderia, assim como conhecer bem de perto a baixa capacidade leitora dos alunos da referida turma, para verificar a necessidade e especificidades da realização de um projeto de ensino de leitura multimodal na escola/turma selecionada, elaborou-se e aplicou-se uma Atividade Diagnóstica ao universo de alunos selecionados para essa pesquisa: 32 sujeitos do 9º Ano do EF (Apêndice B).

Assim, nesta seção serão apresentados o relato e a análise da atividade diagnóstica aplicada em sala de aula como forma de evidenciar empiricamente as dificuldades e carências vivenciadas pelos alunos no tocante à leitura de textos multimodais.

Em um primeiro momento, houve uma motivação para que os alunos voltassem a sua atenção para a atividade. Foi feita uma explanação sobre a importância das imagens no mundo atual, sobretudo devido à sua presença recorrente nos meios de comunicação midiáticos. Em seguida, foram explicadas a função social dos gêneros charge e anúncio publicitário, assim como a relevância do papel das imagens para a produção de sentidos.

A charge escolhida (em momento oportuno, esclareceremos sobre a seleção dos gêneros), de autoria do chargista Junião, apresenta como tema o grave problema do desmatamento na Amazônia, como pode ser observado a seguir:

Figura 1- Charge sobre o desmatamento da Amazônia



Fonte: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/> Acesso em: 21 abr. 2014.

Acreditamos que o grau de dificuldade de entendimento desse texto é baixo, visto que o assunto tratado é comum ao meio onde os alunos vivem e recorrente na mídia. Entretanto, eles não conseguiram fazer a relação entre o texto verbal e o imagético, como pode ser comprovado nesses trechos retirados das análises feitas por eles⁵:

A1: [...] quem fez o texto quer mostrar que tem muitas árvores que é tirada da natureza para a festa de São João [...].

A2: [...] O texto diz que tem que trabalhar pra conseguir sobreviver[...].

A3: [...] o som dos caminhão e o grito do homem mostra que tá cheganu perto da mata [...].

A4: [...] Entendi que eles tão destruindo a amazônia um homem mostra a mata só que ela tá toda destruída [...].

No primeiro caso, o aluno entendeu que a madeira transportada pelos caminhões seria utilizada como matéria-prima para a construção de fogueiras nas Festas de São João, muito populares no Brasil. Vemos a ativação de um conhecimento prévio (conhecimento de mundo), que pouco esclarece a charge em questão.

⁵ Todas as respostas dos alunos foram reproduzidas *ipsis litteris*.

No segundo trecho, o aluno associou a extração de madeira da Amazônia a uma fonte de trabalho, ou seja, a um fator positivo que gera perspectiva de vida – e isso novamente alude ao mundo conhecido pelo sujeito, dando pistas de que ele pode não conhecer, ou não se importar, com os discursos contrários sobre o desmatamento da Amazônia.

Já nos dois últimos casos, a mensagem verbal foi entendida como fonte de informação para avisar a aproximação da Amazônia ou apenas para apontar que a mata está completamente danificada; leituras começam a se aproximar do que se pode extrair do texto, sobretudo a leitura de A4.

Para haver uma interpretação plausível da charge apresentada, vários conhecimentos precisam ser ativados e os elementos textuais apresentados no gênero textual charge têm que ser levados em consideração, tais como saber que a charge tem como função social denunciar, com traços de humor, os problemas sociais; associar, metaforicamente, o título “Folia” ao texto do balão “Olha a Amazônia aí, gente!” e relacioná-los ao carnaval – festa popular brasileira vista, para muitos, como período de farra e desorganização; relacionar esses elementos textuais à frase que se tornou muito conhecida e utilizada no país, tendo sido criada pelo sambista Nequinho da Beija-Flor e utilizada no período do carnaval “Olha a Beija-Flor aí, gente”, para anunciar o início do desfile da Escola de Samba Beija-Flor; e, além disso, perceber que os caminhões devidamente enfileirados remetem aos desfiles de escola de samba; entre outros.

Por essa via, o chargista associou todos os elementos constituintes do texto para criticar o descontrolado desmatamento da Amazônia, que acontece de forma exagerada e ilegal, mostrando que o desmatamento no Brasil não passa de uma grande bagunça, uma grande folia; não passa de um “carnaval”.

Certamente, não se esperava dos alunos tal profundidade de análise, tampouco a mobilização de conhecimentos prévios que eles não possuem. Mostramos, apenas, o que é possível extrair de textos que oferecem informações verbais e visuais, de um lado e, de outro, a superficialidade da leitura dos alunos em questão.

O segundo texto apresentado pertence ao gênero anúncio publicitário da marca *Hortifruti*, empresa que comercializa produtos como frutas, verduras e legumes em alguns estados

brasileiros. Tal texto apresenta como estratégia de produção de sentidos uma paródia do filme policial *Tropa de Elite*⁶:

Figura 2 - Anúncio publicitário da marca Hortifruti



Fonte: <http://cmt1anocd.blogspot.com.br/2013/11/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x.html>. Acesso em: 12 abr. 2014.

Podemos perceber, pelos trechos selecionados a seguir, que de maneira recorrente os sujeitos aprendizes não conseguiram fazer uma leitura plausível de um texto multimodal, conforme demonstração abaixo:

A5: [...] a gente temos que confiar nos produto que nós compramos [...] por isso que confia na orta de elite, pois só lá vende fruta mais gostosa e bunita.

A6: [...] vendi só tumati com bom preço e boa qualidade, elite que dizer que é uma horta grande de tumati.

A7: Entendi que é um geito de defender a natureza e que toda natureza tem que ser como estrela.

A8: Tem que cuida da nosa saúde e come tomati da horta.

De acordo com os trechos supracitados, fica evidente que a interpretação dos alunos é ingênua e desprovida de criticidade, visto que, entre outras coisas, veem e acreditam plenamente na qualidade dos produtos anunciados, percebendo-os como “perfeitos”.

⁶ Ao serem questionados se conheciam o referido filme, 55% dos alunos afirmaram que sim, visto que este foi veiculado em canal aberto de televisão. Todavia, nenhum aluno da turma conseguiu perceber e relacionar o filme ao anúncio apresentado.

Os alunos não possuem, portanto, um olhar crítico, “desconfiado” do anúncio veiculado, não têm conhecimento, por exemplo, de que, implicitamente, há interesses econômicos e um forte apelo para a venda e posterior lucro da empresa. Isso é comprovado nos seguintes trechos: “[...] confia na ortá de elite só lá vende fruta mais gostosa e bunita”; “[...] vendi só tumati com bom preço e boa qualidade”.

Além do mais, há uma confusão conceitual ao interpretar a palavra ‘elite’ com o nome de “[...] uma horta grande de tumati”. No terceiro trecho selecionado, o slogan do anúncio “Aqui a natureza é a estrela” foi visto como uma maneira de defender a natureza, e não como um apelo para o consumo de produtos naturais e uma aproximação ao referido filme.

Não se supõe, nesta questão, que os alunos não conheçam o filme e, portanto, que não tenham condições de compreender as relações. Supõe-se, sim, que aspectos como a boina militar, a fonte do letreiro, a palavra estrela ou o slogan do filme não foram inter-relacionados de modo a comporem um sentido unitário. Isso pode acontecer, a nosso ver, por desconhecimento de processos de intertexto, por um lado, mas também por subvalorização e baixa capacidade de junção de elementos visuais, por outro.

Para se fazer uma interpretação do anúncio publicitário apresentado, a principal informação que deve ser ativada é o conhecimento da existência de um filme brasileiro - muito divulgado, conhecido e apresentado, inclusive pela televisão aberta - que retrata o papel polêmico de policiais em ações ocorridas nos morros do Rio de Janeiro. Graças à alta popularidade do filme, a frase “Pede pra sair” – presente no anúncio – transformou-se em um chavão conhecido e utilizado pelas pessoas em todo o país.

Outros aspectos relevantes para a produção de sentidos também podem ser considerados: a presença de cores vibrantes como o vermelho e o verde do tomate contrastando com um tom escuro do fundo da imagem chamam a atenção do público e aguçam o apetite; a boina usada por policiais representando o militarismo é usada pelo protagonista do anúncio, entretanto, em vez de ter como símbolo uma caveira, como no filme, traz uma maçã e o nome da marca Hortifruti; o tomate, fruta muito consumida e popular no Brasil, representa de forma bem-humorada o capitão Nascimento, autor da frase “Pede pra sair”; o trocadilho feito pela empresa de publicidade “Horta de Elite”, remetendo ao filme “Tropa de Elite”; a

frase do anúncio “A natureza aqui é a estrela” traz a palavra estrela, termo utilizado no meio artístico para caracterizar personagens famosos do cinema, o qual, no anúncio, caracteriza um elemento da natureza: o tomate, um suposto artista; o uso de uma ideia de condição “Se não for Hortifruti”, levando a entender que a qualidade dos produtos da referida marca são de máxima qualidade e outra escolha não é admitida; entre outros aspectos⁷.

Diante do fato de que textos multimodais permitem leituras ricas e críticas, é de grande relevância que alunos sejam capazes de voltar os olhos para a representação do texto devido à presença e contribuição da imagem, visto que esta, em muitas ocasiões, permite que se faça uma reinterpretação do código verbal, ou melhor, por meio dela pode-se presenciar uma reconfiguração do dizer.

Assim, trabalhar com texto multimodal e ACD⁸ nada mais é do que permitir ao aluno o desenvolvimento do seu posicionamento crítico frente a tudo o que está ao alcance da sua visão. Desenvolver um PEI de leitura com essa finalidade, em uma escola e região economicamente desprivilegiada, visa, por fim, o empoderamento de sujeitos que podem se tornar agentes transformadores de sua própria história.

1.4 Percurso metodológico

O presente trabalho apresenta uma pesquisa de caráter qualitativo e interpretativo, com incursões etnográficas, que desenvolve um Projeto Educacional de Intervenção numa turma do 9º ano do EF da Escola Estadual José de Alencar, localizada na área urbana da cidade de Riachinho/MG.

⁷ As possibilidades de leitura dos textos multimodais apresentadas por nós propositadamente não utilizam (ainda) de jargões ou visões determinadas pelas teorias que serão base para o projeto de intervenção a ser executado. Intencionamos, com isso, mostrar que a produção de sentidos visuais pode ser realizada, de maneira intuitiva, ainda que sem o apoio de teorias específicas.

⁸ Reafirmamos que esse projeto não intenciona ensinar teoria aos sujeitos, mas, por meio de uma transposição didática que os poupe de termos técnico-acadêmicos, serão ensinados procedimentos de leitura e análise.

Em pesquisas qualitativas, são os significados construídos pelo pesquisador a partir de dados do meio é que ganham relevância. Assim, os dados são analisados por meio de descrição e interpretação, não sendo necessário quantificá-los, fato que exime a pesquisa qualitativa de análises estatísticas (TAYLOR; BOGDAN, 1998).

Além de qualitativo, este estudo enquadra-se ainda como uma pesquisa-ação, pois a relação dialética entre pesquisa e ação faz-se acentuadamente presente, uma vez que não se pretende aqui contribuir para o avanço da teoria, mas sim para a resolução de um problema pragmático. São esses fatos que enquadram a presente pesquisa como uma pesquisa-ação: uma prática coletiva que surge como possibilidade de resolução de um problema grupal (THIOLENT, 2005).

Ressaltamos que a pesquisa-ação é muito corrente e pertinente à área educacional, uma vez que possibilita uma reflexão pragmática entre professor e alunos (pesquisador e pesquisados), o que promove um maior comprometimento para a transformação da realidade. Assim, trata-se também de uma pesquisa participante, visto que há o envolvimento tanto do professor de LP quanto dos alunos, ambos participando ativamente na busca por melhorias e, conseqüentemente, na busca da solução do problema detectado.

Para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, desenvolvemos o percurso metodológico descrito a seguir:

- i) A identificação do problema e a detecção do tema a ser estudado originaram-se da inquietação desta pesquisadora diante dos problemas detectados no processamento de texto multimodal, em sala de aula, além da constatação de que a escola ainda não se volta para o ensino sistemático desse fazer.
- ii) Ainda que a pesquisa seja aplicada, esse estudo envolveu uma ampla pesquisa bibliográfica para determinar o alicerce teórico que fundamentaria as ações. Nesse sentido, buscamos respaldo na Teoria da Multimodalidade, mais especificamente, na Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), e na Análise Crítica do Discurso, a partir dos trabalhos de Fairclough (2001). Tendo em vista a faixa etária dos sujeitos da pesquisa e o nível de escolaridade, foi preciso selecionar categorias e realizar uma transposição didática capaz de tornar o conteúdo adequado ao público.

iii) O levantamento para a coleta de dados aconteceu em quatro momentos distintos, três deles ocorridos anteriormente ao desenvolvimento do PEI. Primeiramente foi aplicado um questionário socioeducacional (Apêndice A) aos alunos, com o intuito de se ter dados empíricos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Em um segundo momento, foi realizada uma atividade diagnóstica (Apêndice B) com vistas a comprovar e conhecer pragmaticamente as carências leitoras identificadas anteriormente. O terceiro meio de coleta foi uma entrevista informal com quatro professores de LP da escola onde se desenvolveu a pesquisa, visando conhecer as metodologias utilizadas no ensino de textos multimodais. O quarto meio de coleta foi a produção de diário de bordo do desenvolvimento do projeto e as atividades orais e escritas realizadas pelos alunos.

iv) Assim, diante das necessidades formativas dos sujeitos desprivilegiados socialmente e munidos de uma perspectiva teórica crítica que nos deu embasamento, elaboramos então um Projeto Educacional de Intervenção voltado para o ensino da leitura crítica dos gêneros multimodais anúncio publicitário, propaganda social e charge, com temáticas voltadas a problemas recorrentes no cotidiano dos alunos: gravidez precoce, uso exagerado de refrigerantes, corrupção, tabagismo, desmatamento, desigualdade social, entre outras.

v) As atividades foram desenvolvidas em um total de 18 (dezoito) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada, por meio de quatro módulos didáticos. Como dito, tais ações pautaram-se nos pressupostos teóricos selecionados para este estudo, bem como nas análises feitas a partir das necessidades formativas dos sujeitos. O último módulo constou de uma atividade avaliativa final, instrumento que permitiu confrontar os dados levantados anteriormente a outros identificados através de discussões realizadas entre professor e alunos, registrados em um diário de bordo produzido com relatos diários das aulas.

Ao fim, em face dos resultados encontrados, foi possível pensar nas contribuições e limitações do estudo, assim como na trajetória formativa desta pesquisadora, durante os dois anos do curso.

1.4.1 A Transposição Didática

Para o desenvolvimento desta pesquisa – desenvolvida em uma turma de 9º ano do EF, cujos alunos apresentavam carências leitoras multimodais acentuadas, como dito - foi necessário, primeiramente, um aprofundado estudo teórico e, posteriormente, a escolha de procedimentos metodológicos que possibilitassem o uso de estratégias de leitura passíveis de serem assimiladas pelos alunos.

Para tanto, valemo-nos da noção de Transposição Didática, discutida por Chevallard (1991). Para esse autor, a trajetória do saber constitui-se de três momentos distintos: o momento em que o conhecimento é produzido (Saber Científico), a chegada “à porta” da escola (Saber a ser Ensinado), e por fim, a chegada à sala de aula (Saber Ensinado).

Nesse contexto, “um conteúdo de saber que foi designado como ‘saber a ensinar’ sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar como objeto de ensino” (CHEVALLARD, 1991, p. 45).

Partindo dessa tendência, Polidoro e Stigar (2010) afirmam que

Esse processo de transformação do conhecimento se dá porque os funcionamentos didático e científico do conhecimento não são os mesmos. Eles se inter-relacionam, mas não se sobrepõem. Assim, para que um determinado conhecimento seja ensinado, em situação acadêmico-científica ou escolar, necessita passar por transformação, uma vez que não foi criado com o objetivo primeiro de ser ensinado. A cada transformação sofrida pelo conhecimento corresponde, então, o processo de Transposição Didática (POLIDORO; STIGAR, 2010, p. 3).

Como visto, o acontecimento da transmutação é altamente relevante, uma vez que os diversos saberes são constituídos para atender a objetivos específicos e, assim, precisam ser adaptados para serem assimiláveis na prática pedagógica.

Nesse contexto de transformações/adaptações de saberes, é relevante ter cuidado para que o saber a ser ensinado (escolar) não seja desfigurado, não desvirtue do saber pré-

estabelecido (científico), o que poderia ocasionar em certos obstáculos à aprendizagem, incidindo em erros conceituais e informações incorretas.

Para Chevallard (1991), há duas etapas no processo de transformação do saber acadêmico em saber escolar: uma transposição externa, que envolve o plano do currículo formal e os livros didáticos, e outra interna, na aplicação do currículo em ação, isto é, na prática da sala de aula. Esta última etapa expressa o momento em que o professor assume o desafio e passa a ser o responsável por esse novo momento de transformação do saber.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, perpassamos apenas pela etapa inicial e final, visto que partimos do Saber Científico, quando tivemos contato com os aportes teóricos da TM e da ACD, e, como sujeitos pesquisadores/professores, partimos para o Saber Ensinado, quando nos apropriamos das teorias citadas e propusemos as “transformações” necessárias a atender aos objetivos do estudo, para aplicação na sala de aula.

Na nossa pesquisa, portanto, não houve a segunda etapa (Saber a Ser Ensinado), pelo fato de não haver, ainda, no plano do currículo formal nem nos livros didáticos, conteúdos voltados à leitura sistemática de imagens, fato que configura este estudo como inovador no campo da Educação.

Como se pode perceber, será preciso, em nosso estudo, realizar transposições, para levar aspectos da TM e da ACD para a sala de aula do EF, dado ao caráter de inovação da empreita. Alertamos, contudo, que utilizamos do conceito de transposição didática com algum grau de liberdade, pois não seguiremos o procedimento padrão de transposição, destrinchando categorias e levantando hipóteses para cada uma delas. Ao contrário, a partir de nossa vivência e experiência em sala de aula, do *feeling* e percepção acumulados ao longo da profissão, pensaremos em modos funcionais de apresentação do conteúdo, como se verá adiante.

2 ALICERCES TEÓRICOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo, apresentaremos a fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa, abordando as bases teóricas que nos serviram de alicerce para sustentar o desenvolvimento deste estudo.

Diante de nossos objetivos e da complexidade que envolve o trabalho com imagem, será preciso focalizar tanto a Teoria da Multimodalidade quanto a Análise Crítica do Discurso, para compreender o intrincado processo de produção de sentidos em textos multimodais.

Na Teoria da Multimodalidade, cuja base vem da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2004), veremos, especificamente, categorias da Gramática do *Design* Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), escolhidas para esse estudo pelo fato de contribuírem para minimizar algumas dificuldades identificadas na sala de aula, já que os sujeitos ainda não possuem habilidades específicas para interpretar crítica e conjuntamente textos verbais e não verbais.

Na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), teoria reivindicada dada à acriticidade dos alunos, veremos possibilidades de compreender e desenvolver atividades analíticas que levem os sujeitos a identificar e compreender a presença de traços socioculturais, nos textos, de modo a levá-los a desenvolver visões críticas. Foram essas, portanto, as teorias que embasaram a nossa intervenção educacional e que permitiram desenvolver, nos alunos, uma competência leitora voltada para a formação cidadã.

A seguir, apresentaremos linhas básicas e categorias selecionadas tanto da GDV quanto da ACD. Antes, contudo, faz-se necessário apontar brevemente para as bases e influências da TM, para compreender a sua constituição.

2.1 A Linguística Sistêmico-Funcional e a Semiótica Social: subsídios para a Teoria da Multimodalidade

Inúmeros autores apontam a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e a Semiótica Social (SS) como escolas que influenciaram decisivamente as bases da TM (PIMENTA, 2008; DIONÍSIO, 2014; VIEIRA, SILVESTRE, 2015).

A LSF é uma perspectiva de análise linguística australiana desenvolvida pelo pesquisador Michael Halliday, no fim da década de 1980. Grosso modo, é possível dizer que ela sustenta-se na ideia de que, como usuários da língua, produzimos textos condicionados por sistemas socialmente instituídos, assim como subordinados aos contextos sociais e culturais.

Halliday (2004) explica a linguagem como um recurso capaz de construir significados motivados para exercer funções em contextos sociais específicos. O autor considera que os usos da língua, através de gerações, é que conferem forma ao sistema, não o contrário. Assim, as dimensões sociais e culturais são altamente relevantes para determinar escolhas e entender os vários modos semióticos existentes.

Nessa perspectiva, Halliday (2004) defende que todas as línguas se organizam em torno de dois significados principais: o ideacional (reflexivo) e o interpessoal (ativo). O primeiro destaca a importância de entender o ambiente (ideacional) e o segundo de se influir sobre as pessoas (interpessoal). Associado aos primeiros está o significado textual, capaz de organizar e conferir relevância a eles.

Assim, Halliday (2004) identifica, por meio desses componentes, o caráter multifuncional da linguagem, apontando para a existência de três trabalhos semióticos, ou metafunções, que se realizam simultaneamente: a ideacional, a interpessoal e a textual.

Para o autor, a primeira metafunção é responsável por construir as experiências humanas, nomeando-as e representando-as em categorias. A segunda desempenha distintos tipos de

relação entre os participantes, enquanto a terceira organiza o fluxo discursivo em seus movimentos sucessivos de interação, mantendo a coesão textual.

Assim, Dionísio (2014, p. 51) assegura que, por esse prisma, uma oração é “a realização simultânea de três significados”: uma representação, uma troca e uma mensagem. E complementa:

[...] cada elemento de uma língua é explicado por referência a sua função no sistema linguístico total. Uma gramática funcional é, assim, aquela que constrói todas as unidades de uma língua como configurações de funções e tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo. Nela, uma língua é interpretada como um sistema semântico, entendendo como semântico todo o sistema de significados da língua (DIONÍSIO, 2014, p.51).

A SS, por sua vez, estuda a comunicação humana por meio de aspectos amplos que ultrapassam a comunicação verbal. Voltada para o “estudo geral da semiose, isto é, dos processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação de significado em todas as formas, usadas por todos os tipos de agentes de comunicação” (HODGE; KRESS, 1988, p. 26), a Semiótica Social é, pois, concebida por influência de trabalhos relacionados à LSF, de Halliday (2004).

Pode-se dizer que o trabalho de Hodge e Kress, intitulado *Social Semiotics* (1988) é o marco inicial dos estudos relacionados à Sociossemiótica, “ciência que se encarrega da análise dos signos na sociedade, cuja função principal é o estudo da troca de mensagens, ou seja, da comunicação dentro de um contexto social; nessa teoria, as diversas formas de representação são denominadas *modos semióticos*”, como assevera Pimenta (2008, p. 4, grifos nossos). Dessa maneira, “ações como falar, ler, escrever, gesticular, desenhar, são meios dos quais o homem utiliza para se comunicar com os demais, produzindo significados sociais” (HODGE; KRESS, 1988, p. 26).

Buscando respaldo na LSF e na SS, Kress e van Leeuwen propõem um aprofundamento nos estudos referentes aos textos visuais e apresentam a Teoria da Multimodalidade, por meio de uma Gramática do *Design Visual* (2006), como forma de atender às necessidades de se desenvolver métodos de estudo que analisem as imagens como modos semióticos carregados de sentido.

A LSF e a SS nos permitem compreender que é preciso estender os processos interpretativos a uma “vasta gama de modos comunicacionais e representacionais utilizados numa mesma cultura” (PIMENTA, 2007, p. 4). Vale destacar que este é um aspecto relevante enfatizado pela SS e que se estende para a TM.

Consoante a Pimenta (2007), Jewit e Oyama (2001)⁹ salientam que a natureza dos recursos semióticos são “produtos de histórias culturais e recursos cognitivos que usamos para criar significados na produção e interpretação de mensagens visuais e de outros tipos” (JEWITT; OYAMA, 2001 apud PINHEIRO, 2007, p. 18).

Assim, a TM assume que modos semióticos são moldados tanto pela cultura quanto por funções sociais, culturais e ideológicas, de modo que é possível dizer que a Multimodalidade unifica teorias semióticas e críticas em prol de um princípio de leitura capaz de voltar-se, ao mesmo tempo, para as determinações da cultura e as escolhas representacionais.

Quanto a isso, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que

A representação presume que a produção do significado escolha formas para a expressão que seus produtores têm em mente, ou seja, a forma considerada como a mais apta e pertinente em um dado contexto. Essa lógica se aplica também ao interesse das instituições sociais nas quais as mensagens são produzidas, e assim os modos de representação tomam a forma das histórias das convenções (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47, tradução nossa).

Percebe-se, assim, que os atos comunicacionais são socialmente construídos por meio de escolhas de modos semióticos mais aceitáveis, e seus significados dependem do contexto em que são produzidos e das motivações e objetivos de quem e para quem os produz.

Por essa via, Pimenta (2006) afirma que, para a TM, eventos discursivos são constituídos por pequenas partes de significados que, juntos, compõem uma determinada paisagem semiótica:

⁹ JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C (Org.). *Handbook of visual analysis*. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 2001. p. 134-156.

[...] o evento discursivo é constituído por diversos modos semióticos, isto é, unidades de significação não-arbitrárias, mas reconstitutivas, que, organizadas, constituem uma determinada paisagem semiótica – noção do discurso multimodal que diz respeito ao ato, à ação ou ao evento comunicativo efetivo, que corresponde não só à materialização escrita, mas, também, à de ordem gestual, visual ou oral (PIMENTA, 2006, p.72).

Sendo assim, quando falamos em textos multimodais, pensamos no fato de que os textos multissemióticos, como o anúncio publicitário, a charge e a propaganda social envolvem um complexo jogo de elementos gráficos, como escrita, cor, imagens, enquadramento, diagramação, espaço entre imagens e texto verbal, escolhas lexicais, predominância para um ou outro modo semiótico e, eventualmente, elementos sonoros e imagens com movimentos, de acordo com a sua finalidade comunicativa.

Enquanto a análise semiótica na LSF se realiza operando, ao mesmo tempo, por meio das metafunções ideacional, interpessoal e textual, na TM, Kress e van Leeuwen recontextualizam essa perspectiva funcional da linguagem para descrever o modo semiótico visual.

Nesse contexto, na GDV, as metafunções da LSF equivalem-se, respectivamente, a estruturas representacionais, significados interacionais e significados composicionais, aspectos que, entre outros, serão explicitados na próxima seção.

2.2 As metafunções de Halliday sob a ótica da Gramática do *Design Visual*

Vimos que Kress e van Leeuwen (2006) apregoam que imagens são construtos de significado dotados de estruturas sintáticas e significados próprios e que, por isso, necessitam ser lidas e interpretadas sistematicamente, como os textos verbais o são. Portanto, a linguagem visual, como a verbal, possui uma sintaxe própria, o que possibilita análises específicas a essa composição.

Assim, o objetivo da gramática desses autores é unir “as principais estruturas composicionais que têm se tornado convenções ao longo da história da semiótica visual e analisar como elas são usadas pelos produtores de imagem contemporâneos para produzir sentido”, concebendo o contexto, os envolvidos na interação e as atividades discursivas como um processo dinâmico e de múltiplas articulações (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 1, tradução nossa).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o estudo das formas subordina-se e vincula-se ao estudo dos significados, numa espécie de “sintaxe visual” que equaciona valor formal e valor semântico para a explicação de regularidades encontradas em estruturas visuais produzidas na cultura ocidental.

Como dito, essa concepção funcional baseia-se nas ideias de Halliday (2004), formuladas originalmente para a linguagem verbal através das metafunções ideacional, interpessoal e textual, e reconfiguradas para o modo semiótico visual por meio da estrutura representacional e dos significados interacional e composicional, respectivamente.

Assim, na GDV, a *estrutura representacional*, como a sua correspondente linguística, a metafunção ideacional (LSF), expressa a experiência e a habilidade dos *participantes* (representados e interativos) representarem e interpretarem o mundo. Tal estrutura leva em consideração a representação dos seres, lugares e coisas no processo de interação, que acontece por meio de duas estruturas, as narrativas (que encerram processos de ação) e as conceituais (com processos estáticos) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 73).

O primeiro tipo de representação (narrativa) pode ser entendida em termos de processos de ação, reação, verbal, mental, conversão e simbolismo geométrico. Nesse caso, as estruturas narrativas caracterizam-se pela dinamicidade das ações praticadas pelos participantes, as quais podem ser descritas visualmente por meio de vetores ou linhas. O segundo (conceitual) é subdividido em formas analíticas, classificatórias e simbólicas e sua análise se dá em termos de processos de descrição, estado e identidade. Nesse caso, as estruturas conceituais caracterizam-se pela estaticidade, pois são desprovidas de relações por meio de vetores, em que os participantes são representados significando algo sobre o qual atribuímos características, identidades ou valores.

Na GDV, o *significado interacional*, que corresponde à metafunção interpessoal (LSF), expressa a relação estabelecida entre os interlocutores (chamados Participantes representados e interativos) que, ao desempenhar suas funções, criam possíveis significados, tendo como embasamento o contexto social do qual fazem parte. Ao conhecer esses princípios, os alunos terão a possibilidade de perceber que aspectos como a direção do olhar, a distância social existente entre os participantes representados e os interativos na composição, por exemplo, são escolhas que implicam diretamente na constituição do significado que se quer alcançar. Tais escolhas constroem relações por meio de realizações visuais como categorias de contato, distância social, atitude e modalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Quanto ao *significado composicional*, correspondente à metafunção textual (LSF), este expressa, por sua vez, a relação e a disposição que os elementos visuais ocupam na composição visual para a construção de sentidos, bem como a relação que esses elementos mantêm com a situação em que são usados. Nas imagens, essa dimensão é analisada por meio de aspectos como valor de informação, saliência e moldura. Para os objetivos dessa pesquisa, limitaremos-nos apenas ao primeiro aspecto dessa descrição (valor de informação) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006)¹⁰.

A partir da organização da estrutura *composicional*, é possível analisar a realização dos significados *representacional e interacional* num todo significativo, que geram uma composição coerente e harmônica (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Para esses autores, o emprego desses significados da composição da imagem se estende também a textos multissemióticos (não apenas à imagem). Para Pinheiro (2007, p. 57),

a integração entre diferentes códigos semióticos é realizada por um código maior, o qual, por meio de suas regras e significados, confere unidade semiótica e coerência ao texto multimodal [...]. Nesse caso, [...] o código integracional em atuação é o código da composição espacial.

¹⁰ Esclarecemos que a teoria aqui apresentada é meramente ilustrativa, uma vez que a natureza aplicada desta pesquisa exige de nós uma postura mais pragmática, frente aos problemas de ensino da escola, do que teórica. Isso não significa que desconsideramos a importância da teoria, mas tão somente que compreendemos que enquanto os fazeres teóricos se alargam, na área da educação, os aplicados se encolhem, razão que direciona a nossa prioridade ao pragmatismo da sala de aula.

É de se pontuar que trabalhar na escola questões relacionadas à organização dos componentes visuais possibilitará o desenvolvimento crítico-leitor dos alunos, visto que estes estarão mais preparados ao se depararem com textos construídos por diversos modos semióticos.

Visando a uma apreciação global desses sistemas, Lovato (2010) tenta ilustrar essa equivalência entre as metafunções da gramática sistêmico funcional (GSF) por meio do cruzamento dos modos semióticos verbal e visual, com suas respectivas representações, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Correspondência das metafunções da LSF e da GDV

GSF	GDV	
Ideacional (léxico-gramática)	Representacional (Intra-imagem)	Estruturas visuais que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos, participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem, estabelecem as relações construídas entre os elementos retratados.
Interpessoal (relações sociais)	Interacional (Inter-imagem)	Estruturas visuais responsáveis pela relação entre os participantes, estabelecem a natureza da relação entre quem vê e o que está sendo visto.
Textual (estruturação da mensagem)	Composicional (Intra-imagem e inter-modal)	Estruturas visuais responsáveis pelo formato do texto e pela disposição dos elementos, estabelecendo o valor hierárquico dos elementos na imagem e entre os diferentes modos de representação da informação (multimodalidade).

Fonte: LOVATO, 2010, p. 11.

É relevante justificar que, para os propósitos da nossa pesquisa (a saber, ensinar leitura multimodal a alunos do EF) selecionamos apenas algumas categorias que compõem as metafunções, justamente as consideradas relevantes para os objetivos do estudo, a saber: participantes representados e interativos (metafunção representacional); contato e distância social (metafunção interacional); valor da informação (metafunção composicional). Acreditamos que as outras categorias sejam mais indicadas para serem aplicadas em atividades voltadas a alunos do Ensino Médio, por terem uma maior maturidade leitora.

Ao final deste capítulo, nos quadros 3 e 4, apresentaremos uma síntese com as categorias requisitadas para o nosso projeto de ensino, assim como a transposição didática da

nomenclatura realizada por nós, no esforço de levar para a sala de aula termos/conceitos compatíveis com o EF.

2.3 A GDV na sala de aula: as categorias selecionadas e a transposição didática

Nesta seção, apresentaremos as categorias da TM selecionadas para fazer parte do PEI. Esclarecemos, mais uma vez, que a pesquisa não intenciona ensinar teoria aos alunos, tampouco “treiná-los” para identificar tais categorias nos gêneros selecionados. Ao contrário, a pesquisa pretende levar os alunos a se utilizarem das categorias para melhor lerem o texto. Assim, foi preciso realizar uma transposição didática e uma simplificação do conteúdo e da terminologia, para tornar o objeto de estudo acessível e adequado ao público (Quadro 3).

Diante disso, como se vê, a nossa proposta não é discutir a fundo cada categoria, mas sim apresentá-las por meio de exemplificações compreensivas, para que se possa vislumbrar o potencial das análises realizadas a partir do suporte teórico. Para tanto, partiremos tanto da GVD, de Kress e van Leuween, quanto de autores que o traduzem e ilustram, dadas às necessidades didáticas dessa pesquisa.

2.3.1 Estrutura representacional: Participantes representados e interativos

Nos textos multimodais, os elementos presentes na composição recebem classificações específicas de acordo com a sua função. Como visto, a teoria do processo comunicacional distingue dois tipos de participantes, que interagem por meio de imagens: os participantes representados e os participantes interativos. Os primeiros são mostrados na composição visual, enquanto os segundos são aqueles que produzem ou consomem as imagens.

Assim, pessoas, lugares e coisas, inclusive as abstratas, por exemplo, são chamadas de *Participantes representados*, pois têm a função de representar o objeto da comunicação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Sobre eles se fala, escreve ou produz imagens. Pelo fato de estarem inseridos/apresentados no texto, a nossa transposição didática atribuiu a eles o termo *participantes internos* da interação, por julgá-lo como mais razoável para ser compreendido pelos alunos.

Os *Participantes interativos*, por sua vez, são aqueles que agem no momento da comunicação, falando e ouvindo, escrevendo e lendo, criando ou vendo imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Nesse contexto, os participantes têm a função de agir e interagir com o texto, estando fora dele. Portanto, em nossa transposição didática, são chamados de *participantes externos* na interação.

É o caso, por exemplo, da figura a seguir:

Figura 3- Exemplo de Participantes representados e interativos



Fonte: PETERMAN, 2006.

Sem entrarmos em maiores detalhes, podemos afirmar que o anúncio publicitário da marca O Boticário compõe-se pelos participantes representados uma jovem de pele branca e cabelos pretos; a mão cortada pela moldura e uma maçã. Como participantes interativos, temos o produtor do anúncio e os leitores, possíveis consumidores dos produtos da marca anunciada.

2.3.2 Significado interacional

O significado interacional diz respeito ao grau de interação entre os elementos da composição (participantes representados) e o leitor (participantes interativos). Neste estudo, daremos prioridade às categorias contato e distância social, como se verá a seguir.

- **Contato: olhar de Demanda ou de Oferta**

Na TM, a relação entre os participantes da interação pode ser caracterizada, entre outras formas, pelo *direcionamento do olhar*. O aluno terá condições de interpretar a imagem observando esse relevante aspecto para a produção de sentidos.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), se o olhar é voltado diretamente ao participante interativo (leitor/espectador/produtor), tem-se o olhar de *Demanda*. Nesse caso, há um maior contato, uma *maior interação* e uma forte conexão entre os envolvidos, mesmo que seja apenas no nível imaginário, “exigindo” do leitor uma atitude responsiva, como demonstra a figura 4.

Figura 4: Exemplo do direcionamento do olhar (Demanda)



Fonte: SIMÕES; MACEDO, 2013.

Observa-se que o Participante representado (elemento da composição) olha fixa e diretamente para o Participante interativo (leitor), o que reforça o caráter de intimidade e proximidade entre os participantes, pois convida o observador a responder ao apelo da compra, compartilhando/adquirindo o produto, nesse caso, a cerveja Devassa, como discutem Simões e Macedo (2013). Trata-se de um aspecto bastante explorado em anúncios publicitários contemporâneos.

Por outro lado, se o olhar não se direciona diretamente ao leitor, tem-se o olhar de *Oferta* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Nesse caso, nenhum contato é estabelecido. O *Participante representado* é oferecido ao participante interativo como item de informação ou contemplação, de maneira impessoal e mais distante que na primeira opção. Nesse caso, a relação estabelecida é de *menor interação*.

É o que acontece na figura abaixo, em que uma moça toca um instrumento com o olhar desviado da câmera, oferecendo-se como objeto de contemplação aos participantes interativos.

Figura 5 - Exemplo do direcionamento do olhar (Oferta)



Fonte: BEZERRA; HEBERLE E NASCIMENTO, 2011

- **Distância social: plano fechado, plano médio ou plano aberto**

Ainda em relação ao significado interacional, segundo a TM a distância entre os participantes representados e os participantes interativos pode também se traduzir numa relação fictícia de maior ou menor distância social entre eles.

Kress e van Leeuwen (2006) apresentam uma infinidade de tipos de enquadramento, entretanto, para fins da presente pesquisa, trataremos aqui de apenas três: *plano fechado* (relação social próxima), *plano médio* (relação social média) e *plano aberto* (relação social distante).

É relevante destacar que o enquadramento dos participantes na composição determina a *relação social* imaginária entre eles (distinção entre íntimos, amigos, conhecidos, estranhos).

Nessa perspectiva, se retratados cabeça e ombros, tem-se o *plano fechado*, o que significa dizer que a distância é *próxima*, familiar e a relação com o leitor, nesse caso, é *íntimo-pessoal* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

É o que acontece na figura 6, cujo texto é um anúncio de um produto de beleza feminino, que parece tentar simular a prática de testemunho e indicação de produtos de beleza entre amigas. Assim, para representar uma distância social mínima entre Participante representado e Participante interativo, utiliza-se o close, apresentando um rosto em detalhe e diminuindo a distância social entre os participantes (PETERMANN, 2006).

Figura 6 - Exemplo de plano fechado



Fonte: PETERMANN, 2006.

Na figura 7, a seguir, uma propaganda social de prevenção da AIDS, o Participante representado é uma atriz conhecida do público e enquadra-se num *plano médio*, uma vez que é retratada até a região da cintura.

Figura 7 - Exemplo de plano médio



Fonte: SANTOS, 2010.

Nesta figura, a distância social configura-se como uma relação social *média* entre os envolvidos na interação. Desse modo, o Participante é representado numa distância intermediária em relação aos observadores, contudo, ocupando o primeiro plano da imagem, o que cria uma relação um pouco mais próxima (poder-se ia dizer, de amizade) com o Participante interativo, intencionalidade advinda, talvez, do produto que se anuncia (SANTOS, 2010).

Na figura 8, a seguir, o conceito de distância social determinará uma relação impessoal entre os participantes, considerada *distante* por retratar o corpo inteiro do Participante representado, em um enquadramento do tipo aberto. Isso confere uma relação de impessoalidade entre o Participante representado e o interativo.

A Participante representada, a artista Paris Hilton, é apresentada de corpo inteiro, o que se configura em um distanciamento entre o Participante representado e o interativo, ou seja, o possível consumidor da cerveja, que admira a Participante representada (figura bastante famosa) a partir de um plano que os distancia (SIMÕES; MACEDO, 2013).

Figura 8 - Exemplo de plano aberto



Fonte: SIMÕES; MACEDO, 2013.

2.3.3 Significado Composicional

- **Valor da informação**

A seguir, serão apresentadas categorias relacionadas ao *valor da informação*, aspecto relacionado ao local ou zona ocupada pelos elementos da composição. Assim, torna-se relevante observar os lugares ocupados pelos participantes representados, uma vez que a disposição espacial (se o elemento está à esquerda ou à direita, no topo ou na base, no centro ou nas margens) não é casual ou desprovida de significado, mas ao contrário, reflete decisivamente na produção de sentidos.

Viera e Silvestre (2015) chamam a atenção para o fato de tais elementos não poderem ser analisados em etapas ou de maneira desconectada de outros aspectos da produção de sentidos. É fundamental levar em conta, conjuntamente ou até mesmo primeiramente, aspectos do mundo exterior (práticas e contextos culturais/sociais) para relacioná-los ao significado do lugar/zona ocupada pelo elemento da composição.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), tais lugares denotam valores informacionais específicos. Assim, considerando a relação dos elementos de composição no eixo horizontal (zonas esquerda / direita), teremos, conforme Kress e van Leeuwen (2006), o valor do Dado e do Novo, respectivamente. Em relação ao eixo vertical (topo/base), veremos os significados da projeção do Ideal e do Real; enquanto a relação Centro/Margem demonstra o ponto de atenção ou subordinação. Tais categorias serão brevemente exemplificadas a seguir.

‣ O Dado e o Novo

Considerando o eixo horizontal, a informação dada, segundo Kress; van Leeuwen (2006), costuma posicionar-se do lado esquerdo da imagem, significando que se trata de uma informação já conhecida ou familiar (*elemento conhecido*), pertencente, portanto, à cultura do participante interativo. Assim, se determinado elemento posicionar-se à esquerda da imagem, entende-se que o elemento é Dado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Já a informação Nova é aquela que ainda está por ser dita ou mostrada, segundo os autores, sendo posicionada do lado direito da composição visual. Este elemento é, portanto, ainda desconhecido e digno de atenção do leitor, sendo um *elemento recente*, passível de questionamento e, por isso, merecedor de uma atenção especial. Tais categorias podem ser apreendidas no anúncio a seguir.

Figura 9 - Exemplo de elemento Dado e elemento Novo



Fonte: SANTOS, 2010.

De acordo com Santos (2010), no anúncio acima, vemos o Participante representado mostrado em dois momentos, ocupando ângulos horizontais. Do lado esquerdo, destaca-se o olhar de Oferta (projetado aos cabelos desalinhados do participante). A expressão facial demonstra desconforto e insatisfação, sentimento confirmado pelo letreiro superior (“cabelos danificados absorvem umidade”), estado possivelmente conhecido por muitos Participantes interativos.

Do lado direito, ao contrário, destaca-se uma nova condição: com cabelos alinhados e expressão facial de contentamento, o Participante representado lança um olhar de Demanda para os Participantes interativos, convidando-os a experimentar daquela sensação.

O contraponto das duas figuras demonstra uma precisa articulação na utilização dos modos semióticos. Tem-se, no centro da página, a figura dos produtos, colocados como atores responsáveis pela mudança de estado do Participante representado, como destaca Santos (2010).

▸ O Real e o Ideal

Considerando o eixo vertical, o elemento disposto no topo da composição significa, segundo Kress e van Leeuwen (2006), o Ideal, sendo, portanto, em termos hierárquicos, uma informação mais importante, dominante e idealizada do que as demais.

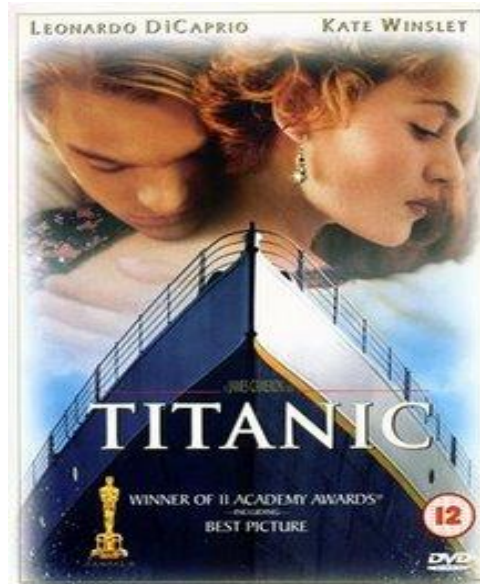
Por conseguinte, o elemento situado na base é considerado menos importante e dominante, por trazer uma informação mais específica e detalhada, significando o elemento Real da composição.

Assim, se posicionado no ângulo superior, o elemento é *Ideal* (sonho), imaginável, promessa a ser alcançada pelo observador. Já se posicionar-se no ângulo inferior, o elemento é *Real* (realidade), ou seja, subordinado ao primeiro e comum para o observador, de acordo com os autores.

Na figura 10, a seguir, tem-se a capa do filme Titanic. Pode-se perceber que os protagonistas do filme estão localizados no topo, enquanto o navio e as informações

verbais estão situados na base da composição visual, reservada para as informações mais detalhadas e reais do filme.

Figura 10 - Exemplo do Ideal e do Real



Fonte: <https://frankcastiglione.wordpress.com/2010/07/15/fanatismos/> Acesso em: 21 out. 2014.

Nessa perspectiva, a base, o Real traz informações concretas e percebidas como verdadeiras (subordinadas à trama principal, a história de amor dos personagens), enquanto o topo, o Ideal traz a imagem idealizada dos personagens protagonistas do filme.

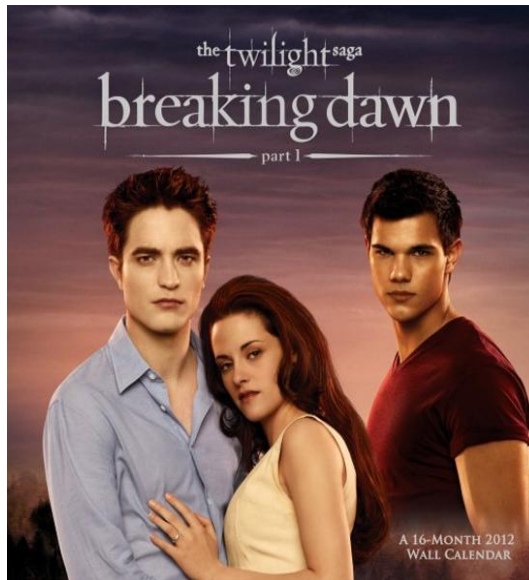
▸ O Centro e a Margem

Como dito anteriormente, o valor semântico dos elementos que compõem o texto multimodal sofre variação de acordo com a sua disposição no espaço. Sendo assim, a disposição do elemento na posição central da composição, significa ser aquele o elemento responsável por veicular o núcleo da informação, considerado como o *Centro* (centro de atenção) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Já os elementos posicionados ao redor da área central, significam *Margens* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e, de alguma maneira, apresentam relação de subordinação, suporte e

dependência ao elemento central, podendo significar desvios de atenção, como demonstra a figura 11 a seguir.

Figura 11- Exemplo de Centro e Margem



Fonte: <http://blog.telecine.globo.com/platb/sagacrepusculo/2011/07/04/novo-poster-de-amanhecer> Acesso em: 24 out. 2014.

O cartaz apresentado demonstra a centralidade dos personagens principais (o casal), na trama do filme, e a lateralidade e subordinação do personagem antagonista, que se posiciona à direita da imagem. Trata-se, certamente, de indícios altamente significativos na compreensão e simbologia da trama.

‣ Modo Tríptico

É importante destacar que, em muitas composições, costuma-se articular elementos com valores semânticos diversos que são unidos por elementos centrais, formando assim o modo *tríptico*, entendido como a ocorrência de elementos centrais que conectam entre si valores como o *Ideal* e o *Real*, o *Dado* e o *Novo* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

É como se os elementos não centrais de uma composição (localizados à esquerda ou direita, no topo ou na base) destacassem elementos do centro da composição para

cumprirem a função de mediação, reconciliando elementos polarizados, como ilustra a figura 12 a seguir.

Figura 12- Exemplo do Modo Tríptico



Fonte: VIEIRA; SILVESTRE, 2015.

Este anúncio publicitário, de acordo com Vieira e Silvestre (2015), explora a imagem do conhecido cantor Ney Matogrosso em um anúncio de xampu conjugado com o anúncio de seu antigo conjunto musical (Secos e molhados). A composição visual é ocupada por elementos nos polos esquerdo/direito, superior/ inferior e no centro, respectivamente.

Primeiramente, o participante representado – o cantor Ney Matogrosso – posiciona-se em todo o polo esquerdo, significando ser o elemento *Dado*, pelo fato de constituir-se em uma informação dada, já conhecida pelo público, ao mesmo tempo em que também ocupa a parte superior da página, o lugar do *Ideal*.

Em segundo lugar, no polo direito inferior o anúncio posiciona como elemento novo a imagem de três frascos de xampu, ao mesmo tempo em que indica, pela localização, ser aquele um produto *Real*, ao alcance de todos.

Por fim, no *Centro* da composição, ocupando um lugar de destaque e elemento mediador, estão o nome do produto e a recomendação publicitária: “para cabelos secos e molhados”, aludindo ao nome do conjunto musical do cantor (VIEIRA; SILVESTRE, 2015). Em

muitas ocasiões, portanto, elementos considerados polarizados podem se unir, a partir de dada intencionalidade comunicativa.

Apresenta-se, abaixo, um quadro-síntese das categorias da GDV selecionadas e utilizadas no desenvolvimento do PEI.

Quadro 2 - Categorias da GDV selecionadas

Seleção de categorias	
Estrutura representacional	- Participantes representados - Participantes interativos
Significado interacional	- Contato (olhar de Oferta e olhar de Demanda) - Distância social (plano fechado, plano médio, plano aberto)
Significado composicional	- Valor da informação (Dado/Novo, Ideal/Real e Centro/Margem)

Essas serão as categorias da GVD que proporcionarão aos sujeitos capacidade de ler textos multimodais atribuindo sentidos também às imagens. Como se sabe, a leitura é um dos aspectos que garantem ao sujeito participar de práticas cidadãs, na sociedade letrada em que vivemos, e é dela que trataremos a seguir.

2.4. Leitura e cidadania

Acreditamos que ler seja uma condição determinante para o exercício da cidadania. Por isso, o ensino da Língua Portuguesa deve constituir-se em um instrumento que promova a interação crítica dos alunos com os diversos modos semióticos textuais existentes, ultrapassando o nível da decodificação e compreensão, de modo a capacitar os sujeitos a acatar/rejeitar visões e posicionamentos perante o mundo.

Na visão de van Dijk (1998¹¹ apud MEURER 2000, p. 159), ler criticamente significa estabelecer conexões para “perceber que os textos constituem, reconstituem e/ou alteram” tanto as práticas discursivas quanto as práticas sociais. Significa também compreender que textos podem criar, promover ou refletir estruturas sociais que podem ser, muitas vezes, de desigualdade, discriminação ou abuso.

Portanto, entendemos que voltar-se ao texto reflexivamente com o intuito de detectar os objetivos mobilizados pelo produtor, a intencionalidade das escolhas, os conteúdos explícitos e implícitos são atitudes que deveriam ser usuais aos alunos que tiverem acesso a práticas leitoras eficientes na sala de aula.

No entanto, sabemos que essa nem sempre é uma postura comum, diante de textos. Assim, o nosso projeto de intervenção pretende levar os alunos a refletirem, questionarem e (re)construírem práticas sociais por meio de práticas discursivas, como defende Fairclough (2001).

Para esse fim, a concepção de leitura adotada neste trabalho encarna uma dupla concepção: de um lado, é vista como fonte de exercício de criticidade que pode levar a reconfigurações sociais. Por essa via, trata-se de um fenômeno complexo que envolve uma relação dialética entre texto/leitor/sociedade, como sugere Fairclough (2001). Por outro lado, tal concepção ultrapassa o modo semiótico verbal, pois entende a leitura como um processo multidimensional que envolve “desde a percepção de estímulos visuais e sua tradução em som ou imagem mental até a transformação dessa percepção em ideias, provocando a geração de inferências, de reflexões, de analogias, de questionamentos, de generalizações etc” (COSCARELLI, 1999, p. 30).

Diante disso, vê-se que as possibilidades de sentido não estão mais restritas apenas ao código verbal, tampouco presas à atividade de decodificação/compreensão, pois foram drasticamente expandidas para elementos diversos que acabam por ampliar a noção de texto, e por procedimentos de leitura que vão além da superficialidade dos fatos.

¹¹ VAN DIJK, T. A. Critical discourse analysis. *Discourse & Society*, Thousand Oaks, Califórnia, p. 352-371, 1998. Disponível em: <<http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

Assim, sabemos que as novas linguagens formam e transformam as nossas práticas comunicativas cotidianamente. Dessa maneira, as possibilidades de leitura também se ampliam, uma vez que, entre outras coisas, o leitor tem agora a liberdade de ler sem necessariamente seguir uma linearidade sequencial pré-estabelecida, como acontecia numa época em que as mensagens eram expressas unicamente pela linguagem verbal.

Ao se deparar com um anúncio publicitário, por exemplo, o leitor tem a liberdade de escolher o percurso para a sua leitura. É possível ‘ler’ primeiramente as ilustrações, observar o formato das letras e a disposição dos elementos e somente após isso ler o texto verbal ali apresentado.

Promover ações profícuas voltadas para a prática eficiente da leitura possibilita ao ser humano a descoberta de um novo mundo: repleto de informações, novos lugares, novas culturas, o torna hábil a aprofundar intelectualmente, a argumentar sobre assuntos diversos, a se realizar profissionalmente, enfim, a leitura descortina horizontes e é um processo *sinequanon* para a formação humana, nas sociedades letradas. Ler criticamente é o pré-requisito para se alcançar conscientização, ponto de partida para perceber os discursos permeados nas composições textuais e nas interações sociais.

Acreditamos que o desenvolvimento deste projeto seja o ponto de partida para possibilitar aos alunos condições adequadas para a realização da leitura crítica de textos multimodais, visto que saber ler e compreender os mais diversos tipos de textos também é uma forma de exercer a cidadania, de ser agente transformador dentro da sociedade.

Sobre isso, Coscarelli (2005, p. 14) salienta que “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação”. Por essa via, o foco da nossa pesquisa é a leitura de textos multimodais, ancorada nos gêneros textuais anúncio publicitário, propaganda social e charge, conforme apresentados nas seções que seguem.

2.5 A Multimodalidade e os gêneros textuais multimodais: a seleção de gêneros

Como se sabe, desde o fim da década de 1990, com o advento dos PCN, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem sido direcionado pelo estudo do texto. Nesse contexto, o conceito de gênero textual é apontado como a forma operacionalizadora dos trabalhos em sala de aula.

Bakhtin (2003, p. 279) salienta que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas à utilização da língua.” E esta utilização, por sua vez, acontece por meio do uso de um gênero textual específico que atenda ao propósito comunicativo do enunciador num determinado momento da interação.

Nesta pesquisa, adotamos a noção de gênero apresentada por Marcuschi:

Gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia [...]; são textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Embora os gêneros textuais apresentem um caráter mediador e organizador do uso que as pessoas fazem da linguagem, uma vez que não se abre a boca para falar se não por meio de gêneros textuais, como garante Marcuschi (2002, p. 19), não podemos considerá-los como estruturas fixas ou imutáveis: “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos”. Para Bazerman (2005), gêneros são o que as pessoas identificam como tal a cada momento do tempo, sendo, portanto, atividades flexíveis e rotineiras na vida das pessoas.

O papel dos gêneros textuais selecionados para esta pesquisa é o de materializar estratégias de comunicação que, ao serem interpretadas, tornam-se capazes de desenvolver habilidades para uma leitura multimodal eficiente.

Ainda segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais surgidos na era moderna foram constituídos por meio de formas comunicativas diversas pelo fato de terem sido propagados nos meios midiáticos, o que possibilitou uma maior interação dos inúmeros modos semióticos para sua composição. Dessa maneira, configuram-se por signos verbais, sons, imagens, fato que os caracteriza como gêneros textuais multimodais.

Na esteira dessa tendência, as práticas de leitura realizadas nesse PEI selecionam três gêneros textuais multimodais: anúncio publicitário, propaganda social e charge, por entender que a delimitação favorece o aprofundamento.

Para Lopes-Rossi (2005), a incorporação do trabalho com gêneros textuais na sala de aula proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno, que, ao ler e produzir textos em situações específicas de comunicação, compreende o real domínio do funcionamento da linguagem.

Em alinhamento a Bazerman, Dionísio (2014) acredita que “trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos, significa promover o *desenvolvimento cognitivo* de nossos aprendizes” (DIONÍSIO, 2014, p. 41, grifos nossos).

Para o desenvolvimento do PEI, privilegiamos questionamentos, apresentados por Lopes-Rossi (2003), que funcionam como questões norteadoras ou como guias de leitura para os alunos, pois incitam a reflexão e desenham a configuração discursiva do evento estudado. Assim, questionamos aos alunos: *Quem escreve esse gênero? Com que objetivo? Que tipo de resposta pode ser dada ao texto? Que influência o leitor pode sofrer após essa leitura?* A partir dessas questões, observamos que a produção de inferências se tornou um processo possível e bastante contributivo.

Nas seções que seguem, serão apresentadas as concepções dos gêneros multimodais selecionados.

2.5.1 Gêneros textuais selecionados

Partimos da premissa de que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” (DIONÍSIO, 2011, p. 138) para explicar que a escolha dos gêneros anúncio publicitário, propaganda social e charge, para o desenvolvimento das atividades do PEI, justifica-se pela presença recorrente de imagens, as quais trazem, explícita ou implicitamente, discursos que precisam ser “lidos” com uma postura crítica, já que, assim como as palavras, a presença das imagens nos textos não é gratuita, está diretamente ligada aos interesses de quem as produz, como afirmam Kress e van Leeuwen (2006):

Estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da “realidade”. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que estão conectadas aos interesses das instituições sociais dentro das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. Estruturas visuais nunca são meramente formais: elas possuem uma dimensão semântica extremamente importante (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47, tradução nossa).

Vê-se, pois, que os textos pertencentes aos gêneros citados veiculam variados recursos semióticos que possibilitam o desenvolvimento de estratégias de leitura crítica interessantes, dada a sua rica construção.

Antes de apresentar informações específicas de cada gênero multimodal utilizado no projeto de leitura da nossa intervenção, faz-se necessário esclarecer brevemente as concepções dos termos publicidade e propaganda.

É relevante salientar que, para este trabalho, no tocante à concepção do termo publicidade, adotamos o seguinte conceito: “processo de planejamento, criação, produção, veiculação e avaliação de *anúncios pagos* e assinados por organizações específicas” (SANTOS, 2005, p. 17, grifos nossos).

Nesse sentido, a publicidade abarca o gênero anúncio publicitário, visto que esse possui como finalidade principal a comercialização de produtos e consequente aquisição de lucro.

No tocante ao conceito de propaganda, adotamos a ideia de Pinho (1990):

Na esfera da propaganda temos aqueles gêneros que não têm como propósito comunicativo a venda ou promoção de marca/serviço, constituindo as propagandas que têm por intuito difundir mensagens *sem fins lucrativos*. Esses gêneros geram informações e conhecimento que buscam mobilizar o destinatário/público-alvo a uma ação, podendo ser classificados em: políticos, religiosos, sociais, entre outros (PINHO, 1990, p. 38, grifos nossos).

Nesse sentido, a propaganda possui, como propósito comunicativo, propagar ideias para estabelecer uma possível mudança de postura frente à população, sobre assuntos de interesse público, como preservação ambiental, preservação de doenças, práticas de hábitos saudáveis, entre outros.

Tais justificativas servem com justeza ao entendimento dos propósitos comunicativos de dois gêneros aqui selecionados: o anúncio publicitário e a propaganda social, como se verá adiante.

O Anúncio publicitário

O anúncio publicitário é um gênero textual que possui elementos relevantes para a análise do funcionamento da língua e, como dito, tem como principal objetivo anunciar e vender produtos e serviços a determinado público-alvo, para a conseqüente obtenção de lucro.

A escolha desse gênero é importante para essa pesquisa porque, além de ser uma construção de fácil acesso pelos alunos, possibilita um bom trabalho reflexivo e analítico, visto que é construído por meio de recursos multimodais altamente criativos e persuasivos¹², além de suscitar importantes reflexões socioideológicas.

¹² Cita-se, por exemplo, o uso de imagens e cores chamativas, a posição intencional dos elementos visuais na composição, uma linguagem apelativa com estruturas sintáticas curtas, a utilização de recursos expressivos, como a intertextualidade, o uso de pronomes de tratamento como você para se “aproximar” do público a que se destina, entre outros.

Para Lopes-Rossi (2010, p. 421), os consumidores-alvos dos anúncios divulgados atualmente são sujeitos inseridos num contexto sócio-histórico-cultural-ideológico que já criou e reforça tantos desejos, de forma que os produtos anunciados já se tornaram “necessidades indispensáveis” à felicidade e à sobrevivência. Para ela, todos os recursos utilizados pelas empresas de publicidade procuram instigar um desejo já manifesto no inconsciente do leitor, colocando em evidência a capacidade do produto anunciado de atender aquela necessidade e levar o público-alvo a consumir.

Para explicar esse fenômeno, Martins (2003) recorre ao estudo da psicologia humanista, mais especificamente aos trabalhos do psicólogo Abraham Maslow¹³, para fundamentar a ideia de que a publicidade não cria necessidades, apenas procura atingir necessidades próprias dos seres humanos, como fisiológicas, de relacionamento, de estima, de auto-realização.

Com base nesse pressuposto, é possível analisar um anúncio publicitário partindo da percepção de que ele tenta seduzir seu público-alvo por meio das necessidades citadas – especialmente as de relacionamento e de estima. Isso acontece porque, ao adquirir determinado produto, o consumidor irá, fantasiosamente, satisfazer seu desejo de participar de um certo grupo social e de estar na moda, alcançando, assim, um *status* no meio social onde vive.

À luz do exposto, salientamos a necessidade e a justificativa de promover na sala de aula estratégias que estimulem a criticidade dos alunos, de modo que eles não fiquem alheios às estratégias específicas presentes em textos deste gênero, visto que, por meio da leitura crítica, poderemos analisar e questionar padrões sociais, ideologias e discursos, além de instigar os alunos a refletirem quanto à veracidade das informações veiculadas, a real qualidade do produto anunciado, entre outros aspectos que podem ser explorados com vistas a estimular a criticidade.

¹³ MASLOW A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, Washington, DC, n. 50, p. 370-396, 1943. Disponível em: <<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

A Propaganda social

De acordo com Fernandes (2012), há gêneros, na esfera da publicidade, que não têm como propósito comunicativo a venda ou promoção de marca ou serviço. Tais gêneros se preocupam em mobilizar o público-alvo a uma ação, podendo apresentar teor social, político, religioso, governamental entre outros.

O gênero propaganda social, na visão de Lopes-Rossi (2010), tem como propósito comunicativo veicular mensagens que visam à informação, à conscientização e à prestação de um serviço de utilidade pública, chamando a atenção da população sobre algum tema de interesse coletivo. Nas palavras de Muniz (2004, p. 6), esse gênero consiste em textos que promovem campanhas voltadas para as causas sociais “como desemprego, adoção do menor, desidratação, Aids, tóxicos entre outras. São programas que procuram aumentar a aceitação de uma ideia ou prática social em um grupo-alvo”.

Em relação às características composicionais, constata-se a presença dos mesmos recursos estilísticos citados nos anúncios publicitários (Nota 11). A seleção deste gênero deve-se, portanto, também às temáticas e relações sociais capazes de serem levantadas e analisadas em perspectiva crítica, dadas as especificidades do público do projeto de intervenção da pesquisa.

Assim, dada a base da ACD e às características socioeconômicas dos sujeitos aprendizes, esse gênero contribui para um trabalho mais crítico e reflexivo na sala de aula, e conseqüentemente, para uma possível mudança de hábito e de postura diante dos problemas vivenciados. Espera-se que os discentes comecem a se tornar cidadãos sensibilizados às questões sociais, levando-os a uma ampla reflexão crítica e a uma possível mudança de postura, o que possibilita uma efetiva participação na sociedade.

A Charge

Como um dos muitos gêneros textuais ligados às histórias em quadrinhos, na visão de Ramos (2012, p. 21) a charge “é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário e em que se faz crítica social e/ou política. De certa forma, recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual”.

Em outras palavras, a temática utilizada na charge pode fazer alusão a notícias por meio da linguagem verbal, visual ou multimodal. Sobre isso, Romualdo (2000) afirma que vê a intertextualidade (diálogo com outros textos), como um dos elementos constituintes desse gênero que, a propósito, é muito apreciado pelos alunos.

A riqueza dos elementos de composição visual, por vezes caricaturados, estilizados ou parodiados, certamente significam possibilidades analíticas altamente produtivas, para alunos de EF. Ressaltamos, contudo, que para se utilizar charge com esse público, é preciso um trabalho redobrado, no que tange à escolha de temas, para não incorrer no erro de selecionar amostras acima da adequação idade/ano de escolaridade/conhecimento de mundo dos sujeitos.

O estudo da charge na sala de aula será a porta de entrada para uma possível formação e prática leitora dos alunos, já que para conseguir interpretar satisfatoriamente textos pertencentes a esse gênero, é necessário estar bem informado quanto aos temas veiculados, e isso acontecerá por meio da leitura de jornais ou revistas. Além disso, esse gênero requer dos aprendizes uma posição e formação de opinião frente aos temas tratados.

Sobre esse aspecto, Cardoso (2013, p. 33-34) pontua que a charge é um “gênero formador de opinião”, pois “traz em sua composição estratégias argumentativas” que funcionam para “incitar a instância de recepção a não apenas tomar conhecimento de um fato, mas a percebê-lo criticamente pelo ponto de vista do chargista”. Outro aspecto constituinte da charge e mais um ponto relevante para a sua escolha é o humor, que, para Cardoso (2013, p. 32), é um “tempero importantíssimo” para que jovens leitores se interessem pela prática leitora.

Pelo fato de serem construções que abarcam aspectos linguísticos, discursivos, cognitivos e históricos, Possenti (2010) assevera que o estudo sobre textos humorísticos vem ganhando cada vez mais atenção no campo da linguagem. Um dos motivos dessa progressiva busca por estudos nessa área está no fato de o humor estabelecer “relação de sentidos [...] entre o acontecimento histórico” trazido pela charge “e o acontecimento discursivo dado a circular” (BARONAS; AGUIAR, 2009, p. 166).

Por fim, pode-se ainda deduzir que ao ter a oportunidade de entrar em contato com esse gênero textual multimodal, o aluno sentirá a necessidade de buscar e conhecer os fatos que deram origem a determinado texto, para que a produção de sentidos aconteça. Esperamos que, como consequência, essa busca propicie, naturalmente, novas buscas e curiosidades por leituras de fatos diversos.

2.6 A Análise Crítica do Discurso

Nesta seção, apresentaremos breves apontamentos sobre a Análise Crítica do Discurso, teoria que participa desta pesquisa de duas formas: primeiramente, como suporte teórico a desenvolver nesta pesquisadora a competência para entender relações estabelecidas entre linguagem, discurso e poder e, assim, proporcionar/direcionar discussões críticas em sala de aula. Em segundo lugar, como fonte de seleção de categorias capazes de levar os alunos a refletirem, na leitura, sobre aspectos que ultrapassam a simples linha da compreensão.

Assim, a ACD fundamentará essa pesquisa principalmente a partir dos preceitos e crenças relacionadas ao modo como a linguagem atua, interpreta e modifica as práticas sociais. Como dito, ela será mais um referencial a guiar os passos, visões e concepções dessa pesquisadora, na condução do projeto de leitura, do que exatamente um referencial teórico a ser “transportado” para a sala de aula. Apesar disso, como se verá, lançaremos mão de pelo menos três categorias da ACD, compreendidas como elementos capazes de proporcionar/evidenciar expedientes de leituras considerados importantes: a intertextualidade manifesta, o interdiscurso e o ethos.

Filiada, de alguma maneira, à tradição de Análise do Discurso que surge na linguística em cenário francês ainda na década de 1960, a ACD é uma disciplina (ou um método de análise) gestada em território americano no início da década de 1990, que alia teorias linguísticas, sociológicas e políticas com o objetivo de analisar criticamente a linguagem, não apenas o ato linguístico em si. Volta-se, sobretudo, para questões inerentes às práticas de linguagem no meio social, cujas manifestações incluem maneiras de representar a “realidade”, de manifestar identidades e relações de poder na sociedade moderna (FAIRCLOUGH, 2001).

Fairclough (2001) é notadamente o maior pesquisador a tratar da ACD. Para ele, toda ação humana acontece a partir do discurso e por meio dele. Segundo Fairclough (2001, p. 90), o *discurso* é um fenômeno que vai além da realização linguística, é “o uso da linguagem como forma de prática social”, que se realiza sempre por meio de gêneros textuais específicos.

Dessa maneira, as atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula serão consideradas, neste estudo, práticas discursivas, situações em que a produção e a recepção do discurso se concretizam em diferentes contextos. Nesse caso, *contexto* “corresponde a situações, instituições, circunstâncias sociais e culturais que envolvem os falantes no ato da produção do discurso”, vale lembrar (FAIRCLOUGH, 2001, p. 37).

Partindo desse pressuposto, esse estudo partirá da compreensão das práticas discursivas em que os alunos (sujeitos) são, além de falantes e ouvintes, “atores ou agentes sociais” que agem através da linguagem, influenciando ou sendo influenciados (FAIRCLOUGH, 2003, p. 223).

Portanto, em sintonia com os preceitos da ACD, os temas que serão abordados no Projeto de Leitura partirão não apenas do contexto imediato dos sujeitos aprendizes, mas também dos problemas sociais enfrentados por eles, como nos inspira Fairclough (2003):

A Análise Crítica do Discurso é uma forma de ciência crítica que foi concebida como ciência social destinada a identificar os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de

abordar e superar esses problemas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 185, tradução nossa)¹⁴.

Percebe-se, assim, que essa disciplina se sustenta em fundamentos teóricos de grande relevância para esta pesquisa, pois relaciona questões de linguagem, poder e dominação – ingredientes fundamentais para um Projeto Educacional de Intervenção que ensina leitura multimodal a sujeitos desprivilegiados socioeconomicamente.

Para entender melhor os pressupostos da Análise Crítica do Discurso, discutiremos, brevemente, as bases teóricas responsáveis pela sua criação. O conceito da ACD é produto de influências importantes, das quais três são consideradas principais: (1) Foucault (1981), que contribuiu com a definição de discurso e de sua relação com o poder, além de reflexões sobre a construção discursiva de sujeitos sociais e o funcionamento do discurso na mudança social; (2) Bakhtin (2002), para quem a linguagem é sempre usada de maneira ideológica; e (3) o Marxismo Ocidental, que enfatiza a importância da cultura para o processo de dominação e exploração na sociedade (FAIRCLOUGH, 2001).

Por meio de Foucault (1981), a ACD entende que todo discurso é fonte e manifestação de poder, de modo que a prática da linguagem na sociedade se torna um importante instrumento disponível às pessoas para dominar e serem dominadas. Assim, é o discurso que define a construção de realidades pelos sujeitos (MEURER, 2012). Isso equivale dizer que a sociedade é construída por meio de discursos, os quais, através da linguagem, veiculam uma infinidade de outros textos carregados de ideologias que, muitas vezes, objetivam a busca pelo poder.

Bakhtin (2002) contribuiu com conceitos relacionados à linguagem e à ideologia, além da noção de dialogismo. Quanto ao último, acredita-se que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial” (BAKHTIN, 2002, p. 95). Dessa maneira, devido à multiplicidade de significados que a palavra agrega na interação social, todo ato linguístico traz consigo uma forte carga ideológica.

¹⁴ No original: The Critical Discourse Analysis is a form of critical science that was designed as a social science to identify the problems that people face due to particular forms of social life and intended also to develop resources that people can assert to address and overcome these problems (FAIRCLOUGH, 2003, p. 185).

Acredita-se que tais aspectos ideológicos sejam frutos de relações dialógicas, pois os enunciados são dialógicos por natureza, porque sempre retomam outros enunciados em um movimento de concordância ou discordância. Assim, um texto, por exemplo, não pode ser considerado uma realização individual ou inédita, pois revela a existência de um diálogo social que o precede e o sucede, donde se percebem vozes em ação que lutam para serem ouvidas (caráter interdiscursivo e intertextual das práticas discursivas).

Outra contribuição para a constituição da ACD veio do Marxismo Ocidental. Acredita-se que as relações de dominação na sociedade são estabelecidas e mantidas cultural e socialmente (FAIRCLOUGH, 2001). Desse modo, o conceito de ideologia proposto por Fairclough atinge uma dimensão de coletividade, sendo um fenômeno recorrente na vida social.

Nesse viés, Meurer (2012), junto a Althusser (1971), entende que as ideologias são reproduzidas por meio dos Aparelhos Ideológicos do Estado (escola, família, igreja, meios de comunicação de massa), os quais têm um papel regulador na sociedade, pois influenciam os indivíduos a manterem a lógica dos interesses econômicos e socioculturais ditados pela classe dominante.

Para Althusser (1971), toda ideologia acha-se cravada inconscientemente nos sujeitos, estando, conseqüentemente, isenta de ser questionada e criticada. Relação bastante semelhante é apresentada pela vertente francesa da Análise do Discurso, que defende que os sujeitos são assujeitados pelos discursos que os constituem, ou seja, são dominados de tal maneira que criam a ilusão de que a relação é de opção, não de dominação. Uma vez assujeitados, tornam-se socioculturalmente determinados, ou seja, moldados e influenciados inconscientemente pelos discursos que os constituem (RIBEIRO, 2008).

Da mesma maneira, Meurer (2012) observa que “muitas das relações entre linguagem e estruturas sociais são ‘opacas, pouco visíveis’, podendo ser consideradas como ‘agendas ocultas’ que passam muitas vezes despercebidas” (MEURER, 2012, p. 91). Para esse autor, isso ocorre devido à criação de “realidades” pelos sujeitos e pela “naturalização” dessas realidades criadas discursivamente.

Em consequência disso, essas “realidades” passam a ser compreendidas como “algo natural, imutável, parte da sua própria natureza”, tornando-se “legítima, subliminar e de difícil desconstrução” (MEURER, 2012, p. 91).

Assim, vemos que, na nossa pesquisa, por meio de debates de temas sociais, será preciso “desnaturalizar” as situações de dominação vivenciadas pelos sujeitos aprendizes por meio de leituras críticas que agucem a capacidade de reflexão e contestação. Isso poderá ser feito por meio da mobilização de temas relacionados à desconstrução de regimes de verdades apreensíveis nos textos a serem analisados.

Acreditamos que tal conscientização, por meio da leitura e análise de textos multimodais, como os selecionados para essa pesquisa, será o ponto de partida para encorajar e propiciar nossos alunos (agentes sociais) a lutar contra as dificuldades encontradas diariamente no meio em que vivem, e, assim, serem agentes com poder de promover mudanças sociais e transformar sua própria realidade.

Nessa perspectiva, é de extrema relevância que os aprendizes sejam conscientizados de que têm condições de serem sujeitos ativos, capazes de adquirir liberdade para escolher elementos linguísticos, a fim de estabelecerem ideologias, construir identidades e exercerem relações de poder.

Por essa via, temos ciência de que o projeto interventivo de leitura proposto será o ponto de partida para despertar nos alunos uma visão e uma posição mais crítica diante dos textos que circulam em seu meio, como é o caso dos anúncios publicitários veiculados nas mídias impressa ou digital.

Por fim, destacamos, junto a Meurer (2012), contribuições que motivam a incorporação da ACD ao estudo crítico de imagens e, especificamente, ao trabalho que estamos desenvolvendo junto a alunos nas condições sociais descritas anteriormente, uma vez que por meio do ensino de leitura multimodal pode-se: i) oportunizar caminhos para que alcancem a emancipação social, elevando a criticidade para agir frente aos embates do cotidiano; ii) possibilitar que enxerguem e utilizem a funcionalidade social dos gêneros textuais selecionados, como forma de alavancar o exercício da cidadania; iii) propiciar aos envolvidos bases para ler e interpretar textos pertencentes aos inúmeros gêneros textuais

multimodais, examinando-os também como frutos advindos de determinada prática discursiva e social, ou seja, relacionando sua existência à necessidade de preencher uma funcionalidade social específica.

2.6.1 A ACD na sala de aula: seleção de categorias

Apresentamos a seguir as categorias *intertextualidade manifesta*, *interdiscursividade* e *ethos*, apresentadas por Fairclough (2001) e selecionadas como ferramentas que visam promover, em alunos do EF, habilidade de leitura e interpretação crítica de gêneros multimodais.

Esclarecemos que a seleção dessas categorias foi guiada primeiramente pelo esforço de adequação do conteúdo a alunos do EF e posteriormente pela capacidade de alavancarem discussões críticas.

Intertextualidade manifesta

Considerada uma área intermediária entre a prática discursiva e o texto, a *intertextualidade* refere-se às características presentes na superfície de um texto, que podem associá-lo a outros textos.

Para Fairclough (2001, p. 114), “intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados”, podendo “assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”.

Na atividade diagnóstica (Apêndice B), percebemos o quão produtiva foi a ação de identificar textos conhecidos nos textos analisados. Essa prática foi vista como uma estratégia capaz de clarificar relações e (des)construções de sentidos que nem sempre estavam na superfície textual, mas que, resgatados, podiam reconfigurar o dizer.

É importante salientar que o principal pré-requisito para que o aluno tenha condições de interpretar criticamente textos que apresentam intertextualidade é conhecer o texto-fonte ao qual se alude. Percebe-se, pois, que o conhecimento prévio, nesse caso, torna-se altamente relevante¹⁵.

É o caso, por exemplo, da figura 13, que traz uma propaganda de combate ao desmatamento da Amazônia e será apresentada, posteriormente, juntamente com a *interdiscursividade*.

Interdiscursividade

Definida também como intertextualidade constitutiva, a *interdiscursividade* consiste na incorporação de um discurso a outro, sem que o último deixe necessariamente à mostra traços explícitos do primeiro. Em outras palavras, nesse processo de produção configuram-se ordens de discurso distintas que, juntas, constituem-se em um novo discurso.

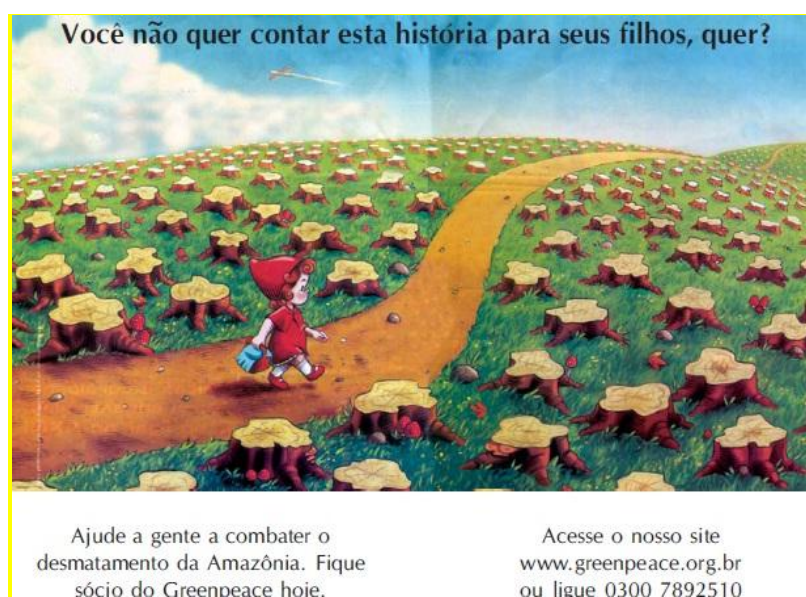
Para Ramalho (2010, p. 126), a interdiscursividade consiste na mistura de gêneros, discursos e estilos característicos de práticas sociais distintas. Ela cita como exemplo um anúncio publicitário de medicamento em formato de história em quadrinhos, cuja temática parece configurar-se em uma campanha de utilidade pública. Assim, acontece a “hibridização de dois discursos principais: o de ‘utilidade pública’ e o comercial/publicitário”.

¹⁵Esclarecemos que no PEI essa categoria foi trabalhada de duas maneiras: em textos cuja relação era possível de ser feita pelos alunos (como o exemplo da figura 13) ou em textos cuja relação deveria ser construída pelo professor, como nas charges animadas apresentadas.

Para Fairclough (2001), a acepção da interdiscursividade aplica-se a vários níveis: a ordem de discurso societária, a ordem de discurso institucional, o tipo de discurso, e mesmo a elementos que constituem distintos tipos de discurso, como o discurso religioso, o discurso literário, o discurso futebolístico.

A ocorrência da intertextualidade e da interdiscursividade pode ser apreendida na figura 13, apresentada a seguir:

Figura 13 – Exemplo de intertextualidade e interdiscursividade



Fonte: Carvalho, 2008.

Observamos nesse texto a combinação de modos semióticos que se completam, na produção de sentidos textuais. Para essa combinação, exploram-se duas categorias da análise crítica do discurso: a intertextualidade e a interdiscursividade.

A intertextualidade pode ser identificada ao observarmos a composição imagética e o texto verbal, com características que nos remetem a uma história infantil muito conhecida. Por meio dela, alude-se ao fato de o futuro da humanidade, em termos ecológicos, ser calamitoso e sem florestas – situação bastante diferente da história do texto-fonte, Chapeuzinho Vermelho, em que a trama se passa numa exuberante floresta. Por meio da análise intertextual dessa propaganda, podemos observar como diferentes discursos e gêneros mesclaram-se na produção do texto e dos seus novos significados. Nesse caso, o

que se viu foi o resgate de um “intertexto visual” (a imagem da Chapeuzinho Vermelho), que sofre um processo de paródia.

A interdiscursividade pode ser percebida pela hibridização de discursos, nesse caso, o discurso publicitário, o literário e o próprio discurso do *Greenpeace* (ecológico), já naturalizado na mídia. Um novo texto híbrido foi produzido da relação entre diferentes ordens de discurso e, assim, articulado em uma cadeia intertextual. Vemos, portanto, o discurso literário sendo utilizado como argumento para o discurso ecológico e, ambos, sendo utilizados como justificativa e motivação para a luta contra o desmatamento, e como fim último, para a associação ao grupo *Greenpeace*.

Para Carvalho (2008),

os aspectos linguísticos e semióticos conduzem o leitor à não aceitação da realidade mostrada na propaganda em função do que poderia ser o futuro para os seus filhos [...]. Essa estratégia mostra claramente o papel social do discurso na (re)produção da realidade e na transformação da vida social, em sua articulação com elementos semióticos (CARVALHO, 2008, p. 10).

Ethos

Definido como “a imagem de si projetada no discurso”, o *ethos* envolve não apenas o discurso, mas todo o contexto social e comportamental, elementos que levam a construir uma versão específica do “eu” que fala (FAIRCLOGH, 2001). Assim, como sustenta Maingueneau (2005), o *ethos* não é expresso no discurso, mas mostrado nele.

Isso significa que o *ethos* é uma construção, via discurso, do sujeito/marca/produto que se expressa. Assim, pode-se compreender, a partir do “tom” e das atitudes discursivas de dado participante/produto, a imagem de si que se pretende passar para o observador.

Em anúncios publicitários, por exemplo, chamamos a atenção dos alunos para a construção da imagem do produto construída em determinadas peças publicitárias. Alguns produtos

são apresentados como “saudáveis”, outros como “econômicos” e outros enquanto “familiares”, por exemplo. É possível, também, pensar na imagem da empresa que oferece dado produto. Em muitas ocasiões, ao analisar textos verbo-visuais, percebemos o esforço de dadas empresas na construção de imagens idôneas, respeitadoras do meio-ambiente e do consumidor; fabricante de produtos “perfeitos” que alcançam resultados milagrosos.

O anúncio publicitário do refrigerante a seguir, por exemplo, explicita tal categoria.

Figura 14 – Exemplo de ethos



Fonte: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/ic002.php> Acesso em 12 mar. 2014.

Percebe-se que tal anúncio é estruturado visualmente pela imagem de uma garrafa do refrigerante e do líquido saindo sob pressão. Observam-se inúmeras figuras formadas: um tênis, um casal se beijando, um guitarrista, um *skatista*, uma montanha russa, um nadador, entre outras. Ao conjugar esses elementos ao texto verbal “*Viva o lado Coca-Cola da vida*”, podemos notar que todos esses recursos imagéticos são ligados ao universo do jovem: esportes, namoro e tênis, como discute Tassi (2008, p. 10). Vê-se, pois, o esforço da marca para se apresentar como sinônimo de “bons momentos”.

Nesse caso, fica evidente que a audiência desse anúncio é constituída por jovens que gostam de “curtir a vida”. O leitor identifica-se com o anúncio ao entender que ele pode viver a vida mais intensamente se conjugar a ingestão do refrigerante à prática das atividades apresentadas. Logo, o ethos construído pelo produto é de juventude e diversão.

Os quadros a seguir listam as categorias da GVD e da ACD selecionadas para o PEI. Informamos que julgamos impropriedade levar as nomenclaturas originais para a sala de aula, portanto, a transposição didática realizada por nós substituiu os termos originais por outros consideráveis mais acessíveis.

Quadro 3 - Seleção de categorias da GDV: uma transposição didática

CATEGORIAS DA GDV	NOMENCLATURA UTILIZADA NA TURMA DE 9º ANO¹⁶
<i>ESTRUTURA REPRESENTACIONAL</i>	
Participantes	Envolvidos na interação
Participantes representados	Participantes internos
Participantes interativos	Participantes externos
<i>SIGNIFICADO INTERACIONAL</i>	
Contato	Relação entre os envolvidos
Olhar de Demanda	Maior interação
Olhar de Oferta	Menor interação
Distância	Disposição dos envolvidos
Plano fechado (Íntimo-pessoal)	Próxima
Plano intermediário (Social)	Média
Plano aberto (Impessoal)	Distante
<i>SIGNIFICADO COMPOSICIONAL</i>	
Valor de informação	Disposição espacial dos envolvidos
Dado	Elemento conhecido
Novo	Elemento recente
Real	Realidade
Ideal	Sonho
Centro	Centro de atenção
Margem	Desvio de atenção

Fonte: Elaboração própria.

¹⁶ Ressaltamos que as denominações utilizadas na transposição didática foram criadas especificamente para a aplicação da proposta educacional constante nesta pesquisa.

Quadro 4 - Seleção de categorias da ACD: uma transposição didática

CATEGORIAS DA ACD	NOMENCLATURA UTILIZADA NA TURMA DE 9º ANO
Intertextualidade manifesta	Presença de outros textos
Interdiscursividade	Presença de outras vozes
Ethos	Imagem de si subentendida

Fonte: Elaboração própria.

3 O PROJETO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO: RELATO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo está assim estruturado: primeiramente, será apresentado o relato das ações desenvolvidas no Projeto Educacional de Intervenção, aula por aula, constando os aspectos estudados com ilustrações de questionamentos e observações relevantes dos alunos; em seguida far-se-á a discussão dos resultados, apresentando análises feitas pelos alunos, salientando os progressos alcançados, bem como as carências que não foram sanadas durante a intervenção, procurando justificar por que tal fato ocorreu, como pode ser visto a seguir.

3.1 O Projeto Educacional de Intervenção

À luz dos estudos teóricos realizados, elaboramos planejamentos capazes de levar alguns aspectos aqui discutidos para a sala de aula selecionada. Para tanto, ponderamos sobre a importância de nossas escolhas, estratégias e recursos, uma vez que será a partir deles que a motivação e envolvimento acontecerão.

O Projeto Educacional de Intervenção foi elaborado e desenvolvido em quatro módulos didáticos, perfazendo um total de dezoito horas-aula. O primeiro módulo, *Mobilizando*, objetivou incentivar a participação e engajamento no projeto. O segundo, *Conhecendo os gêneros*, apresentou os gêneros a serem estudados e a relação de cada um com as imagens e a necessidade de leitura crítica. O terceiro, *Aprofundando*, ensinou estratégias de leitura, a partir das categorias selecionadas, enquanto o quarto, *Consolidando*, priorizou atividades de leitura, apesar de elas estarem presentes no projeto desde o primeiro momento.

Para fins de planejamento, cada um desses módulos foi constituído da seguinte estrutura: objetivos; ações; metodologia; avaliação/acompanhamento da aprendizagem; recursos e carga horária¹⁷.

No que concerne ao relato e interpretação da execução do PEI, seguiremos, neste capítulo, os seguintes tópicos descritivos: i) atividades desenvolvidas; ii) receptividade, dúvidas ou dificuldades; iv) análise de resposta; v) impressões sobre a aula.

É importante destacar que esta pesquisa, além de ter a finalidade de propiciar aos alunos formas de ler e interpretar imagens e discursos criticamente, possui também um forte empenho em relacionar essa atividade de leitura às dificuldades vivenciadas pelos sujeitos no meio social em que vivem, fato que justifica tanto a escolha dos gêneros quanto dos temas, como se verá.

Assim, a partir de uma infinidade de acontecimentos possíveis de relato, este capítulo prioriza os aspectos considerados relevantes tanto para o entendimento de nossas ações quanto para a contribuição de ações futuras daqueles que buscam auxílio para promover melhorias na prática educativa, sobretudo no que tange ao desenvolvimento de habilidades requeridas à leitura de textos multimodais.

3.1.1. Módulo 1- *Mobilizando*: objetivos, ações e interpretações

Quadro 5 - Módulo 1 – Mobilizando

MOBILIZANDO
Objetivos <ul style="list-style-type: none">• Instigar os alunos a perceber a importância e os benefícios da leitura;• Discutir junto aos alunos a importância da prática de leitura;

¹⁷ Ressaltamos que esta estrutura é uma adaptação das sugestões apresentadas na Oficina *Elaboração da Proposta de Intervenção*, oferecida pelas professoras Dra. Fábila Magali Vieira Santos e Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Unimontes, no primeiro semestre de 2014.

- Apresentar o Projeto Educacional de Intervenção, por meio de estratégias que motivem a participação efetiva nas atividades;
- Evidenciar o papel das imagens e sua contribuição para a construção de significados no mundo contemporâneo;
- Produzir uma capa para o portfólio que condicionará as atividades desenvolvidas durante o projeto.

Ações

- **Momento 1.1:** Aula expositiva sobre a importância da leitura: i) exibição de um vídeo de motivação e reflexão¹⁸; ii) exibição de vídeo com trechos do texto *Ler devia ser proibido*, de Guiomar de Grammont¹⁹, com entrega de cópia com uma adaptação e a ideia central do referido texto, produzida por Jaqueline Andrade;
- **Momento 1.2:** Aula expositiva e dialogada sobre o papel das imagens na sociedade contemporânea, com exibição do vídeo “*Imagem é para ler ou para ver?*”²⁰;
- **Momento 1.3:** Aula expositiva dialogada, para apresentação do Projeto de Intervenção e leitura coletiva do texto *Ler*²¹, de Luís Fernando Veríssimo, exposto em vídeo;
- **Momento 1.4:** Dinâmica relacionada à importância das imagens na sociedade;
- **Momento 1.5:** Produção de mensagem para capa do Portfólio, com colagens de imagens.

Metodologia

- Aulas expositivas e/ou dialogadas, com apresentação de vídeos a serem discutidos/interpretados; dinâmica.

Recursos

- *Datashow*;
- Programas *Prezi* e *PowerPoint*;
- Notebook;
- Vídeos e textos multimodais disponibilizados on-line;
- Cartões adesivos impressos (para as pastas);
- Folhas xerografadas;
- Revistas para recorte;
- Pastas de plástico.

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IANzAWt5tCI>. Acesso em: 10 de set. de 2014. Duração: 4min46s.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IANzAWt5tCI>. Acesso em: 10 de set. 2014. Duração: 1min21s.

²⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=vS0a1AQv74c Acesso em 27 de jun. 2014. Duração: 7min25s.

²¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A0_STXPaNz0 . Acesso em: 22 de ago. 2014. Duração: 3min42s.

Acompanhamento da aprendizagem:
<ul style="list-style-type: none">• Participação nas atividades, durante as aulas.
Carga horária:
<ul style="list-style-type: none">• 4 h/a

Relato e interpretação da intervenção – Módulo 1

- **Atividades desenvolvidas**

As ações desenvolvidas neste primeiro módulo tiveram como objetivo mobilizar os alunos, prepará-los e incentivá-los para participar ativamente das atividades propostas durante a intervenção. Assim, foi preciso não apenas discutir o papel e as funções da leitura na sociedade, mas também enfatizar o poder significativo das informações não verbais na atualidade.

Com o objetivo de fazer uma pré-motivação, foi feita uma visita aos alunos, anteriormente ao início do projeto, para avisá-los sobre o início das atividades²². Neste momento, pôde ser percebido o entusiasmo de todos ao saberem que os trabalhos estavam prestes a serem iniciados.

Antes do início das atividades, realizamos uma reunião com os pais (ocasião em que 92% deles compareceram) para apresentar a proposta e solicitar a parceria no incentivo da participação de seus filhos. Neste momento, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa (Apêndice C), para fins de coleta de assinaturas.

As atividades deste módulo foram desenvolvidas em quatro horários, sendo que três aconteceram no primeiro dia de aplicação do PEI e um no segundo. Os alunos da referida

²² À época, esta pesquisadora encontrava-se afastada de suas atividades docentes, para a realização desta pesquisa de Mestrado. Assim, antes do início do PEI, foi preciso fazer uma visita prévia à turma, para avisá-la do começo próximo das atividades.

turma foram levados para a sala de vídeo, recém-inaugurada, onde ocorreram todas as aulas do projeto.

Vale salientar que até então, na escola, não havia uma sala específica para vídeo (todos os aparelhos eletrônicos eram transportados para as salas de aula, quando necessário). O espaço ficou muito agradável, com mesas e cadeiras novas, aparelhos eletrônicos disponíveis para uso - aspecto relevante e de grande contribuição para consecução da participação e motivação dos alunos. O sonho de todos os profissionais da escola havia sido finalmente realizado.

Para iniciar a Proposta de Intervenção, os alunos foram recebidos com desejos de boas-vindas e motivação para o início dos trabalhos.

Para iniciar os trabalhos do módulo 1²³ (Apêndice D) foi apresentado no programa *Prezi* e projetado no *datashow* um vídeo de motivação, o qual relaciona o alcance dos sonhos à importância de se realizar com excelência a profissão escolhida, no futuro. Foi propiciado um momento de reflexão sobre a correlação da realização pessoal à prática da leitura e à postura de pessoas participativas, que saibam cobrar seus direitos e cumprir seus deveres.

Em seguida, dando continuidade à reflexão, foi apresentado aos alunos um vídeo com trechos do texto *Ler devia ser proibido*, de Guiomar de Grammont. Após exibição, refletiu-se sobre ele, por meio de alguns questionamentos, como: O autor do texto diz que “ler é perigoso”. Vocês concordam com ele? Por quê? 2) Vocês gostam de ler? O que mais costumam ler? 3) Ler é importante? Por quê? 4) Que “riscos” as pessoas correm por desenvolverem o hábito pela leitura? 5) Vocês conhecem as pessoas que foram apresentadas ao longo do vídeo? 6) Há alguma relação entre o sentido do texto e as pessoas apresentadas? Qual? 7) O que essas pessoas representam? 8) Vocês acham que vale a pena ler? Cite vantagens; entre outras indagações.

²³ É relevante salientar que, por questões de organização metodológica, cada módulo de ensino contará com um apêndice que agrupa todos os textos e atividades estudadas ou aplicadas no módulo. Assim, todo o material (texto verbal ou não verbal, link de vídeo ou atividade) mencionado no módulo 1, por exemplo, poderá ser encontrado no apêndice D.

Após alguns comentários sobre o tema, apresentou-se (no programa *Prezi*) e entregou-se uma cópia de uma adaptação do referido texto, produzida pela professora Jaqueline Andrade e seus alunos²⁴. Foi pedido que os alunos respondessem, na folha recebida, o que achavam da prática da leitura, sua importância para os seres humanos e o porquê.

Após questionamentos, apenas dois alunos não entenderam o tom de ironia que atravessa todo o texto. Comentários como “*Então ler não é bom, professora?*”; “*Ler é perigoso por quê?*” foram proferidos e, devido a isso, foi necessário, diante do fato, que se discutisse mais sobre o assunto, utilizando exemplos mais concretos, além de salientar que a ironia é um recurso da linguagem, em que se fala justamente o contrário do que se quer falar, conceituando de maneira simplória.

Posteriormente, todos pareceram compreender que ler é de extrema importância, embora a maioria tenha colocado que não gosta ou não tem o hábito de ler por conta própria. Muitos disseram que só leem quando são “exigidos”, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Dando sequência, iniciamos o Momento 1.2 intitulado *O papel das imagens na produção de sentidos*, por meio da apresentação em *datashow* do vídeo *Imagem é para ler ou para ver?*, cujo conteúdo foi claramente apresentado por meio de uma linguagem acessível aos alunos, que visivelmente entenderam que as imagens também precisam ser “lidas”.

Em seguida, apresentou-se um texto multimodal (Figura 13) “recortado”, com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para a importância do papel das imagens e sua contribuição para a comunicação e interação no mundo contemporâneo. Tal apresentação foi dividida em três momentos distintos: num primeiro momento continha apenas o texto verbal, num segundo momento, apenas o texto visual e, por fim, o texto verbal e visual, concomitantemente. A nossa intenção era demonstrar o fato de que imagens, na maioria das vezes, não servem apenas para ilustrar o dito, mas para determiná-lo, especificá-lo, construí-lo.

²⁴ Disponível em: <http://linguagensproducaodetexto.blogspot.com.br/2011/09/ler-devia-ser-proibido.html>. Acesso em: 09 de set. 2014.

Após a entrega de folha xerografada com o referido texto, foi pedido que, em dupla, respondessem por escrito às seguintes questões sobre a atividade: 1) Vocês perceberam alguma diferença ou mudança de sentido entre as etapas apresentadas? O quê, por exemplo? 2) Em qual das etapas você acredita que a produção de sentidos foi mais efetiva? Por quê? 3) Esse texto multimodal te faz lembrar de algum outro texto conhecido? Qual? 4) Com quem o produtor do texto dialoga na frase “*Você não quer contar essa história para seus filhos, quer?*” 5) Levando em consideração os recursos verbais e visuais, como você interpreta esse texto multimodal? 6) Observando todas as características desse texto, a qual gênero você acha que ele pertence? 7) Qual parece ser a intenção comunicativa desse texto? 8) Qual problema social está sendo denunciado?

Mediante essa atividade, pôde-se observar que a maioria dos alunos conseguiu perceber que a produção de sentidos somente se estabeleceu quando o texto verbal e o visual foram levados em consideração, ao mesmo tempo. Destacamos ainda a *intertextualidade manifesta* e a *interdiscursividade* presentes no texto analisado, categorias nomeadas, na transposição didática, de *presença de outros textos* e *presença de outras vozes*, respectivamente, já que o seu produtor faz uso de uma história de contos de fadas e do discurso literário, na produção, e que isso proporcionaria debates interessantes.

Chamou-nos a atenção o comentário de um aluno, ao dizer: “*Eu não vejo problema nesse texto. As árvores está cortada porque tem muitas famílias que tira seu sustento cortando as matas para fazer carvão e vender*”²⁵. Percebeu-se, então, que esse aluno, assim como outros, são provenientes de famílias que tinham como atividade econômica principal a produção de carvão, mas que precisaram buscar outra fonte de renda, por ordem e fiscalização do Ibama, órgão fiscalizador do governo de preservação do meio ambiente.

Após as atividades iniciais de motivação citadas acima, iniciou-se o segundo dia de aplicação do PEI com a *Apresentação da proposta de intervenção* (Apêndice D). Para iniciar, salientou-se o tema e os objetivos pretendidos. Os alunos foram motivados para que participassem ativamente das atividades. Foi ressaltada a importância do projeto para a formação crítica do sujeito, enquanto membro inserido em uma sociedade multissemiótica,

²⁵ As respostas dos alunos foram transcritas *ipsis litteris*, em toda a pesquisa.

bem como a maior recorrência das imagens na atualidade. Por meio do uso do *datashow*, apresentou-se o texto *Ler*, de Luís Fernando Veríssimo, em vídeo.

Em seguida, recorreu-se à sua versão impressa, no *datashow*, direcionando aos alunos alguns pontos para discussão/reflexão oral: 1) Você gosta de ler? 2) O que é ler para você? E para o autor desse texto, o que é ler? 3) Nós só conseguimos ler palavras? Explique 4) Como vocês interpretam os trechos a seguir, extraídos do texto: “Leia os olhos, leia as mãos. Os lábios e os desejos das pessoas...”; “Leia o que lhe der na telha... mas leia e as ideias virão!” 5) Por que o autor afirma que “ler é o melhor remédio”?

Ao serem instigados, muitos comentários surgiram. Para citar exemplos, ressaltamos que diante do primeiro questionamento muitos alunos afirmaram que não gostam de ler, que sentem muito sono, que preferem fazer outras coisas mais interessantes e que só leem quando são “exigidos” pela escola, como dito anteriormente. Entretanto, ao responder ao último questionamento “Por que o autor afirma que “ler é o melhor remédio”?”, toda a turma afirmou que as pessoas que leem conseguem bons empregos, sabem se expressar melhor e conseguem melhor rendimento na escola. Comparando as respostas dos alunos quanto às duas perguntas citadas, percebe-se que embora entendam que ler é uma atividade importante para o desenvolvimento humano, afirmam não ler. Apesar de relevante, no momento não entraremos nas possibilidades de interpretação e correlação entre as respostas, por extrapolar o escopo dessa pesquisa.

Após a discussão, foi realizada uma dinâmica que consistiu na “leitura” de imagens de pessoas e ambientes, instigando os alunos a observarem suas características, como trajés, costumes, acessórios, cores, modos de ser e suas significações. A intenção dessa atividade foi mostrar que pessoas e lugares podem também ser “lidos” como as imagens. Aspectos como trajés, costumes, modos de ser (viver em grupo ou sozinho) são pistas importantes que revelam características inerentes a cada pessoa. Ambientes também são interessantes de serem “lidos”: a imagem de um centro comercial com trânsito congestionado, sol escaldante, ruas e calçadas pavimentadas trazem uma impressão de cansaço, calor, agitação; enquanto uma imagem campestre, com paisagem gramada, presença de árvores, céu azul, remetem a uma calmaria, paz, alegria, serenidade por exemplo. Sentidos e significados em construção, portanto.

Para finalizar, entregamos duas revistas para cada aluno, juntamente com uma folha contendo instruções para, em casa, produzirem um texto com colagens de imagens abordando o tema *As possibilidades que a leitura nos oferece*. Tal mensagem visual foi a capa do portfólio produzido ao longo do projeto.

- **Receptividade, dúvidas ou dificuldades**

De maneira geral, os alunos participaram satisfatoriamente, embora muitos não tenham o hábito de participar oralmente. Percebeu-se nos olhos deles a curiosidade e a impressão de novidade no ar. Houve algumas conversas paralelas, que acabaram quando foi pedido que colaborassem para o bom andamento das atividades.

Quanto ao texto *Ler devia ser proibido*, como dito anteriormente, dois alunos precisaram de mais exemplos para perceberem que a autora usou do recurso da ironia para argumentar a favor do hábito da leitura. Durante as atividades, muitos precisaram de ajuda para compreender os enunciados e as imagens. Por esse motivo, ao invés de lerem sozinhos, foi preciso, primeiramente, utilizar a estratégia da leitura e interpretação oral conjuntas e conduzidas pela professora, para, posteriormente, deixá-los responder às atividades propostas, individualmente. Após a condução coletiva, no momento da produção individual, percebeu-se que os alunos mostravam mais autonomia ao responder à atividade. Com isso, ficou evidente de que eles apresentam dificuldades em ler e interpretar de forma independente. Evidenciou-se também a importância do papel do professor na condução das atividades, devido às diferenças de níveis encontradas entre os sujeitos da turma.

- **Análise de respostas**

Quanto à atividade cujo texto multimodal foi apresentado “recortado”, mais especificamente com relação à primeira pergunta relacionada a esse texto “Vocês perceberam alguma diferença, mudança de sentido entre as etapas apresentadas? O que,

por exemplo?”), houve respostas relevantes dos alunos, como pode ser observado: “*Sim, sem a imagem eu não sabia qui era relacionado a historia da chapeuzinho vermelho*”; “*Sim, pois o texto verbal não conseguiu trazer informações como o texto visual*”; “*Sim, pois só com o texto verbal não daria para sabe de que se tratava mais com a imagem esclareceu*”.

Pode-se observar que os alunos perceberam que a contribuição do modo visual foi imprescindível para que o entendimento global do texto se efetivasse.

- **Impressões sobre a aula**

Embora o desenvolvimento tenha acontecido sem intercorrência, foi preciso repensar as estratégias utilizadas e diminuir o volume de atividades para cada aula, já que os alunos apresentaram dificuldades em ler e interpretar de forma independente. Foi detectado que eles precisam de atendimento constante e a troca de sala para a aplicação das atividades na sala de vídeo contribuiu para a demora do início.

No tocante à participação nas atividades, como em qualquer outra turma, há alunos bastante participativos e outros que, infelizmente deixam muito a desejar. Como forma de cativá-los, ao final de cada dia de trabalho, foram presenteados com pequenos agrados, como cartões com pequenas mensagens, balas, pirulitos, sorvete, bolo gelado, entre outros²⁶.

Outra estratégia utilizada para incentivá-los foi oferecer pastas de plástico coloridas, que, além de personalizadas, traziam imagem e mensagem relacionadas à importância da leitura. Tais pastas eram mantidas na escola, para acondicionar todas as atividades realizadas em sala, mas levadas para casa, quando atividades extraclasse eram oferecidas.

²⁶ Pelo fato de se acreditar que, por meio da motivação e da ludicidade as atividades são realizadas com mais prazer e de forma mais produtiva, tal atitude foi uma estratégia utilizada para que os alunos se empenhassem e participassem ativamente nas atividades propostas.

Figura 15 - Pastas para acondicionamento das atividades



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao fim, supõe-se que este módulo inicial tenha servido de motivação e oportunidade para salientar aos alunos a importância do exercício da leitura e a sua relação com o sucesso profissional. Embora cerca de 70% deles tenham afirmado que não têm o hábito de praticar a leitura de maneira independente das atividades escolares, foi percebido que as atividades parecem ter servido de ponto de partida para a mudança de postura quanto ao aspecto citado. Quanto à leitura de imagens, acredita-se que as atividades desenvolvidas foram propícias para começar a mostrar aos alunos sua importância e contribuição para o entendimento global do texto.

3.1.2 Módulo 2 - *Conhecendo os gêneros: objetivos, ações e interpretações*

Quadro 6 - Módulo 2 - Conhecendo os gêneros

CONHECENDO OS GÊNEROS	
Objetivos	
	<ul style="list-style-type: none">• Realizar um levantamento sobre o conhecimento prévio relacionado aos gêneros anúncio publicitário, propaganda social e charge;• Apresentar noções de gêneros, a partir de aspectos de funcionalidades estruturais e sociais;• Destacar as estratégias textual-discursivas comumente utilizadas nos gêneros em

estudo, bem como identificar informações explícitas e implícitas;

- Analisar a relação entre o texto verbal e o texto não verbal para a produção de sentidos, salientando a percepção de pontos de vista culturais, políticos, sociais, ideológicos veiculados nos textos.

Ações

- **Momento 2.1:** Aula expositiva dialogada para apresentação do gênero anúncio publicitário, com exibição, em *datashow*, de exemplos e de um vídeo sobre *Comerciais antigos de cigarro*²⁷; comentário relacionado; entrega de folha xerografada contendo informações gerais sobre o gênero e três textos para exemplificação, com comentários relacionados.
- **Momento 2.1.1:** Pesquisa em dupla e análise de anúncio publicitário, retirado de revista, para responder a questões propostas e discussão oral das mesmas.
- **Momento 2.2:** Apresentação do gênero propaganda social por meio de conversa informal para levantamento sobre conhecimento prévio relacionado ao gênero; exibição de exemplos em *datashow*; entrega de folha xerografada contendo informações gerais sobre o gênero e três textos para exemplificação, com comentários orais relacionados.
- **Momento 2.2.1:** Discussão em grupo e análise escrita de propagandas sociais com temáticas diversas, distribuídas a cada equipe.
- **Momento 2.3:** Conversa informal para apresentação do gênero charge e exibição de slides com exemplos, em *datashow*; entrega de folha xerografada contendo informações gerais sobre o gênero e três textos para exemplificação, com comentários orais relacionados.
- **Momento 2.3.1:** Entrega de folha xerografada para análise, identificação de temáticas e discussão oral de quatro charges; exibição das charges animadas: Florentina, do cantor Tiririca²⁸; Beijinho no ombro, de Valesca Popozuda²⁹; Multa de trânsito atribuída a um juiz de direito³⁰; O uso do cigarro³¹; A corrupção dos governantes³².

Metodologia

- Aula expositiva dialogada, com exibição de vídeos e slides dos referidos gêneros;

²⁷ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=w7wwc6z5bBY. Acesso em: 10 out. 2014. Duração: 1min6s.

²⁸ Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=X7i_W7bnpRM. Acesso em: 13 out. 2014. Duração: 1min6s.

²⁹ Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=X7i_W7bnpRM. Acesso em: 13 out. 2014. Duração: 1min6s.

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KI3KEienog8>. Acesso em: 12 out. 2014. Duração: 1min17s.

³¹ Disponível em: <http://charges.uol.com.br/2013/08/29/cotidiano-em-defesa-do-cigarro/>. Acesso em: 12 out. 2014. Duração: 0:57s.

³² Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=IUEEXgnqLiU>. Acesso em: 13 out. 2014. Duração: 1min8s.

<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e estudo, em grupo, de textos referentes aos gêneros estudados; • Apresentação oral compartilhada; • Conversa informal.
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Slides no <i>datashow</i>; • Programa <i>PowerPoint</i>; • Notebook; • Vídeo e textos multimodais disponibilizados on-line; • <i>Internet</i> • Folha xerografada; • Revistas.
<p>Acompanhamento da aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação oral; • Participação nas discussões; • Análise das atividades para identificar a apreensão dos conceitos estudados.
<p>Carga horária</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 h/a

Relato e interpretação da intervenção – Módulo 2

Neste módulo, por questões de didaticidade, os tópicos *atividades desenvolvidas; receptividade, dúvidas e dificuldades; análise de resposta e impressões sobre a aula* serão apresentados em três diferentes momentos, um para cada gênero apresentado/discutido. Iniciamos, a seguir, pelo gênero anúncio publicitário, que será seguido pela propaganda social e pela charge.

- **Atividades desenvolvidas: anúncio publicitário**

Após as boas-vindas e um momento de oração, as pastas que haviam sido levadas pelos alunos foram recolhidas juntamente com as atividades de recorte e colagem feitas em casa.

Num primeiro momento, foram recapituladas as informações repassadas no dia anterior. Em seguida, foi feito um levantamento sobre o conhecimento prévio dos alunos com relação aos gêneros anúncio publicitário, propaganda social e charge, a serem estudados no decorrer do projeto.

O primeiro gênero abordado no módulo 2 (Apêndice E) foi o anúncio publicitário. A atividade de resgate de conhecimento prévio demonstrou que os alunos tinham algum conhecimento (não aprofundado) desse gênero. Assim, projetamos no *datashow* uma apresentação em *PowerPoint* que expôs aspectos do gênero anúncio publicitário, como sua funcionalidade social, ocorrência na sociedade e presença constante de imagens.

Para a exposição do tema, foram apresentados três anúncios e um vídeo sobre *Comerciais antigos de cigarro*. Assim, analisamos conjuntamente as estratégias textual-discursivas utilizadas para a produção de sentidos, como as informações explícitas e implícitas, a relação entre o texto verbal e o texto não verbal e a percepção de que os textos podem veicular pontos de vista diversos.

Para isso, pautou-se em informações de Lopes-Rossi (2002) sobre as especificidades do referido gênero. Primeiramente, foi explicitado que o objetivo do anúncio publicitário é motivar a venda do produto. Em seguida, foi salientado que todo anúncio é produzido num contexto sócio-histórico, para um determinado público-alvo, ou seja, que as estratégias utilizadas são determinadas pela imagem que se faz do público que se almeja alcançar, fato que institui o uso de figuras próprias às do campo semântico desse público. Como exemplo, foram citados anúncios de produtos agro-veterinários em que são explorados o ambiente rural, com presença de animais sadios ou plantações viçosas, produção abundante de alimentos, linguagem comum a esse público, traje xadrez, botina, chapéu, entre outros. Tais estratégias têm o intuito de atender às necessidades e expectativas, por meio de recursos verbais e não verbais.

Além dessas, outras informações relevantes também foram citadas, como as necessidades humanas de estima e relacionamento, exploradas pelos textos desse gênero. A primeira possibilita prestígio e reconhecimento social, pois possuir determinado produto vai fazer a pessoa se sentir como pertencente ao grupo de pessoas consideradas “especiais”,

“importantes”, “elegantes”, “bonitas”, “iguais aos modelos ou artistas”. É o caso, por exemplo, dos anúncios de produtos de beleza ou refrigerantes que têm como personagens pessoas famosas, realizadas profissionalmente e dotadas de uma beleza incomparável. Tal estratégia leva o público a consumir determinado produto, visto que, inconscientemente, ele imagina tornar-se como o determinado artista. A segunda necessidade traz a possibilidade de o consumidor ser aceito por um grupo social determinado, o que fará com que ele alcance admiração, prestígio social e felicidade (MARTINS, 2003).

Destacamos aqui um comentário de grande relevância, realizado por um aluno quando, ao folhear uma revista, encontrou um anúncio de refrigerante e identificou como público-alvo os jovens, pois o texto trazia como recursos visuais elementos voltados ao universo da juventude: pessoas praticando esportes, casais se beijando, dançando, usando trajes apropriados a essa faixa etária, entre outros. Tal comentário mostrou que o processo de leitura crítica estava aflorando por meio das atividades propostas.

Entretanto, outros alunos afirmaram não ter relacionado nenhuma das informações do anúncio ao público jovem. Acredita-se, portanto, que o desenvolvimento das habilidades leitoras acontecerão gradativamente, e o alcance totalitário dos envolvidos no projeto se dará a longo prazo.

Figura 16 - Registro de aula na sala de vídeo



Fonte: Arquivo pessoal.

Foi ressaltada a importância da leitura crítica e explicados outros recursos utilizados nos anúncios analisados, como por exemplo, *intertextualidade manifesta* (presença de outros textos) e *ethos* (imagem de si subentendida), categorias pertencentes à ACD e aplicadas por meio de linguagem acessível aos alunos.

Dando sequência aos trabalhos, demos início à pesquisa e análise de um anúncio publicitário, atividade realizada em dupla, que solicitou: pesquisa de anúncios em revistas, escolha de um que tenha mais chamado a atenção, afixação em folha branca, reflexão e discussão oral ao final.

Para isso, foram utilizadas perguntas básicas sobre as condições de produção, temática e propósito comunicativo do gênero, em reflexão oral para servirem de guia às reflexões do anúncio escolhido: 1) Que produto ou serviço está sendo oferecido (vendido)? 2) Qual é o público-alvo do anúncio? 3) Considerando o anúncio no todo, que ideias, emoções, sensações lembranças poderíamos associar a ele? 4) Que aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens ou qualquer outro recurso – são usados como apelos para sensibilizar os leitores? 5) Que aspectos do texto verbal são usados como recursos (apelos) para sensibilizar o público-alvo? 6) Vocês comprariam o produto anunciado após lerem ou assistirem a este anúncio? Por quê? 7) Vocês já se sentiram enganados por algum anúncio? Qual? 8) Vocês concordam com a afirmação que diz: “Todo anúncio apresenta ‘armadilhas’, informações ‘não-compatíveis com a realidade’ para atrair os consumidores?”.

- **Receptividade, dúvidas ou dificuldades**

Os alunos participaram mais ativamente nesta aula que nas anteriores. Acredita-se que foi pelo fato de terem se identificado mais com o gênero apresentado, comum nos meios de comunicação, ou por estarem mais familiarizados com o ambiente em que o projeto estava sendo desenvolvido.

Sendo assim, analisaram oralmente os anúncios que foram apresentados nos slides e, em seguida, realizaram a atividade em dupla. Por meio de comentários dos alunos, pode-se constatar que eles apreenderam as informações acerca do gênero estudado.

Como o sinal da internet estava fraco, não foi possível utilizar o programa *Prezi*, que só funciona on-line. Dessa maneira, recorreu-se nesta e nas aulas posteriores ao uso do *datashow* e do *PowerPoint*.

No momento do trabalho em dupla, embora tendo lido e explicado anteriormente todas as questões, foi preciso dar assistência a cada dupla em particular, pois muitos alunos apresentaram dúvidas ao responderem-nas. Entre elas, pode-se citar aquelas relacionadas ao público-alvo a que se destina o produto e às ideias, emoções e sensações associadas a ele. Para ilustrar com um exemplo, ao serem questionados sobre o perfil do público-alvo de determinada revista, uma dupla respondeu que a revista era voltada para pessoas analfabetas. Ora, sabe-se que pessoas que não sabem ler comumente não se interessam por materiais impressos. Diante da resposta inesperada, buscou-se saber o motivo de tal resposta, fato que foi explicado quando se descobriu que, na verdade, eles se basearam em informação presente na capa, que trazia uma reportagem principal sobre o número elevado de analfabetos no Brasil.

Acredita-se que tal fato ocorreu porque, como já dito, muitos dos alunos têm dificuldades acentuadas para lerem e interpretarem o que leram, e os questionamentos citados exigiam mais reflexão e maturidade leitora que os demais. Entretanto, em alguns casos isolados, percebeu-se que estavam com preguiça de ler e que, por isso, pediam auxílio.

- **Análise de atividade**

Na mesma atividade citada acima, mediante a interpretação em dupla de anúncios selecionados em revistas diversas, como dito, a maioria apresentou respostas pertinentes às questões. A título de exemplificação, na pergunta “Vocês concordam com a afirmação que diz: ‘Todo anúncio apresenta ‘armadilhas’, informações ‘não compatíveis com a

realidade' para atrair os consumidores?’, os alunos demonstraram um suave amadurecimento na leitura³³:

Dupla 1: *Sim porque eles diz só as qualidades dos produtos e nunca os defeitos;*

Dupla 2: *Sim eles fala que o produto é bom, mas é enganoso, apresenta defeito;*

Dupla 3: *Sim por que eles anuncia que o produto é de qualidade só pra vender e ganha dinheiro;*

Dupla 4: *Não por que tudo que eles coloca no testo é bom pra quem compra*

Tomando a última resposta acima, percebe-se que ainda há muito a se fazer para que a totalidade dos alunos da turma em questão atinja uma maturidade crítica e leitora desejável.

Para justificar sua resposta positiva à pergunta, uma aluna citou uma sandália que comprou, afirmando: *“Comprei uma sandália, professora, tem só um mês e, sem mais nem menos, arrebentou a correia. Não dá pra entender. Eles só quer nosso dinheiro, os produtos tão vindo cada vez pior. Na televisão, toda hora tem anúncio dessa marca, como se fosse a melhor do mundo”*.

Outro ponto que apresenta sinais de desenvolvimento de habilidades de leitura diz respeito ao questionamento relacionado à presença de recursos visuais: *“Que aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens ou qualquer outro recurso – são usados como apelos para sensibilizar os leitores?”*. Foram citados como recursos a presença de pessoas famosas, de atletas, a presença de crianças e de filmes infantis, modelos e cores diferentes para as letras entre outros.

Dessa maneira, se compararmos com as respostas da atividade diagnóstica, que demonstraram que os alunos entendiam anúncios como peças fiéis aos produtos, sem qualquer estratégia de persuasão, constatou-se que a turma começou a apresentar avanços no tocante à prática de leitura de textos multimodais, objetivo primordial desta pesquisa.

³³ Como dito, ressaltamos mais uma vez que na atividade diagnóstica todos os alunos da turma demonstraram acreditar que anúncios eram retratos fiéis dos produtos, os quais não tinham motivações de venda para persuadir os consumidores.

- **Impressões sobre as aulas**

Com relação ao tempo para realização das atividades, esta aula foi muito mais tranquila, visto que as atividades eram menos numerosas. Pelo fato de terem sido realizadas em dupla, houve muita conversa desvirtuada do assunto e foi preciso chamar a atenção dos alunos mais vezes. Percebe-se que, embora mais participativos, parte dos alunos ainda é imatura e não apresenta uma expectativa de melhoria de vida por meio da realização das atividades escolares. Entretanto, no tocante à prática da leitura de textos multissemióticos, os sinais de desenvolvimento são progressivamente mais visíveis.

- **Atividades desenvolvidas: propaganda social**

As atividades foram desenvolvidas em duas aulas. Para começar, fez-se uma breve revisão sobre o gênero anúncio publicitário, estudado no dia anterior.

Em seguida, ao invés de falar primeiramente sobre o gênero a ser abordado – a propaganda social – foi apresentado um exemplar dele no *datashow*, para que os alunos indicassem qual seria o seu propósito comunicativo. O texto escolhido indicava a temática de prevenção da dengue.

Ao questioná-los sobre o propósito comunicativo do texto, eles se mostraram seguros de que se tratava de um texto de conscientização da população. Perguntou-se então se já haviam visto ou recebido, em casa, textos com a mesma finalidade social com esta e/ou outras temáticas. Como a maioria dos alunos moram em áreas rurais, somente aqueles que moram na área urbana afirmaram já ter recebido panfletos sobre assuntos diversos, como o consumo consciente da água, o descarte correto do lixo, a prevenção da dengue, entre outros.

Surpreendeu-nos o fato de um aluno morador de área rural perguntar: *“aqueles cartaz pregado no posto de saúde que fala de doenças contagiosas, campanhas de vacinas e aleitamento materno faz parte desse gênero aí, professora?”*. Este foi um sinal evidente de

que o referido aluno conseguiu identificar o gênero propaganda social no meio social em que vive.

Passou-se posteriormente para a discussão do tema, em maiores detalhes. Ainda com o uso do *datashow*, foi iniciada uma apresentação em *PowerPoint* indicando as características, uso e função social do gênero em questão. Entre outras informações, foram citadas a conscientização sobre temas de interesse coletivo e a presença de recursos não verbais, como simbologia de cores; veiculação de fotos, imagens e ilustrações; tipos de letras, diagramação (disposição dos elementos no papel) e detalhes gráficos, entre outras.

Como recursos verbais, foram citados que se trata de texto curto, com possibilidade de diálogo com outros textos (presença de outros textos) e vocabulário apropriado ao efeito de sentido que a propaganda visa construir.

Dando continuidade, exemplos de propagandas sociais foram apresentados, ressaltando que, na maioria das vezes, os produtores desse gênero são órgãos governamentais, organizações não governamentais e, às vezes, empresas privadas. Para exemplificar propagandas veiculadas por organizações não governamentais, foram citadas aquelas relacionadas à preservação do meio-ambiente, veiculadas pelo *Greenpeace* e pela *WWF*, por exemplo.

Foram entregues folhas xerografadas com as principais informações citadas acima e exemplificações do gênero (Apêndice E). Ao questionar aos alunos sobre os recursos utilizados naquele texto, eles conseguiram perceber os principais. Por meio dessas discussões, os alunos participaram ativamente da aula, fazendo questionamentos relacionados às informações acerca do gênero propaganda social.

Outra atividade relacionada ao gênero em questão foi realizada em grupos com quatro componentes cada. Foi entregue uma cópia colorida, contendo propagandas sociais com temáticas diferentes para cada equipe, das quais pode-se citar: tabagismo, água, agrotóxico, AIDS, reciclagem, dengue, gravidez precoce e desmatamento.

A todos os grupos foram direcionados os mesmos questionamentos, para que fossem discutidos entre os componentes e, posteriormente respondidos por escrito: 1) O que você

está vendo? 2) O que essa imagem pode significar neste texto? 3) Qual é a relação dessa imagem com o texto verbal? 4) Quem escreve (em geral) esse gênero? 5) Qual é o objetivo de uma propaganda social? 6) Com base em que informações? 7) Como o autor obtém as informações para produzir esse texto? 8) Qual é o público-alvo dessas propagandas sociais? 9) Considerando que esses textos são propagandas sociais, eles conseguem atingir seu objetivo comunicativo? Justifique.

- **Receptividade, dúvidas ou dificuldades**

Embora tendo participado e conseguido identificar textos pertencentes a esse gênero no meio social onde vivem, alguns alunos apresentaram algumas dificuldades relacionadas à determinação de temáticas, pois identificaram o texto como um anúncio publicitário. Com relação às imagens presentes no texto cuja temática era a gravidez precoce, alguns não levaram em conta todos os recursos visuais utilizados, como a presença contraditória de uma mamadeira e de uma lata de refrigerante: a primeira representando a gravidez precoce e a segunda representando a fase da juventude e seus prazeres.

- **Análise de resposta**

Apesar de identificarem o gênero, erroneamente, como anúncio publicitário, na atividade citada, constatou-se que as equipes, em sua totalidade, conseguiram identificar o objetivo e a função do gênero na sociedade, como pode ser observado nas respostas a seguir:

Grupo 1: *Tem o objetivo de ajudar as pessoas, para que elas fiquem mais atenciosas a essa doença que não tem cura (Aids);*

Grupo 2: *É usado para chamar atenção da sociedade, alertar as pessoas dos riscos causados pelo cigarro;*

Grupo 3: *Busca conscientizar as pessoas a não desperdiçar água, por que já estamos sofrendo com a falta de água.*

Ao fim, após retomadas do conteúdo, foi constatado que os alunos perceberam que a propaganda social consiste no contrário do anúncio publicitário, visto que, enquanto o anúncio ressalta os pontos positivos de determinado produto para vendê-lo, a propaganda social utiliza estratégias para conscientizar a população sobre os perigos e consequências do consumo de determinado produto. Isso foi percebido pelos alunos nos exemplos que trouxeram como temática agrotóxicos, cigarros e bebidas alcoólicas.

- **Impressões sobre as aulas**

Os alunos participaram ativamente das aulas e conseguiram relacionar e identificar a presença de textos do referido gênero no meio onde vivem. Questionaram e argumentaram que aqueles cartazes comumente afixados nos centros de saúde são pertencentes a este gênero textual, como dito. Esse evento foi considerado relevante, visto que os alunos conseguiram captar a finalidade textual desse gênero e sua situação de uso no meio social.

- **Atividades desenvolvidas: charge**

O quarto dia de aplicação do projeto foi marcado por muitas risadas e uma empolgação gigantesca. Acredita-se que o gênero textual abordado contribuiu para tamanho entusiasmo.

Por meio de conversa informal, foi feito um levantamento dos conhecimentos prévios da turma sobre o gênero. Constatou-se que eles têm maior contato com esses textos, talvez devido às avaliações externas que são aplicadas frequentemente. Vimos que, ao apresentar textos do gênero no *datashow*, muitos alunos conseguiram identificar as suas principais características.

Após o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, chamamos a atenção para algumas especificidades das charges, como veiculação de caricaturas, que trazem exageros

intencionais; uso do humor e crítica a fatos recentes ou conhecidos por todos. Além disso, em relação à ACD, discutimos aspectos como a *intertextualidade manifesta* (presença de outros textos), a *interdiscursividade* (presença de outras vozes) e o *ethos* (a imagem de si subentendida).

Em seguida, foram entregues folhas xerografadas com informações básicas sobre o gênero em questão, além de atividades para leitura e análise (Apêndice E). Realizamos, então, leitura e análise oral das charges selecionadas, que tinham como temáticas críticas à rede pública de saúde, ao desmatamento, à dengue, entre outras.

Ao analisarem as charges oralmente³⁴, os alunos davam muitas risadas. Nesse caso, presume-se que os traços de humor foram percebidos porque eles conseguiram fazer inferências e entender o sentido global do texto. No caso da charge cuja temática era a dengue, por exemplo, quando leram o texto verbal, imediatamente perceberam a presença de outro texto (a música *Ai se eu te pego*, do cantor Michel Teló) e a presença de outras vozes (o discurso musical). A empolgação foi tanta que toda a turma, em um só coro, começou a cantar a referida música.

Em seguida, privilegiou-se a leitura e análise de charges com temáticas relacionadas à violência, ao tabagismo, à ingestão exagerada de refrigerante e ao uso indiscriminado de agrotóxico. Foi proposto que os alunos, primeiramente, observassem com cuidado todos os recursos utilizados pelo chargista, para que, em seguida, identificassem a temática presente em cada texto e expusessem oralmente.

Para finalizar a aula e com o objetivo de propiciar um momento de descontração, foram apresentadas algumas charges animadas, todas disponibilizadas *on-line* no *Youtube*. Algumas parodiavam ou faziam uma paródia de músicas conhecidas como *Florentina*, do cantor Tiririca; *Beijinho no ombro*, de Valesca Popozuda; outras se referiam a temas

³⁴ Justificamos que, por se tratar de um projeto de leitura, entendemos que a prática da discussão oral demonstrou ser um procedimento bastante produtivo, por possibilitar ao professor maior acesso às formulações dos alunos, uma vez que dados escritos, na turma em questão, por vezes se mostravam curtos e limitados.

polêmicos como a multa de trânsito atribuída a um juiz de direito; o uso do cigarro; a corrupção dos governantes, entre outras³⁵.

- **Receptividade, dúvidas ou dificuldades**

Apesar da excelente recepção dos alunos, talvez pelo fato das charges veicularem temas da atualidade recorrentes na mídia, muitos deles, moradores de zonas rurais sem cultura de acesso a jornais e revistas, tiveram dificuldades, num primeiro momento, em compreender a abordagem de alguns temas. Por causa disso, foi necessário fazer uma contextualização para que compreendessem o motivo da atribuição de algumas críticas.

Entretanto, alguns deixaram de expor suas opiniões e argumentos, acredita-se que, ou por se sentirem inseguros e não conhecerem os temas suficientemente ou pelo fato de alguns não terem o costume de participar oralmente, fato comum nesta turma.

- **Análise de respostas**

Chamou-nos a atenção o comentário de uma dupla de alunos no momento da discussão de uma charge que representa o Cristo redentor vestindo um colete à prova de balas. A dupla afirmou que *o assunto do texto é a violência exagerada no Rio, onde se encontra o Cristo Redentor, que até precisa de colete à prova de balas para ficar protegido. A frase no balão é a fala de Cristo na cruz quando ele morreu. Pelo rosto dele, dá pra perceber que ele está com muito medo desse problema.*

Como se pôde perceber, vemos traços de uma interpretação, cuja relação se faz entre o título da charge “*A nova Paixão do Cristo*” e a fala do personagem Cristo “*Pai, se possível, afasta de mim essas balas*”.

³⁵ Ressalta-se que a seleção de artistas obedeceu à necessidade de associar novos conhecimentos aos conhecimentos prévios dos alunos.

Outros pontos salientados pela professora sobre esse texto multimodal dizem respeito à questão da *intertextualidade manifesta* (presença de outros textos) e da *interdiscursividade* (presença de outras vozes). Este, por se tratar do discurso religioso, aquele por remeter-se a uma passagem da Bíblia.

Já no caso da charge relacionada ao uso exagerado do refrigerante Coca-cola (Apêndice E), na mesma atividade, duas duplas demonstraram acriticidade ao responderem o contrário do que se pretendia. Segundo elas, *o menino está tão fraco que precisou tomar coca-cola no hospital para ficar mais forte; o refrigerante é muito gostoso e faz bem para a nossa saúde*. Acredita-se que tais respostas ocorreram devido à questão cultural de muitas famílias e da faixa etária dos alunos – por terem desconhecimento dos malefícios dos refrigerantes – mas também devido a uma baixa capacidade para fazerem uma leitura relacionando todos os recursos presentes na composição.

- **Impressões sobre a aula**

Dos três gêneros trabalhados, a charge foi o que mais chamou a atenção dos alunos. Isso aconteceu, acredita-se, devido à presença marcante do humor. Os alunos se divertiram muito com a apresentação das mesmas, e percebeu-se que o grau de compreensão das temáticas e das críticas apresentadas foram acentuadas. Na charge com o título *Beijinho no ombro*, paródia da música com o mesmo título, da cantora Valesca Popozuda, por exemplo, os alunos logo perceberam que a crítica feita era relacionada a graves problemas vivenciados no Brasil, como pagamento de altas taxas de impostos, corrupção dos políticos e a fragilidade da justiça. Quanto a isso, apresentaram comentários, contextualizando-os aos problemas presentes no meio onde vivem: *altos preços dos produtos em geral, exagerada cobrança de impostos, problemas relacionados à corrupção*, entre outros, demonstrando capacidade de participação em discursos sociais que questionam a condução dos atributos da vida em sociedade.

Diante disso, tem-se a prova de que, quando estratégias variadas e interessantes são propostas em sala de aula, é possível motivar os alunos e instigá-los a refletir sobre textos, imagens e discursos.

É relevante ressaltar que as atividades realizadas até aqui foram estratégias utilizadas para preparar e contextualizar os alunos para receberem as informações específicas desta pesquisa: algumas das categorias da GDV e da ACD, que foram trabalhadas por meio de uma transposição didática que irá possibilitá-los a analisar sistematicamente os textos multimodais propostos.

O objetivo de desenvolver este projeto é propiciar habilidades leitura que levem os alunos ao exercício da cidadania. Dessa maneira, as atividades propostas foram o ponto de partida para o alcance do objetivo citado.

3.1.3 Módulo 3 - *Aprofundando*: objetivos, ações e interpretações

Quadro 7 - Módulo 3 – Aprofundando

APROFUNDANDO	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Reforçar a ideia de que os textos multimodais, nos gêneros em questão, são construídos a partir de motivações sociais;• Analisar estratégias textual-discursivas utilizadas na produção dos textos multimodais;• Destacar o diálogo que deve haver entre o produtor e o observador do texto;• Ensinar categorias para a leitura de imagens, por meio de uma transposição didática acessível, instrumentalizando os alunos para realizarem leitura de textos multimodais.
Ações	<ul style="list-style-type: none">• Momento 3.1: Aula expositiva sobre a presença dos <i>Participantes representados</i> (participantes internos) e <i>Participantes interativos</i> (participantes externos) envolvidos na interação.• Momento 3.2: Conversa informal para apresentar a importância da relação de contato <i>olhar de Demanda</i> (maior interação) e <i>olhar de Oferta</i> (menor

<p>interação) entre os envolvidos na composição.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento 3.3: Aula expositiva dialogada para alertar que a distância social dos envolvidos pode ser por meio do enquadramento <i>plano fechado</i> (próxima), <i>plano médio</i> (média) ou <i>plano aberto</i> (distante). • Momento 3.4.1: Exibição de slides para chamar a atenção quanto à disposição espacial dos envolvidos: <i>o Dado</i> (elemento conhecido) e <i>o Novo</i> (elemento recente); • Momento 3.4.2: Exibição de slides para chamar a atenção quanto à disposição espacial dos envolvidos: <i>o Ideal</i> (sonho) e <i>o Real</i> (realidade); • Momento 3.4.3: Exibição de slides para chamar a atenção quanto à disposição espacial dos envolvidos: <i>o Centro</i> (centro de atenção) e <i>a Margem</i> (desvio de atenção).
<p>Metodologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada; • Conversa informal; • Exibição de slides.
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notebook • <i>Datashow</i> • Programa <i>PowerPoint</i> • Textos multimodais disponibilizados <i>on-line</i>. • Folhas xerografadas
<p>Acompanhamento da aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação nas aulas; • Análise das atividades.
<p>Carga horária:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8 h/a

Relato e interpretação da intervenção – Módulo 3

Devido à quantidade de categorias analíticas a serem apresentadas, as atividades deste módulo 3 (Apêndice F) serão relatadas em três momentos diferentes, de acordo com a ordem em que foram aplicadas na sala de aula, com vistas a uma melhor organização. É importante pontuar ainda que, para a apresentação de todas as categorias analíticas, utilizou-se a projeção de textos multimodais no *datashow*, para que os alunos pudessem

analisar e identificar os elementos, oralmente. Posteriormente, foram entregues folhas xerografadas com os referidos conceitos e textos para serem analisados, no tocante à identificação dos pontos estudados.

- **Atividades desenvolvidas (parte 1)**³⁶

A primeira parte das atividades desse módulo voltou-se para o ensino de categorias pertencentes à estrutura representacional: *Participantes representados* (participantes internos) e *Participantes interativos* (participantes externos) e de categorias do significado interacional: *olhar de Demanda* (relação de maior interação) e *olhar de Oferta* (relação de menor interação).

Primeiramente, foram reforçadas informações relativas à importância da leitura na vida dos seres humanos. Dando continuidade, ressaltou-se que, para se analisar um texto multimodal atribuindo-lhe sentido, é importante que todos os modos semióticos utilizados sejam levados em consideração no momento da leitura, entre eles, o papel dos elementos envolvidos na interação, assim como a relação entre eles – primeira parte das categorias de ensino.

Para abordar o papel dos elementos na composição, ressaltamos a existência de dois tipos de participantes que interagem entre si: os *Participantes representados* (participantes internos) e os *Participantes interativos* (participantes externos)³⁷. Explicamos que os primeiros se referem aos elementos presentes na composição, sejam eles objetos, pessoas ou animais. Os segundos, por sua vez, se referem aos produtores e aos leitores da composição multimodal, conforme registro de aula a seguir:

³⁶Esclarecemos que diante do fato deste módulo totalizar 8 h/a, justamente as horas de ensino de elementos da GVD, julgou-se pertinente dividir o relato em três partes. A primeira parte ensina as categorias participantes representados/participantes interativos e olhar de Demanda/olhar de Oferta; a segunda parte se volta para a distância social (plano fechado, plano médio, plano aberto), enquanto a terceira parte aborda o valor de informação (Dado/Novo; Ideal/Real; Centro/Margem).

³⁷ Como dito, devido ao ano de escolaridade e às características dos alunos, julgou-se relevante, na nossa transposição didática, atribuir às categorias da GDV e da ACD termos mais comuns e acessíveis aos sujeitos (conforme quadros 3 e 4). Assim, os termos utilizados na transposição didática serão apresentados entre parênteses, enquanto os originais serão apresentados em itálico.

Figura 17 - Registro de aula: apresentação de exemplos de participantes



Fonte: Arquivo pessoal.

Quanto à relação entre os envolvidos na interação, aspecto que se percebe pela direção do olhar, foram salientados a presença de dois tipos: *olhar de Demanda* (maior interação) e *olhar de Oferta* (menor interação). No primeiro caso, o olhar do participante interno (PI) é voltado diretamente ao participante externo (PE). Por esse motivo, estabelece-se um contato, uma forte conexão entre eles, mesmo que seja apenas no nível imaginário, fato que “exige” do leitor uma atitude de resposta, seja adquirindo o produto anunciado, em caso de anúncio publicitário, seja por meio de mudança de postura, no caso de propaganda social.

Já no segundo caso, o olhar do PI se direciona indiretamente ao leitor (PE). Assim, a imagem (PI) é oferecida ao leitor como item de informação, objeto de contemplação, de maneira impessoal, não se estabelecendo nenhum contato.

- **Receptividade, dúvidas ou dificuldades**

Após explicação detalhada e inúmeras exemplificações em textos multimodais sobre os pontos acima citados, os alunos conseguiram identificar com facilidade o papel dos participantes internos e externos, bem como a relação de maior e menor interação entre os

participantes, nos textos selecionados. Portanto, nesse primeiro momento, não apresentaram dúvidas quanto ao conteúdo.

- **Análise de resposta**

A propaganda social, cuja temática é a prevenção da gravidez precoce, presente na atividade, foi analisada pelos alunos, que identificaram as categorias estudadas. Segundo eles, o PI, uma adolescente grávida, tem os olhos voltados para baixo, em uma atitude que demonstra tristeza, contrariedade e arrependimento. Para eles, o texto leva o leitor a contemplar a imagem e, eventualmente, a fazer uma profunda reflexão, que pode levar ao estabelecimento de mudanças de postura quanto à utilização de práticas de prevenção contra esse problema social tão frequente no meio social dos alunos.

O referido texto levou uma aluna, com 16 anos e mãe há dois, a tecer comentários quanto às dificuldades enfrentadas na época da gestação. Segundo ela, pular fases da vida – engravidar precocemente – é algo que precisa ser prevenido por todos os jovens, dadas às dificuldades vivenciadas.

- **Impressões sobre as aulas**

As categorias apresentadas nessa primeira parte do módulo foram satisfatoriamente apreendidas pelos alunos, que conseguiram identificá-las e relacioná-las ao significado global dos textos trazidos como exemplo. Dessa maneira, percebe-se que a estratégia de utilização da transposição didática utilizada está sendo recebida e compreendida pelos alunos como ferramentas auxiliares para a leitura dos textos multimodais propostos.

- **Atividades desenvolvidas (parte 2)**

A segunda parte das atividades desse módulo voltou-se para o ensino das categorias relacionadas à distância social próxima, média ou distante entre os participantes da interação. Chamou-se a atenção dos alunos quanto à posição dos elementos que compõem o texto multimodal, já que a distância entre os participantes (enquadramento da composição) determina a relação social entre eles (distinção entre íntimos, amigos, conhecidos, estranhos) e determinam os sentidos visados pelo produtor.

Partindo desse pressuposto, textos multimodais foram apresentados para exemplificação. Foi exposto à turma que quando o PI é retratado da cabeça até o ombro, tem-se o *plano fechado* e a distância entre ele e o PE é familiar (próxima), estabelecendo uma relação de intimidade com o leitor. Já no caso de ser retratado da cabeça à cintura do PI, caracteriza-se como *plano médio* e a distância entre ele e o PE é de sociabilidade (média). Por fim, caso o PI seja retratado de corpo inteiro, há o *plano aberto* e a relação social entre ele e o PE é impessoal (distante). Pontua-se que as relações de proximidade ou distanciamento dizem muito sobre as estratégias de produção de sentidos.

É de se destacar que houve comentários enriquecedores dos alunos quanto aos aspectos citados. Para explicitar, um aluno com aparência reflexiva proferiu a seguinte pergunta: “*É por isso que aqueles cartão com foto dos político aparece a foto com o rosto deles bem de perto?*” Mediante esse questionamento, percebe-se que o referido aluno relacionou o que havia sido explicado a um conhecimento que trazia consigo, referindo-se ao gênero santinho político, distribuído em épocas de campanhas eleitorais, e percebendo nele a intencionalidade de proximidade, por parte dos candidatos. Assim, vimos que o aluno percebeu uma intencionalidade persuasiva, ou melhor, um recurso de marketing eleitoral que visa aproximar o candidato dos eleitores.

Para proporcionar aos alunos melhores níveis de compreensão, utilizou-se no *PowerPoint* cores chamativas e formas relacionadas aos pontos explicados. Assim, para se abordar, por exemplo, a relação próxima/íntima, colocou-se o conceito dentro de um coração; para abordar os elementos posicionados à esquerda e à direita, em cima e embaixo, foram

utilizadas setas apontando para essas posições. Ressaltamos ainda que foram tomados cuidados para as aulas não se tornarem demasiadamente classificativas. Assim, optou-se por intercalar os conceitos à sua exploração/exemplificação em textos multimodais, de modo a colocar as categorias a serviço da leitura, não o contrário.

- **Receptividade, dúvidas ou dificuldades**

Diferentemente do dia anterior, neste os alunos apresentaram maiores dificuldades na identificação dos pontos apresentados, conforme citado. Foi necessário explicar novamente no momento da atividade o conteúdo relacionado às categorias e apresentar mais exemplos, para diminuir as dúvidas. Após a retomada, contudo, percebemos que os alunos conseguiram responder às atividades com mais segurança.

- **Análise de resposta e impressões sobre as aulas**

Quanto à leitura de um anúncio do refrigerante guaraná Antarctica, pôde-se perceber que, 65% dos alunos conseguiram responder ao que foi proposto, enquanto 35% confundiram uma ou outra categoria.

Acredita-se que as dúvidas ocorreram pelo fato de as categorias apresentarem mais especificidades e classificações que as apresentadas anteriormente e, também, por ser um conhecimento e procedimento novo, em relação às práticas de leitura desempenhadas pelos alunos. Além desses aspectos, acredita-se que, pelo fato de ter sido pedido pela pesquisadora que os alunos utilizassem as categorias relacionadas à distância social - *plano fechado, médio, aberto* - juntamente àquelas apresentadas na parte 2 - *olhar de Demanda/Oferta* - aumentou-se o nível de dificuldade.

- **Atividades desenvolvidas (parte 3)**

A terceira parte de atividades desse módulo voltou-se para o ensino de categorias do significado composicional, mais precisamente, do *valor da informação*. Assim, mostrou-se que os lugares ocupados pelos elementos da composição denotam valores informacionais específicos e que, considerando a relação entre elementos no eixo horizontal (esquerda e direita) teremos o *Dado* (elemento conhecido) e o *Novo* (elemento recente); no eixo vertical (topo e base), teremos o valor do *Ideal* (sonho) e do *Real* (realidade) respectivamente. Da mesma maneira, considerando a relação de sentidos expressos pela centralidade ou lateralidade do elemento, teremos um valor para cada posição: se a imagem se posicionar no *Centro* (centro de atenção) ou na *Margem* do enquadramento (desvio de atenção), isso determinará sua centralidade ou complementariedade no sentido que se constrói.

Em relação aos polos esquerda/direita, foram distribuídas folhas xerografadas contendo informações específicas dessa subcategoria e três textos multimodais, para que os alunos exercitassem os pontos estudados oralmente e por escrito. Entre as discussões dos alunos, no momento de realização das atividades, constam comentários relativos às dificuldades enfrentadas e também às descobertas realizadas. Destacamos aqui o comentário oral de um deles: *Nunca imaginei que um texto podia ter tanta informação, antes quando olhava as imagem a gente não conseguia ler direito, pois não conhecia esses tanto de significado que tem*. Diante de tal comentário, observa-se que, embora encontrando dificuldades, os alunos estavam se sentindo privilegiados em conhecer as informações relacionadas à leitura das imagens.

Em relação à categoria topo/base, discutimos uma charge que traz como tema o período da seca prolongada nos últimos tempos no país (Apêndice E). Assim, no ângulo inferior, categoria do *Real* (realidade), é apresentado um agricultor com aparência sofrida em um terreno repleto de rachaduras, afetado pela seca torrencial. No ângulo oposto, estão os elementos que trazem a promessa, o *Ideal* (sonho) tão desejado dos agricultores, a solução para o problema da seca: a figura de São José, em uma nuvem azul escuro, trazendo o anúncio de que a chuva finalmente chegou.

Vimos ainda que o texto verbal “*Antes tarde do que nunca, hein São José?!*” apresentado na charge é responsável pelo tom de humor veiculado na composição multimodal: a troca de São Pedro por São José, aquele popularmente conhecido como responsável por mandar chuva para a Terra, e este pela demora da chuva, que chegou somente no mês de março, época em que se comemora o dia do referido santo, confere graça ao tema da seca.

A terceira categoria abordada foi explanada primeiramente por meio da ilustração de exemplos no *datashow*, sem conceitualizações prévias. Perguntou-se aos alunos com que objetivo alguns elementos estavam centralizados na composição das quatro propagandas sociais apresentadas. Por meio de comentários diversos, eles conseguiram apreender que tal elemento era responsável por veicular a informação que ocupa o *Centro* (centro de atenção) da composição. Em seguida, foi explicitado que os elementos posicionados ao redor da área central, de alguma maneira, apresentam relação de subordinação, suporte e dependência ao elemento central, significando, nesse caso, *Margens* (desvios de atenção).

Destacou-se, também, que há composições que podem articular elementos com sentidos diversos, como elemento conhecido/ elemento recente e sonho/realidade aos elementos centro de atenção/desvio de atenção, formando assim uma tríade, o modo tríptico.

Ao final da explanação das categorias, os alunos participaram oralmente e responderam por escrito às atividades elaboradas em folhas xerografadas.

- **Receptividade, dúvidas ou dificuldades**

Na explanação das referidas categorias, os alunos conseguiram expô-las oralmente, o que foi detectado pelos questionamentos direcionados a eles. Entretanto, ao analisarem os textos por escrito, apresentaram muitas dúvidas relacionadas ao modo tríptico, pelo fato de este tipo de composição exigir uma maior maturidade dos alunos. Dessa maneira, acabaram confundindo as categorias, fato que fez a pesquisadora explicá-las novamente.

- **Análise de resposta**

Na propaganda social apresentada no *datashow*, cujo intuito era o de levar as mães fumantes e a população em geral a refletir e a conscientizar sobre os malefícios do tabagismo para o bebê (Apêndice F), os recursos utilizados foram assim percebidos e lidos pelos alunos, oralmente: *tem a imagem de um bebê desenhado com fumaça de cigarro no centro, parece que ele tá pendurado pelo cordão umbilical no útero da mãe; A imagem tá no meio então é centro de atenção. O fundo preto mostra que fumar é ruim e mata. O texto verbal “Quando você fuma, seu bebê fuma”, escrito com letras muito pequenas e situado na parte inferior, aparece como suporte, item subordinado ao texto visual principal, significando, dessa maneira, desvio de atenção.*

- **Impressões sobre a aula**

Uma atitude dos alunos que muito nos chamou a atenção foi o fato de pedirem para *refazer* a capa do portfólio (atividade proposta na primeira aula do desenvolvimento desse projeto). Segundo eles, ao final da realização das atividades, diferentemente do que pensavam no início da intervenção, analisariam melhor as imagens a serem selecionadas e recortadas para a montagem da referida capa. Dessa maneira, eles demonstraram ter um maior entendimento do valor que as imagens possuem para a produção de sentidos. A partir da solicitação, as capas foram refeitas, como ilustra a figura a seguir.

Figura 18 - Registro de aula - refacção da capa para o Portfólio



Fonte: Arquivo pessoal.

3.1.4 Módulo 4 - *Consolidando*: objetivos, ações e interpretações

Quadro 8 - Módulo 4 - Consolidando

CONSOLIDANDO	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none">• Revisar todos os pontos analíticos estudados.• Analisar oralmente um texto multimodal.• Interpretar os textos, tendo como auxílio as categorias da GDV e da ACD estudadas como estratégias textual-discursivas utilizadas pelo produtor dos textos multimodais, percebendo-as como recursos relevantes para estabelecer a produção de sentidos.• Apresentar mensagem de agradecimento pelo envolvimento e participação no projeto.
Ações:	<ul style="list-style-type: none">• Momento 4.1: Revisão oral dos pontos estudados, por meio de análise conjunta de texto e registro no <i>datashow</i> pela pesquisadora.• Momento 4.2: Atividade analítica e avaliativa de textos multimodais.• Momento 4.3: Agradecimento pela participação no PEI, solenidade de entrega de portfólios e sessão de fotos com os alunos.
Metodologia:	<ul style="list-style-type: none">• Atividade de leitura final, individual.
Recursos:	<ul style="list-style-type: none">• Folha xerografada• <i>Datashow</i>• Textos multimodais disponibilizados on-line• Cartões impressos• Máquina fotográfica
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none">• Análise da atividade de leitura final.• Participação e envolvimento no decorrer do projeto.
Carga horária:	<ul style="list-style-type: none">• 2 h/a

Relato e interpretação da intervenção – Módulo 4

- **Atividades desenvolvidas**

No último dia de aplicação da intervenção, foi trabalhado o módulo 4 (Apêndice G). Primeiramente, foi feita uma revisão oral de todos os pontos estudados durante a aplicação do PEI. Foram direcionadas perguntas orais aos alunos, com o intuito de instigá-los a falar sobre o que apreenderam do conteúdo trabalhado.

Em seguida, foi apresentado no *datashow* um anúncio publicitário para que fosse analisado oralmente e em conjunto pela turma, com o direcionamento desta pesquisadora. Durante a análise, abordaram-se categorias da ACD e da GDV estudadas no decorrer da intervenção. Ao concluir e esclarecer as dúvidas que surgiram, passou-se à atividade final escrita, propriamente.

Na atividade avaliativa final, foram apresentados três textos multimodais para análise, sendo um de cada gênero estudado. Solicitou-se que, após uma observação atenta de cada texto multimodal, realizassem as interpretações, levando em consideração os pontos estudados e os recursos verbais e visuais utilizados pelos produtores.

Foram apresentados na folha, itens norteadores da análise, antepostos aos textos para análise, para que fossem levados em consideração os seguintes aspectos: 1) A temática tratada no texto 2) A sua finalidade social 3) Os envolvidos na interação 4) A direção do olhar dos envolvidos 5) A relação social entre os envolvidos 6) A disposição espacial dos envolvidos.

É importante salientar que, no dia da aplicação da atividade final, os alunos estiveram presentes na sua totalidade e responderam atenciosamente ao que foi proposto, com uma dedicação mais intensa que nos outros dias, conforme demonstra a fotografia a seguir.

Figura 19 - Registro de aula: realização de atividade avaliativa final



Fonte: Arquivo pessoal.

No momento final da aula, como estratégia lúdica para elevar a autoestima dos alunos e agradecê-los pela participação no projeto, foi feita uma pequena cerimônia de entrega da pasta devidamente identificada, contendo o portfólio com todas as atividades desenvolvidas durante a intervenção. Para registrar, a pesquisadora tirou fotos individuais com cada aluno, como forma de demonstrar a importância dos trabalhos realizados para a pesquisadora e, supõe-se, para os alunos.

Figura 20 - Registro de aula: solenidade de entrega dos portfólios e das pastas



Fonte: Arquivo pessoal.

- **Receptividade, dúvidas ou dificuldades**

No último dia do projeto, todos estavam diferencialmente comprometidos. No dia anterior, incentivamos os alunos a reverem todo o conteúdo estudado e reforçamos a importância de todos estarem presentes, por se tratar do último dia da intervenção. No momento da realização da atividade final, solicitamos ainda que todos se dedicassem ao máximo à leitura, demonstrando empenho e preocupação ao responderem às questões propostas. Diante disso, diferentemente dos outros dias, os alunos solicitaram a presença da professora por muitas vezes na carteira, com o intuito de esclarecer dúvidas relacionadas à atividade em questão. Assim, foi detectada grande preocupação dos discentes em responderem corretamente ao que foi solicitado.

Embora os pontos estudados tivessem sido revisados, os alunos apresentaram muitas dúvidas e dificuldades na leitura e interpretação dos textos propostos, solicitando a presença dessa pesquisadora, na mesa, inúmeras vezes, para o esclarecimento de dúvidas, como dito anteriormente.

Uma das hipóteses para essa ocorrência se assenta no fato de os alunos, agora, estarem realizando análises globais, que levariam em consideração, ao mesmo tempo, todos os pontos analíticos estudados gradativamente no decorrer do projeto.

- **Impressões sobre as aulas**

Ao término das atividades, teve-se a impressão de que o projeto desenvolvido representou enormes oportunidades de crescimento tanto para a pesquisadora quanto para os alunos. Percebeu-se o princípio de mudanças de postura, dos dois lados, que certamente modificará crenças, posturas e práticas em leitura.

Na próxima seção, a partir da análise detalhada das atividades propostas, os resultados finais do projeto poderão ser melhor mensurados, ocasião em que se fará discussão dos resultados finais dessa pesquisa.

3.1.4.1 Análise da Atividade Final

Nesta seção será analisado um dos três textos propostos³⁸ na atividade avaliativa final. Tal fazer objetiva apresentar aspectos que demonstraram avanços ou não dos alunos no tocante à leitura crítica de textos multimodais. Para isso, será apresentado um quadro-síntese contendo respostas dos alunos³⁹ relacionadas a cada categoria estudada e dois textos originais⁴⁰ dos mesmos para evidenciar os aspectos citados.

Texto 1

Figura 21 - Charge – Desigualdade social



Fonte: <https://mcartuns.wordpress.com/tag/desigualdade-social/> Acesso em: 28 ago. 2014.

³⁸ Ressaltamos que os três textos multimodais analisados na atividade final encontram-se em tamanho maior, portanto mais visível, no final do Apêndice G.

³⁹ Os trechos escritos em itálico indicam as respostas dadas pelos alunos, as quais foram reproduzidas *ipsis litteris*, como dito anteriormente.

⁴⁰ Os textos originais dos alunos trazem graves problemas no tocante à grafia correta das palavras, à coesão e à coerência, entre outros, entretanto não nos ateremos a tais aspectos por não constarem do objetivo desta pesquisa.

A análise das respostas dos alunos nos mostrou que, ao realizar a leitura do texto multimodal citado, muitos conseguiram apreender as informações principais no tocante à produção de sentidos, ao conjugarem os modos semióticos existentes.

Em um primeiro momento, identificaram a finalidade social do texto: “*denunciar um problema comum entre nós*” e apreenderam de maneira unânime a temática: “*mostrar como é a vida nas cidade de todo mudo; chamar atenção dos leito sobre a desigualdade social; criticar um poblema muito comum em todo mundo, que é a dizigualdade; a desigualdade social é um problema presente no mundo.*”

Em relação à discussão do tema, pelo menos dois apontamentos destacam-se: o primeiro é relativo a um trecho em que um aluno chama a atenção para o problema dos moradores de rua: “*chamar atenção das pessoas para ter respeito com os moradores de rua, por que eles tem os mesmo direito*”, traço que evidencia a ciência quanto à igualdade dos direitos humanos e à caracterização do participante interno como um possível sem teto.

O segundo apontamento refere-se a um trecho da análise em que o aluno se utiliza de interrogações (perguntas retóricas) para desencadear reflexão e indignação: “*será que ele não tem casa para mora? Será que não tem chinelo? Será que ele vai pra escola todo dia?*” Por fim, ultrapassando os propósitos da leitura, lança mão do discurso religioso para demonstrar a sua visão do tema: “*o deus ajuda as crianças da uma casa para mora da tudo que quizer para essa criança roupa chinelo comida etc porque eles não tem ônibus escola ir di caminhão de limza.*”

Quanto aos envolvidos na interação, observamos que alunos caracterizaram as crianças por meio dos trajes usados por elas e pela cor da pele, relacionando essas informações à questão da classe social dos sujeitos e da desigualdade de condições: “*duas crianças brancas ricas, com bousa de escola; uma criança negra parecenu morar na rua toda suja e rasgada com pé nu chão; um menino de rua negro, dois menino branco com material escolar esperando ônibus da escolar, o caminhão rcolhendo lixo, a coberta preta com omenino pobre.*” Como participante externos, citaram: “*quem feiz o texto e quem vai ler; quem produzil o texto e a população brasileira que tem internete.*” Trajes e cor da pele, portanto, foram apontados como elementos produtores de sentido.

Os alunos ainda identificaram, nesta composição, que há uma menor interação entre os participantes, pois os *“participantes internos não olha para o leitor, porisso eles são obiservados”*. Além disso, atribuíram significados a expressões faciais: *“dar pra perseber que as duas crianças fica supresa admirada vendu o gesto da criança negra parandu o caminhão de lixo.”*

No tocante à disposição dos envolvidos, foi percebido que se trata de uma relação distante entre os participantes (espacial e socialmente). Para os alunos, isso acontece porque *“são pessoas desconhecidas, elas encontraram na rua por a cazo; as criança branca é de uma clasce social diferente da outra criança que não conhecem, porisso tem uma relação distante; elas apresenta uma relação distante pois não são amigos não conhece.”*

Os elementos presentes do lado direito da composição foram apontados pelos alunos como informações novas, local em que o produtor do texto expõe o problema: *“a desigualdade entre as crianças; pelo jeito das criança podemos saber qual classe social é ela; fica claro objetivo do participante externo em por as criança do lado direito por que é a ideia principal que traz o problema do texto.”*

Outras percepções chamaram-nos a atenção, o que demonstra uma notável maturidade crítico-leitora, como por exemplo: *“os brancos e os negros são tratado diferente e devia ter os mesmo direito; porque o menor abandonado é negro e os outro é brancos?; pessoas que vive abandonadas e acaba se sentino lixo; está procurano alimentos; o discaso escola no Brasil e no mundo por muitas criansas.”* Tais relações conectam a falta de condições, a precariedade da educação, a baixa autoestima e a busca por alimentos.

Por fim, percebemos que muitos alunos ativaram conhecimentos prévios e os relacionaram ao texto lido, buscando na prática social explicações para a prática discursiva: *“a robalhera dos políticos e a corrupção dos político”* foram apontados como um dos problemas principais e responsáveis pela má distribuição de renda e desigualdade de condições. No tocante ao texto verbal, foi observado que a fala do menino de rua é retratada com letras maiores e espaçadas, acompanhadas de reticências, o que objetiva uma reflexão do leitor.

Como pôde ser percebido, a multimodalidade foi ressignificada por meio de categorias analíticas, propostas na GDV por Kress; van Leeuwen (2006), que serviram de ferramentas

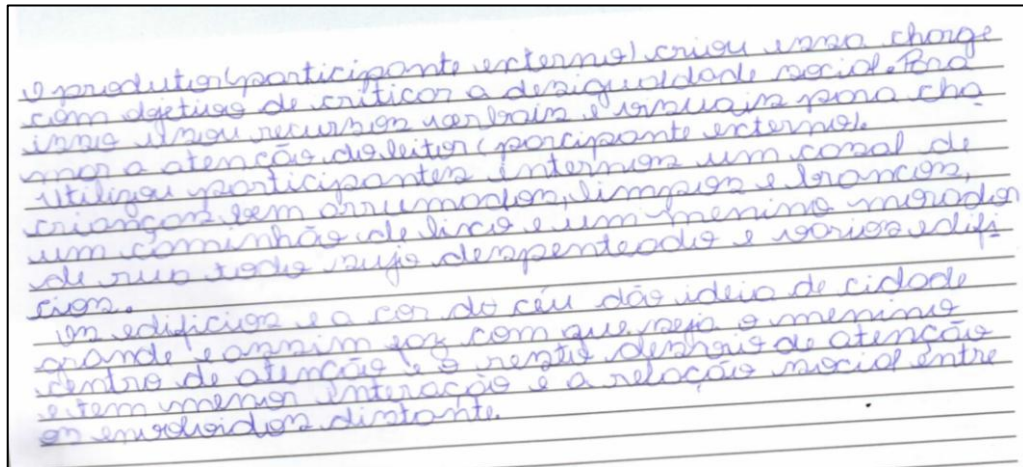
para que os alunos pudessem analisar o texto em questão. O quadro a seguir apresenta respostas dos alunos relativas à presença dos pontos analíticos identificados:

Quadro 9 - Categorias presentes no texto 1: atividade avaliativa final

Estrutura Representacional	Significado Interacional	Significado Composicional
<p>- Participantes internos: <i>um menino de rua negro, dois menino branco com material escolar esperando ônibus da escolar, o caminhão recolhendo lixo, a coberta preta com o menino pobre menor, a placa com a frase onibus escolar; duas crianças brancas ricas, com bolsa de escola; uma criança negra parecenu morar na rua toda suja e rasgada com pé nu chão, um Camião de lixo andanu com um gari.</i></p> <p>- Participantes externos: <i>quem feiz o texto e quem vai ler”; “quem produzil o texto e a população brasileira que tem internete.</i></p>	<p>-Relação de menor interação: <i>participantes internos não olha para o leitor, porisso eles são obiservados; dar pra perseber que as duas criança fica supresa adimirada venu o gesto da criança negra paranu o caminhão de lixo.</i></p> <p>- Relação social distante: <i>são pessoa desconhecida, elas incontraram na rua por a cazo; as criança branca é de uma clasce social diferente da outra criança que não conhecem, porisso tem uma relação distante; elas apresenta uma relação distante pois não são amigo não conhece.</i></p>	<p>- Centro de atenção: <i>o minino de rua esta no meio no centro de atenção é o mais impotante toda atenção e o texto esta chamando atenção pra ele.</i></p> <p>- Desvio de atenção: <i>tudo que ta ao redor do menino de rua esta ligado ao menino pobre de rua, eleta nua sidade grande tem prédio alto o camião ele sente um lixo.</i></p> <p>- Elemento conhecido: <i>o caminhão de lixo.</i></p> <p>- Elemento recente: <i>fica claro obijetivo do participante externo em por as criança do lado direito por que é a ideia principal que traz o problema do texto; pelo jeito das criança podemos saber qual classe social ela.</i></p>

Para ilustrar com um texto original, colocamos na figura 22 a resposta de um aluno, na íntegra, sobre a charge analisada. Em seguida, apresentamos uma análise da referida resposta:

Figura 22 - Resposta de aluno, na íntegra: texto 1



o produtor participante externo criou uma charge
com o objetivo de criticar a desigualdade social. Para
isso utilizou recursos verbais e visuais para cha-
mar a atenção do leitor participante externo.
utilizou participantes internos um casal de
crianças bem arrumados, limpos e brancos,
um caminhão de lixo e um menino morador
de rua todo sujo despenteado e vários edifi-
cios.
os edifícios e a cor do céu dão ideia de cidade
grande e animam por com que seja o menino
centro de atenção e o resto desvia de atenção
e tem menor interação e a relação social entre
os envolvidos distante.

O texto da aluna apresenta traços de que ela conseguiu utilizar das categorias da GDV como ferramentas para o entendimento global do texto. Isso fica evidente ao observar os trechos a seguir:

- ▶ o gênero e a temática tratada: “o produtor criou essa charge com o objetivo de criticar a desigualdade social”;
- ▶ os participantes externos: “o produtor do texto e o leitor”;
- ▶ os participantes internos por meio da observação dos seus trajés e raça: “um casal de crianças bem arrumados, limpos e brancos, um caminhão de lixo e um morador de rua todo sujo despenteado e vários edifícios”;
- ▶ o ambiente: “os edifícios e a cor do céu dão ideia de cidade grande”;
- ▶ relação entre os envolvidos: “relação social entre os envolvidos distante”;
- ▶ disposição espacial dos envolvidos: “o menino centro de atenção e o resto desvia de atenção”.

Com base nos trechos citados, percebe-se que a aluna conjugou os modos semióticos como traços significativos para realizar a leitura do texto multimodal, observando a relação entre eles para a produção de sentidos. Outro aspecto que chamou atenção foi a escolha de uma linguagem voltada à análise de textos multimodais, ao utilizar os termos “recursos verbais e visuais”.

Por tudo isso, observa-se que, após o PEI, houve um progressivo desenvolvimento de habilidades de leitura, evidenciando a progressão da competência leitora dos alunos.

Entretanto, o PEI não conseguiu desenvolver habilidades leitoras em todos os alunos, pois alguns, mesmo após as ações do projeto, continuam apresentando dificuldades em ler de forma significativa um texto multissemiótico.

Embora tendo observado indícios de uma progressiva maturidade leitora na turma, notamos que poucos alunos não conseguiram fazer uma interpretação plausível da charge em questão. Entre os pontos que levam a essa percepção estão: a identificação do gênero e sua função social: “a finalidade social é anúncio para deixar a cidade mais limpa e cheirosa; consentiza eles para cuida mais do lixo, cuida mais da rua”; as expressões faciais das crianças estudantes: “elas olha para o mendigo que estava com chero muito ruim, esta com preconceito; elas esta com vergonha de esta peto de um negro que esta so cumprindo seu trabalho”.

Com base nos trechos acima, percebe-se que as ações desenvolvidas no projeto realmente não foram capazes de alcançar a totalidade dos alunos. Por outro lado, percebemos que o mundo descrito pelos sujeitos é o mundo vivenciado por eles, e isso aponta para questões que ultrapassam a prática da leitura.

Para ilustrar o conjunto das leituras/análises consideradas insuficientes, trazemos um texto que demonstra que o aluno não conseguiu atingir aos objetivos da pesquisa, como se pode notar na figura a seguir.

Figura 23 - Resposta de aluno, na íntegra: texto 1

Participante interno / menor interação / Queixas
elementos relevantes: Relação social entre os envolvidos

Os meninos que moram na rua e estão esperando
o ônibus mas ele sempre está esperando para limpar
a rua e o menino falou estive lá quando
ele falou. É o meu porque ele não interfere aqui,
muita padaria nos da uma vida como esta porque
ele está esperando que não ter poder.

O texto do aluno apresenta traços de que ele não conseguiu utilizar das categorias da GDV como ferramentas para o entendimento global do texto. Evidencia-se isso ao observar os trechos a seguir:

- menção a algumas categorias sem identificá-las: *“Participantes internos/menor interação/Próxima/elemento recente/Relação social entre os envolvidos”*;
- confusão de nome do caminhão de lixo: *“[...] ele mesmo estava esperado era limpeza urbana [...]”*;
- texto incoerente: *“E o meu porque ele não interferil aquilo”*; *“Nunca podemos nos da uma vida como essa porque ele esta esperado oque não ser poder.”*

É de se pontuar que o aluno não conseguiu relacionar os recursos verbais e visuais utilizados pelo produtor da charge para realizar uma interpretação favorável do texto, desenvolvendo habilidades que possibilitem a prática da leitura de textos multimodais.

Esse fato evidencia-se ao se observar que ele apenas citou algumas categorias e elementos verbais aleatoriamente, sem ter atentado para os recursos presentes no texto em questão. Outro aspecto relevante é o fato de a análise não ter procedido obedecendo a uma sequência de informações que servissem de justificativa para os elementos constantes dessa composição multimodal, como, por exemplo, não foi citada a temática do texto e o motivo dos recursos visuais ali presentes.

Isso nos leva a detectar que o aluno apresenta carências no tocante à compreensão de textos multimodais, o que não foi atenuado com a realização da intervenção. Não queremos dizer, com isso, que o aluno é culpado pelas dificuldades apresentadas. Pelo contrário, ele é vítima, como tantos outros, de um ensino que apresenta deficiências profundas, trazidas desde o período da alfabetização.

Textos como o ilustrado na figura 23, contudo, foram a minoria. De um universo de 32 (trinta e duas) produções, 07 (sete) não se mostraram condizentes com a nossa expectativa. Assim, a maioria dos sujeitos, como dito, demonstrou progressão na competência leitora.

3.2 Resultados obtidos

Tendo ciência de que a turma em que a presente pesquisa foi desenvolvida apresentava sérios problemas relacionados à leitura (sobretudo de textos multimodais), constatou-se que, mediante as ações desenvolvidas durante a aplicação do PEI, um número significativo de alunos apresentou um progressivo amadurecimento no tocante ao exercício da leitura crítica, levando-se em conta a junção dos diversos modos semióticos.

Os avanços alcançados ocorreram por meio de uma transposição didática que ensinou aos sujeitos categorias da GDV e da ACD. Enquanto aquelas foram aplicadas em atividades durante todo o PEI, estas serviram como embasamento e fundamentação à pesquisadora e aos alunos, para que a realização do trabalho de leitura crítica fosse possível na sala de aula. Portanto, elas foram mencionadas ao longo das aulas expositivas, sempre que necessário.

Ao se levar em conta a participação oral dos alunos durante as aulas, as respostas da atividade diagnóstica e as análises dos textos propostos na atividade avaliativa final, percebe-se que, embora apresentando algumas dificuldades, foram desenvolvidas habilidades para a prática da leitura multimodal, o que possibilitou um amadurecimento crítico-leitor dos alunos quanto à interpretação global dos textos multissemióticos.

Entre outros aspectos, notou-se que os alunos passaram a observar atentamente os recursos semióticos utilizados pelo produtor do texto multimodal para a consecução da produção de sentidos: a imagem já não é vista como desprovida de sentido, mas repleta de informações cujos significados devem ser considerados. Aspectos como o tamanho e a posição das letras, as cores, o lugar ocupado pelos elementos visuais na página e a relação entre eles passaram a ser vistos como escolhas intencionais. Além disso, a funcionalidade social dos textos selecionados passou a ser relacionada à sua utilização no cotidiano e a recorrência a outros textos e vozes passou a ser identificada como recursos significativos; enfim, os recursos linguísticos passaram a ser lidos conjugando-os ao texto visual.

Acrescenta-se a esse amadurecimento o fato de terem participado oralmente das atividades propostas, fato que era raro nas aulas de LP, antes do projeto. Assim, viu-se uma mudança do comportamento na sala de aula, pois os alunos se mostraram mais risonhos, menos arredios e mais participativos. Pode-se destacar também a inclusão de novas palavras ao vocabulário, como, por exemplo, “retrata”, “intuito”, “recursos verbais e não verbais”, agora comumente encontradas nas análises dos alunos. Percebeu-se, enfim, uma evidente mudança de postura ao tecerem argumentos relacionados a algum problema social ou fato polêmico, entre outros traços de avanço.

Embora a maioria dos alunos (78%)⁴¹ tenha apresentado progresso quanto ao desenvolvimento de habilidades para a realização de uma leitura eficiente, constatou-se que alguns alunos (22%) não atenderam às expectativas da pesquisa. Acredita-se que tal fato justifica-se pelos desníveis que foram solidificados ao longo da vida escolar dos mesmos.

Por essa via, tem-se a convicção de que a totalidade dos alunos só será alcançada em longo prazo e que esta pesquisa de Mestrado, desenvolvida em 18h/a, é apenas o ponto de partida para que as carências leitoras e críticas dos alunos sejam minimizadas ou extintas.

⁴¹ Chegamos a esse número por meio de um levantamento qualitativo das atividades (orais ou escritas) desenvolvidas pelos alunos em sala de aula. Assim, percebemos que cerca de 7 sujeitos não apresentaram avanços significativos, ao fim do projeto, enquanto pelo menos 25 apresentaram um significativo progresso.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa objetivou desenvolver um Projeto Educacional de Intervenção em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, visando promover o ensino de leitura de gêneros multimodais, com vistas a desenvolver a competência leitora dos sujeitos aprendizes, preparando-os para o exercício da cidadania. Objetivou ainda: i) selecionar e ensinar categorias da Gramática do *Design* Visual e da Análise Crítica do Discurso, de modo a levar os alunos a conjugarem informações verbais e não verbais no processo de produção de sentidos; ii) incentivar os alunos a adotarem estratégias básicas, no momento da leitura e interpretação de textos multimodais, atentando-se para elementos como cores, disposição espacial, relação de contato etc; iii) conduzir os alunos nas práticas de leitura crítica de gêneros multimodais, levando-os a perceberem distintas vozes e posicionamentos, nos textos estudados.

Assim, o Mestrado Profissional em Letras, que entre outros objetivos visa preparar os docentes para a promoção de práticas inovadoras no ensino de língua materna, proporcionou-nos, ao mesmo tempo, a oportunidade de estudo/aprofundamento teórico determinante para a melhoria da prática de ensino e desenvolvimento de uma pesquisa-ação com repercussão na melhoria dos índices de leitura dos sujeitos.

Por meio do ensino de categorias da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), e de visões e categorias da Análise Crítica do Discurso, estudadas a partir de Fairclough (2001), levou-se à sala de aula do Ensino Fundamental apontamentos sobre o papel das imagens e os modos de interpretá-las, assim como discussões sobre a necessidade de atribuir visão crítica ao que se lê, para que assim se consiga, efetivamente, exercer a cidadania.

Dessa maneira, confirma-se a hipótese de que o desenvolvimento de um Projeto Educacional de Intervenção pode contribuir para o aprimoramento de habilidades crítico-leitoras dos sujeitos, embora se saiba que o desenvolvimento de tais habilidades comece

com esta pesquisa, mas não se finda junto a ela, uma vez que a sedimentação de práticas de leituras é um processo com resultados observados em longo prazo.

Ressaltamos que inúmeras descobertas, acertos e erros foram vivenciados durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Dentre as inúmeras descobertas, está a capacidade dos alunos de apreenderem informações “complexas”, se as estratégias utilizadas forem propícias. Entre os acertos citamos a satisfação de alcançarmos resultados positivos por meio do desenvolvimento de um projeto voltado à leitura de textos multimodais a alunos que apresentavam carências até mesmo para leitura de textos verbais simples. Entre as dificuldades estão a grande quantidade de ações previstas no projeto para aplicação em 18h/a e a complexidade de aplicação da teoria da ACD a alunos com acentuadas carências e acriticidade leitoras, fato que nos levou a utilizá-las com menos ênfase.

No que concerne aos resultados da aplicação do PEI e às práticas de leituras realizadas pelos sujeitos, notamos que muitos passaram a valorizar e interpretar os recursos semióticos utilizados na consecução dos sentidos textuais, utilizando-os para atributos das discussões temáticas, inclusive. Assim, imagens deixaram de ser vistas como desprovidas de sentido, tornando-se repletas de informações, pois os alunos passaram a significar aspectos como o tamanho e a posição das letras, as cores, o lugar ocupado pelos elementos visuais na página e a relação entre eles. Além disso, a recorrência a outros textos e outras vozes passou a ser identificada como recursos significativos para a produção de sentidos.

Apesar dessas constatações, ressaltamos que embora avanços e estratégias diferenciadas frente à leitura crítica de textos multimodais tenham sido observados, esclarecemos que o projeto não conseguiu atingir todos os alunos da classe, uma vez que importantes carências leitoras ainda podem ser identificadas, mesmo ao término do projeto. Para especificar, justificamos que pelo menos sete sujeitos (de um universo de trinta e dois) ainda apresentam visão acrítica ao interpretar textos que conjugam linguagem verbal e não verbal, pois não demonstraram perceber recursos visuais como modos semióticos cujos significados contribuem decisivamente para a produção de sentidos.

Contudo, diante do tempo dedicado para o desenvolvimento deste projeto (18 h/a), supõe-se que o desnível de aprendizagem encontrado entre os sujeitos seja resquício de um

desnível acentuado já existente antes mesmo do projeto. Assim, certamente, não é possível supor que poucos dias de trabalho sejam capazes de sanar problemas solidificados ao longo de anos, principalmente se pensarmos em problemas amplos que envolvem a compreensão leitora.

Esse apontamento indica que ações voltadas para o desenvolvimento da competência leitora precisam ser adotadas com mais intensidade pela escola brasileira. Em especial, os dados de nossa pesquisa sugerem que isso deve se dar também por meio da inserção gradativa de estratégias de leitura multimodal já no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Asseguramos que tal prática, diante dos dados aqui obtidos, mostrou-se pertinente e exequível perante alunos do Ensino Fundamental, desde que os devidos cuidados didáticos sejam tomados.

Por outro lado, chamamos a atenção para a necessidade de os professores dispostos a levarem a Teoria da Multimodalidade para a sala de aula compreenderem que a identificação de categorias da GDV, por si só, não garante qualidade de leitura. Tais categorias têm que estar a serviço do texto, não o contrário, sob risco de transportar os problemas do ensino da gramática da língua para o ensino da gramática das imagens. O que queremos dizer é que a pura e simples interpretação de categorias não proporciona, automaticamente, a leitura do texto. É preciso haver correlação e integração de significados, para que isso aconteça.

Registramos, ao fim, que a oportunidade de participar de um programa de pós-graduação proporcionou-nos um aprimoramento profissional altamente relevante para a melhoria de nossas ações enquanto professora de Língua Portuguesa. Consideramos esta pesquisa como uma modesta contribuição que fornece relatos de uma experiência de ensino de leitura de textos multimodais no Ensino Fundamental. Esperamos que o nosso fazer possibilite aos sujeitos o uso consciente de diferentes formas de linguagem a partir das quais poderão desenvolver habilidades para interagir, posicionar-se, defender pontos de vista e, por fim, atingir emancipação crítico-cidadã.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Ideology and the ideological state Apparatuses. In: _____ (Ed.). *Lenin and Philosophy and other essays*. New York: Montly Review Press, 1971. p. 127-186.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 512 p. Título original: Aesthetics of verbal creation.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARONAS; R. L.; AGUIAR, G. F. de. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: o político na charge. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-182, 2º sem. 2009.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M; NASCIMENTO, R. G. do. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38/24>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. *Divulga informações institucionais e organizacionais da Capes e das suas diversas ações*. Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletas>. Acesso em: 01 jun. 2014.

CARDOSO, M. L. N. *Práticas discursivas na mídia impressa: possibilidades de análise para ensino da língua materna*. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/4109>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

CARVALHO, C. Linguagens do mundo ou um mundo de linguagens? *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 5-24, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/viewFile/1204/863>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.

COSCARELLI, C. V. *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. *Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências*. 1999. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/SBIE.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIONÍSIO, A. P. (Org.) *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos e convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014. 77 p. (Experimentando teorias em linguagens diversas, 2).

_____. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKZA, B.; BRITO, K. (Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.) *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 314 p. Título original: *Discourse and social change*.

FERNANDES, J. R. Propaganda social: um instrumento didático de ações docentes. In: JORNADA DE DIDÁTICA: O ENSINO COMO FOCO. FÓRUM DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DO ESTADO DO PARANÁ, 1., 2012, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012. p. 295-307. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/PROPAGANDA%20SOCIAL.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981. 155 p. Título original: *Histoire de la sexualité: I la volonté de savoir*.

GRAMMONT, G. de. Ler devia ser proibido. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.) *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 71-3. Disponível em: <<https://lerparacer.wordpress.com/2007/11/06/ler-devia-ser-proibido/>>. Acesso em: 09 set. 2014.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: H. Education, 2004.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. Nova York: Cornell University Press, 1988.
KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. Londres; Nova York: Routledge, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

_____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.

_____. Leitura de propaganda impressa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA (SEPLA), 6., 2010, Taubaté. *Anais...* Taubaté, SP: Universidade de Taubaté, 2010. p. 417-430. Disponível em: <http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/6sepla/site/resumos_expandidos/LOPES_ROSSI_Maria_Aparecida_Garcia_p_417_430.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 79-93.

_____. Projetos pedagógicos para produção escrita nas aulas de língua portuguesa. In: SILVA, E. R. da; LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). *Caminhos para a construção da prática docente*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 93-117.

LOVATO, C. S. Análise das imagens em notícias de popularização científica. *Revista Travessias*, Cascavél, PR, v. 4, n. 3, p. 114-133, 2010. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/travessias/ARTE%20E%20COMUNICACAO/ANÁLISE%20DA%20IMAGENS.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005. (Lingua[gem], 27).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTINS, Z. *Propaganda é isso aí!*. São Paulo: Futura, 2003.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 81-106.

_____. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 155-171, jan./jun. 2000.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. *Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. Disponível em: <http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espa%C3%A7o_Blog/Espa%C3%A7o_Blog>. Acesso em: 15 mai. 2014.

MUNIZ, E. Publicidade e propaganda: origens históricas. *Caderno Universitário*, Canoas, n. 148, 2004.

PANNUNZIO, M. A. *Discurso proferido na colação de grau da 58ª turma do curso de Letras*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

PETERMANN, J. *A publicidade Bom Bril: o segredo do sucesso*. 2006. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tede_arquivos/16/TDE-2008-02-15T095131Z-1284/Publico/JULIANA%20PETERMANN.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. *Imagens na publicidade: significações e persuasão*. *Unirevista*, Campinas, v.1, n. 3, julh. 2006. Disponível em: <www.iar.unicamp.br>. Acesso em: 13 mai. 2014.

PIMENTA, S. M. O. Introdução aos estudos de multimodalidade: uma análise de textos da mídia. In: Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-funcional da América Latina, 4., 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina, 2008.

_____. Um olhar da semiótica social e da multimodalidade sobre o livro didático de língua estrangeira. In: ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL, 8., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 2007. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/86_Sonia_Maria_OP.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

_____. *O signo da receptividade: uma visão sócio construcionista da interação*. Belo Horizonte: FALE / UFMG, 2006.

PINHEIRO, V. S. *Analisando significados de capas da revista Raça Brasil: um estudo de caso à luz da Semiótica Social*. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-73HHJU>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

PINHO, J. B. *Propaganda institucional: usos e funções da propaganda em relações públicas*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

POLIDORO, L. de F.; STIGAR, R. A. A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. *Cibertologia – Revista de Teologia & Cultura*. São Paulo, Ed. 27, ano VI, p. 153-159, jan./fev. 2010. Disponível em:

<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/notas/a-transposicao-didatica-a-passagem-do-saber-cientifico-para-o-saber-escolar/> Acesso em: 20 abr. 2015.

POSSENTI, S. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

PREDIGER, A.; KERSCH, D. F. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3419/2565>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

RAMALHO, V. Uma leitura crítica da interdiscursividade: o caso da publicidade de medicamento. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras, Linguística e suas interfaces*, Niterói, RJ, n. 40, p. 117-130, 1º sem. 2010.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, M. C. A. M. *A escrita de si: discursos sobre o ser surdo e a surdez*. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-7LXNMP/1270m.pdf;jsessionid=375F38AC4E910C8D82D2A9300B256F7D?sequence=1>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROMUALDO, E. C. *Charge jornalística, intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo*. Maringá: EdUEM, 2000.

SANTOS, G. *Princípios da publicidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

SANTOS, Z. B. dos. As considerações da gramática do design visual para a constituição de textos multimodais. *Interletras*, Dourados, MS, v. 2, p. 2, 2010.

SIMÕES, A. C.; MACEDO, F. J. F. Todos têm um lado devassa, qual é o seu?: análise discursiva das publicidades da cerveja Devassa. *Revista FACEVV*, Vila Velha, ES, n. 10, p. 04-18, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/10/Artigo1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

SILVA, E. T. *Criticidade e Leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009. (Leitura e Formação).

TASSI, R. S. O ethos: análise da construção do fiador em anúncios publicitários dirigidos a jovens. *Linguagem* – Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem, São Carlos, SP, 3. ed., out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/ic002.php>>. Acesso em: 12 de out. 2014.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introduction the qualitative research methods*. New York: John Wiley & Sons Inc., 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VERÍSSIMO, L. F. *Ler*. Rio de Janeiro: Cátedra da Unesco de Leitura. Disponível em: <http://www.catedra.pucio.br/portal/comunicacao/falando_sobre_leitura/ler,_por_luis_fernando_verissimo/>. Acesso em: 25 set. 2014.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

WODAK, R. Do que trata a ADC – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/10.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS



ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR

Língua Portuguesa Prof^ª: Ana Paula B. M. de Azevedo Data: ___/___/2014

Nome: _____ 9º ano “A”

QUESTIONÁRIO PARA CONTEXTUALIZAÇÃO

• **Dados sobre você**

Nome completo: _____

Local onde mora: _____

Mora com: ___ só pai ___ só mãe ___ pai e mãe ___ avós ___ outros.

Quem: _____

Já morou em área urbana? ___ Sim ___ Não

Se sim, em que cidade? _____

Onde nasceu: _____ Idade: _____ anos

Já estudou em escola particular? ___ Sim ___ Não

Recebe algum benefício do governo? ___ Sim ___ Não

Se sim, qual/quais benefícios? _____

• **Dados do seu pai**

Nome completo do pai: _____

Idade: _____ anos Escolaridade: _____

Profissão: _____

Trabalha em: ___ Na propriedade ___ Assalariado

• **Dados da sua mãe**

Nome completo da mãe: _____

Idade: _____ anos Escolaridade: _____

Profissão: _____

Trabalha em: ___ Na propriedade ___ Assalariada

APÊNDICE B
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

APÊNDICE C

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM
PESQUISA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura de imagens e produção de sentidos

Instituição Promotora: Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

Pesquisadora: Ana Paula Bezerra Matos de Azevedo

Coordenadora: Profa. Dra. Maria Clara de Araújo Maciel Ribeiro

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo de qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1) **Objetivo:** Desenvolver um Projeto de Leitura, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, voltado para o ensino de leitura de gêneros multimodais e para a Análise Crítica do Discurso, visando a desenvolver a competência leitora dos sujeitos aprendizes, preparando-os para o exercício crítico da cidadania.

2) **Metodologia/procedimentos:** Serão realizadas atividades em sala, que envolverão prática de leitura, prática de oralidade, produção de textos, observação, anotações, análise dos textos dos alunos, detecção das carências por meio de atividades específicas em torno das dificuldades de leitura dos mesmos.

3) **Justificativa:** Foram detectadas em sala de aula, inúmeras dificuldades no tocante à leitura de textos multimodais, e é papel da escola, sobretudo ao professor de Língua Portuguesa, apresentar intervenções para tentar minimizar essas carências.

4) **Benefícios:** Oferecer aos alunos estratégias de melhor lerem e interpretar textos multimodais, de maneira que essa prática os leve a exercer seu papel de cidadão frente à sociedade.

5) **Desconfortos e riscos:** Os alunos não se interessarem pela pesquisa e recusarem a conhecer as estratégias para o exercício da leitura crítica de textos multimodais.

6) **Danos:** Não há.

7) **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Uso de recursos tecnológicos, uso de dados da Escola Estadual José de Alencar.

8) **Confidencialidade da informações:** A pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente. Assume-se o compromisso de: a) Preservar a privacidade dos usuários,

proprietários dos dados da documentação; b) Utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) Manter sigilo absoluto das informações e não usar indicações que possam identificar o participante da pesquisa.

9) **Compensação/indenização:** não previsto.

10) **Outras informações pertinentes:** a pesquisa tem como base na lei brasileira: Constituição Federal Brasileira – art. 5º, incisos X e XIV. Além disso, baseia-se nos pressupostos do PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais – de 1997.

11) **Consentimento:**

Li e entendi as informações acima detalhadas. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste termo.

Nome do (a) Aluno (a) Participante:

Nome do Responsável pelo (a) Aluno (a) Participante:

Assinatura do Responsável pelo (a) Aluno (a) Participante:

Aluno (a) da turma: **9º ano “A”** da Escola Estadual José de Alencar.

Riachinho - MG, _____ de _____ de 2015.

Nome da pesquisadora: Ana Paula Bezerra Matos de Azevedo

Assinatura da pesquisadora: _____

Nome da coordenadora da pesquisa: Profa. Dra. Maria Clara de Araújo Maciel Ribeiro.

Assinatura da coordenadora da pesquisa: _____

Montes Claros, 25 de Maio de 2015.

Endereço da pesquisadora: Rua Nadilson Caetano, 225, Centro, Riachinho, MG – CEP: 38640-000. Telefone (38) 9957-2548.

APÊNDICE D
DETALHAMENTO DO MÓDULO 1
-MOBILIZANDO-

APÊNDICE D – 4h/a

MÓDULO 1 - Momento 1.1: A importância do ato de ler

OBJETIVOS:

- Instigar os alunos a perceber a importância e os benefícios da leitura;
- Discutir junto aos alunos a importância da prática de leitura.

DESCRIÇÃO:

Momento 1.1: Aula expositiva sobre a importância da leitura: i) exibição de um vídeo de motivação e reflexão; ii) exibição de vídeo com trechos do texto *Ler devia ser proibido*, de Guiomar de Grammont, com entrega de cópia com uma adaptação e a ideia central do referido texto, produzida por Jaqueline Andrade.

- Apresentação de vídeo motivacional.

Vídeo de Motivação



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IANzAWt5tCI>. Acesso em: 10 set. 2014. Duração: 4:46 seg.

- Entrega de uma pasta de plástico aos alunos, juntamente com um cartãozinho contendo identificação, mensagem e imagem relacionadas à importância da leitura.
- Aula expositiva com sessões de diálogo e escuta dos alunos.
- Apresentação no *Prezi*, do vídeo: *Ler devia ser proibido*, de Guiomar de Grammont.

Vídeo: Ler devia ser proibido




Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=iRDoRN8wJ_w. Acesso em: 07 set. 2014. Duração: 1:21seg.

- Após exibição do vídeo, foram direcionadas as questões abaixo para discussão oral.

Questionamentos para reflexão oral:

- 1) O autor do texto diz que “ler é perigoso”. Vocês concordam com ele? Por quê?
 - 2) Vocês gostam de ler? O que mais costumam ler?
 - 3) Ler é importante? Por quê?
 - 4) Que “riscos” as pessoas correm por desenvolverem o hábito pela leitura?
 - 5) Vocês conhecem as pessoas que foram apresentadas ao longo do vídeo?
 - 6) Há alguma relação entre o sentido do texto e as pessoas apresentadas? Qual? O que elas representam? Vocês acham que vale a pena ler? Cite vantagens.
- Ao final, entregou-se uma cópia impressa do texto adaptado para cada aluno, o qual foi exibido no *Datashow* para conclusão da atividade.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR		
	Língua Portuguesa	Prof ^ª : Ana Paula B. M. de Azevedo	Data: ___/___/2014
	Nome: _____	9º ano “A”	

MÓDULO 1 – Momento 1.1: Releitura do texto *Ler devia ser proibido*, de Guiomar de Grammont

"A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO DO HOMEM"

"...ler devia ser permitido. A leitura desenvolve um poder incontrolável. Sem ler, o homem jamais saberia a extensão do prazer: o conhecer. Ler pode provocar o inesperado pode levar o ser humano além do lhe é devido. Os livros estimulam o sonho, a imaginação, a fantasia. Ler pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos, em um mundo administrado, onde ser livre não passa de uma ficção sem nenhuma verossimilhança. Para o homem que lê, não há obstáculos. Afinal de contas, a leitura é um poder e o poder é para poucos. Além disso, a leitura compartilha experiências do homem. Ler pode tornar o homem consciente dos seus direitos e deveres."

Adaptado por: Jacqueline Andrade e alunos

Fonte: <http://linguagensproducaodetexto.blogspot.com.br/2011/09/ler-devia-ser-proibido.html>. Acesso em: 09 set. 2014.

E para você, ler é importante? Por quê?

APÊNDICE 4.1.1

MÓDULO 1 - Momento 1.2: O papel das imagens para a produção de sentidos

OBJETIVO:

- Evidenciar o papel das imagens e sua contribuição para a construção de significados no mundo contemporâneo.

DESCRIÇÃO:

Momento 1.2: Aula expositiva e dialogada sobre o papel das imagens na sociedade contemporânea, com exibição do vídeo “*Imagem é para ler ou para ver?*”.

1º momento: Apresentação do vídeo *Imagens é para ler ou para ver?*

- Apresentar o vídeo *Imagens é para ler ou para ver?*

Fonte: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=vS0a1AQv74c Acesso em 27 jun. 2014. Duração: 07:25 min

- Conversa informal relacionada.

2º momento: Apresentação de texto multimodal ‘recortado’

- Apresentação, em *datashow*, de um texto multimodal ‘recortado’, chamando a atenção dos alunos para as impressões e produção de sentidos em cada etapa:

1ª etapa - só o texto verbal:

“Você não quer contar essa história para seus filhos, quer?” Ajude a gente a combater o desmatamento da Amazônia. Fique sócio do Greenpeace.

2ª etapa - só o texto visual:



3ª etapa - o texto verbal e o visual juntos:




Ajude a gente a combater o desmatamento da Amazônia. Fique sócio do Greenpeace hoje.

Acesse o nosso site www.greenpeace.org.br ou ligue 0300 7892510

Fonte: CARVALHO, 2008.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE AZEVEDO	
	Língua Portuguesa	Prof^ª: Ana Paula B. M. de Azevedo
	Data: ___/___/2014	Nome: _____
		9º ano “A”

MÓDULO 1 - Momento 1.2: O papel das imagens para a produção de sentidos

Texto para análise:



“Você não quer contar essa história para seus filhos, quer?” Ajude a gente a combater o desmatamento da Amazônia. Fique sócio do Greenpeace.

Fonte: CARVALHO, 2008.

Questões para reflexão a partir do texto:

Querid@ alun@, leia as questões com atenção e responda na folha branca recebida.

- 1) Vocês perceberam alguma diferença, mudança de sentido entre as etapas apresentadas? O que, por exemplo?
- 2) Em qual das etapas você acredita que a produção de sentidos foi mais efetiva? Por quê?
- 3) Ele te faz lembrar de algum outro texto conhecido? Qual?
- 4) Com quem o produtor do texto dialoga na frase “Você não quer contar essa história para seus filhos, quer?”
- 5) Fazendo uso dos recursos da linguagem verbal e visual, como você interpreta esse texto multimodal?
- 6) Qual a intenção do produtor ao criar essa propaganda social impressa?
- 7) Que problema social está sendo denunciado? Como você percebeu isso?

APÊNDICE 4.1.2

MÓDULO 1 - Momento 1.3: Apresentação da Proposta de Intervenção

OBJETIVO:

- Apresentar o Projeto Educacional de Intervenção, por meio de estratégias que motivem a participação efetiva nas atividades.

DESCRIÇÃO:

Momento 1.3: Aula expositiva dialogada, para apresentação do Projeto de Intervenção e leitura coletiva do texto *Ler*, de Luís Fernando Veríssimo, exposto em vídeo.

1º momento: Apresentação da proposta

- Aula expositiva dialogada, para apresentação da proposta e de suas etapas.
- Ressaltar a importância do projeto para a formação crítica do sujeito, enquanto membro inserido em uma sociedade multissemiótica.
- Apresentação em vídeo do texto: *Ler*, de Luís Fernando Veríssimo.
- Após exibição do vídeo, entrega de uma cópia impressa do texto para cada aluno.

Vídeo: Ler




Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=A0_STXPaNz0
Acesso em: 22 ago. 2014. Duração: 3:52 min.

Questionamentos para reflexão oral

- 1) O que é ler para você?
- 2) E para o autor desse texto, o que é ler?
- 3) Nós só conseguimos ler palavras? Explique?
- 4) Como vocês interpretam os trechos a seguir, extraídos do texto?
 - “Leia os olhos, leia as mãos. Os lábios e os desejos das pessoas...”
 - “Leia o que lhe der na telha... mas leia e as ideias virão!”
- 5) Por que o autor afirma que “ler é o melhor remédio”?

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR	
	Língua Portuguesa	Prof ^ª : Ana Paula B. M. de Azevedo Data: ___/___/2014
	Nome: _____	9º ano “A”

MÓDULO 1 - Momento 1.3: Apresentação do Projeto Educacional de Intervenção

Texto: Ler Autor: Luís Fernando Veríssimo

Ler é o melhor remédio.

Leia jornal...

Leia outdoor...

Leia letreiros da estação do trem...

Leia os preços do supermercado...

Leia alguém!

Ler é a maior comédia!

Leia etiqueta jeans...

Leia histórias em quadrinhos...

Leia a continha do bar...

Leia a bula do remédio...

Leia a página do ano passado perdida no canto da pia enrolando chuchus...

Leia a vida!

Leia os olhos, leia as mãos. Os lábios e os desejos das pessoas...

Leia a interação que ocorre ou não entre física, geografia, informática, trabalho, miséria e chateação...

Leia as impossibilidades...

Leia ainda mais as esperanças...

Leia o que lhe der na telha...

... mas leia, e as ideias virão!

Fonte: www.youtube.com/watch Acesso em: 25 set. 2014.

Sublinhe, no texto, um trecho que tenha chamado sua atenção e escreva abaixo como você o interpreta.

APÊNDICE 4.1.3

MÓDULO 1 - Momento 1.4: Dinâmica – O que as imagens nos dizem?

OBJETIVO:

- Evidenciar o papel das imagens e sua contribuição para a construção de significados no mundo contemporâneo.

DESCRIÇÃO:

Momento 1.4: Dinâmica relacionada à importância das imagens na sociedade.

- Apresentação de imagens, em *Datashow*, com pessoas e ambientes específicos, para que os alunos percebam o que a leitura da pessoa e do ambiente diz sobre eles.
- ✓ Pessoas:
 - bem vestida;
 - tatuada;
 - traje de rock in roll;
 - punks.
- ✓ Ambientes:
 - Sol, céu azul, árvores frondosas e verdes, crianças brincando;
 - Dia nublado, cinzento, pessoas vestidas de preto;
 - Ruas calçadas, sol estridente.

Texto 1



Fonte: <https://zacheartnessa.files.wordpress.com/2011/01/zac-efron-golden-globes-04.jpg> Acesso em: 12 out. 2014.

Texto 2



Fonte: <https://renatadark.wordpress.com/2011/08/13/preconceito-com-pessoas-tatuadas-e-com-pircing/>
Acesso em: 21 maio 2014.

Texto 3



Fonte: <http://gabrielapammela.blogspot.com.br> Acesso em: 10 abr.2014.

Texto 4



Fonte: <http://pt.forwallpaper.com/wallpaper/waiting-forever-333700.html> Acesso em: 02 maio 2014.

Texto 5



Fonte: <http://feufolandia.blogspot.com.br/> Acesso em: 12 jun. 2014.

Texto 6



Fonte: http://pessoasesentimentos.blogspot.com.br/2010_08_01_archive.html Acesso em: 12 maio 2014.

Questionamentos para reflexão oral:

- 1) Que critérios vocês utilizaram para identificar as pessoas que foram apresentadas aqui?
- 2) É possível identificarmos as pessoas e o seu grupo social e cultural por meio de sua aparência?
- 3) Quem vocês identificaram com maior facilidade?
- 4) E com maior dificuldade?
- 6) E os ambientes apresentados? Que características vocês levaram em conta?

APÊNDICE 4.1.4

MÓDULO 1 - Momento 1.5: Dinâmica – O que as imagens nos dizem?

OBJETIVO:


- Produzir uma capa para o portfólio que condicionará as atividades desenvolvidas durante o projeto.

DESCRIÇÃO:

Momento 1.5: Produção de mensagem para capa do Portfólio, com colagens de imagens.

- Orientar os para que produzam, em casa, uma mensagem sobre *As possibilidades que a leitura nos oferece*, através de imagens recortadas de revistas e coladas em uma folha branca, a qual será usada como capa do portfólio.
- Entregar duas revistas a cada aluno para a realização da atividade.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR	
	Língua Portuguesa	Prof ^ª : Ana Paula B. M. de Azevedo Data: ___/___/2014
	Nome: _____	9º ano “A”

MÓDULO 1 - Momento 1.5: PRODUÇÃO DE MENSAGEM ATRAVÉS DE IMAGENS

Querido@ alun@,

Tomando por base tudo o que foi discutido até aqui, sobretudo a importância do papel das imagens e das inúmeras possibilidades de leitura que elas propiciam, você é convidado a produzir uma mensagem com a seguinte temática:

Quais as possibilidades que a leitura nos oferece?

Para isso, observe as instruções abaixo:

- Você utilizará imagens diversas, que poderão ser retiradas da revista que você está recebendo, de outro material para recorte que você tenha em casa e/ou de imagens desenhadas por você.
- Depois de recortadas, as imagens deverão ser coladas na folha branca recebida.
- Você deverá utilizar imagens que transmitam a mensagem que você queira construir para atender ao tema proposto acima.
- Esta folha será a capa do Portfólio que será construído ao longo desse projeto de intervenção.
- A pasta e a mensagem serão devolvidas à professora na próxima aula.

APÊNDICE E
DETALHAMENTO DO MÓDULO 2
- CONHECENDO OS GÊNEROS -

APÊNDICE E – 4 h/a

APÊNDICE 5.1

MÓDULO 2 - Momento 2.1: Apresentando o gênero anúncio publicitário

OBJETIVOS:


- Realizar um levantamento sobre o conhecimento prévio relacionado ao gênero anúncio publicitário;
- Apresentar noções do gênero, a partir de aspectos de funcionalidades estruturais e sociais;
- Destacar as estratégias textual-discursivas comumente utilizadas no gênero em estudo, bem como identificar informações explícitas e implícitas;
- Analisar a relação entre o texto verbal e o texto não verbal para a produção de sentidos, salientando a percepção de pontos de vista culturais, políticos, sociais, ideológicos veiculados nos textos.

DESCRIÇÃO:

Momento 2.1: Aula expositiva dialogada para apresentação do gênero anúncio publicitário, com exibição, em *datashow*, de exemplos e de um vídeo sobre *Comerciais antigos de cigarro*; comentário relacionado; entrega de folha xerografada contendo informações gerais sobre o gênero e três textos para exemplificação, com comentários relacionados.

- Apresentação de noções do gênero anúncio publicitário, seu papel e funcionalidade na sociedade;
- Salientar para a relação entre o texto verbal e o não verbal, atentando às estratégias textual-discursivas utilizadas para a produção de sentidos: informações explícitas e implícitas, uso do imperativo, diagramação, seleção de itens lexicais, metáfora, intertextualidade, interdiscursividade, os suportes nos quais ele circula, tamanho, cores e posicionamento de letras, associação de ideias e de imagens de forma a expressar uma emoção no leitor etc.
- Apresentação de slides em *PowerPoint*, com os mesmos textos multimodais da atividade a seguir.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR		
	Língua Portuguesa	Profª: Ana Paula B. M. de Azevedo	Data: ___/___/2014
	Nome: _____		9º ano “A”

MÓDULO 2 – Momento 2.1: Apresentando o gênero anúncio publicitário

- Propósito comunicativo: vender o produto anunciado.
- Todo anúncio é produzido num contexto sócio-histórico para um determinado público-alvo.
- Esse público-alvo tem necessidades e desejos.
- O anúncio pretende atingir os desejos do público-alvo por meio de recursos não-verbais e recursos verbais.

Necessidades humanas mais exploradas pelo anúncio publicitário

Estima: Ter prestígio, reconhecimento social

- ❖ Possuir determinado produto vai fazer a pessoa pertencer ao grupo de pessoas especiais, importantes, elegantes, bonitas, iguais aos modelos ou artistas...
- ▶ **Relacionamento:** Ser aceito por um grupo, participar socialmente.
Por pertencer a esse grupo, a pessoa será admirada, terá prestígio e alcançará a felicidade.

Texto 1: Cigarro Free



Fonte: <http://www.propagandaemrevista.com.br/propaganda/4875/> Acesso em: 20 out. 2014.

Texto 2: Xampu Seda



Disponível em: <http://liceuumaescoladiferente.tumblr.com/> Acesso em: 10 out. 2014.

Texto 3: Chocolate Garoto



Fonte: <http://mishappenings.blogspot.com.br/2005/09/guloseimas.html> Acesso em: 26 jul. 2014.

APÊNDICE 5.1.1

MÓDULO 2- Momento 2.1.1: Pesquisa de anúncios

OBJETIVOS:

- Pesquisar em revistas, anúncios publicitários que chamem a atenção dos alunos;

DESCRIÇÃO:


Momento 2.1.1: Pesquisa em dupla e análise de anúncio publicitário, retirado de revista, para responder a questões propostas e discussão oral das mesmas.

Questionamentos para reflexão oral

Perguntas básicas sobre as condições de produção, circulação, temática, propósito comunicativo do gênero anúncio publicitário.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR		
	Língua Portuguesa	Prof ^a : Ana Paula B. M. de Azevedo	Data:
	____/____/2014		
	Nome: _____		9º ano
	“A”		

MÓDULO 2 - Momento 2.1.1: Pesquisa e análise de anúncio publicitário

- Pesquisar, em dupla, anúncios em revistas, escolher um que tenha mais chamado a atenção, recortar e colar no verso desta folha.
- Após leitura e discussão da dupla, responder às questões a seguir e apresentar oralmente.

Questões para reflexão e interpretação:

- 1) Que produto ou serviço está sendo oferecido (vendido)?
- 2) Qual é o público-alvo do anúncio?
- 3) Qual é a intenção do produtor ao criar este anúncio?
- 4) Considerando o anúncio no todo, que ideias, emoções, sensações, lembranças poderíamos associar a ele?
- 5) Por que imagens são utilizadas em textos deste gênero?
- 6) Que aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens ou qualquer outro recurso – são usados como apelos para sensibilizar o público-alvo?
- 7) Vocês comprariam o produto anunciado após lerem ou assistirem este anúncio? Por quê?
- 8) Vocês já se sentiram enganados por algum anúncio? Qual?
- 9) Vocês concordam com a afirmação que diz: ‘Todo anúncio apresenta ‘armadilhas’, informações ‘não-compatíveis com a realidade’ para atrair os consumidores?’
Comente.

APÊNDICE 5.2

MÓDULO 2 – Momento 2.2: Apresentação do gênero Propaganda social

OBJETIVOS:


- Realizar um levantamento sobre o conhecimento prévio relacionado ao gênero propaganda social;
- Apresentar noções do gênero, a partir de aspectos de funcionalidades estruturais e sociais;
- Destacar as estratégias textual-discursivas comumente utilizadas no gênero em estudo, bem como identificar informações explícitas e implícitas;

- Analisar a relação entre o texto verbal e o texto não verbal para a produção de sentidos, salientando a percepção de pontos de vista culturais, políticos, sociais, ideológicos veiculados nos textos.

DESCRIÇÃO:

- Apresentação de noções sobre o gênero propaganda social, seu papel e funcionalidade social;
- Salientar quanto a relação entre o texto verbal e o não verbal, atentando aos recursos discursivos utilizados para a produção de sentidos: informações explícitas e implícitas, retomada a outros textos, uso do imperativo, diagramação, seleção de itens lexicais, os suportes nos quais ele circula, diagramação, tamanho, cores e posicionamento de letras, associação de ideias e de imagens de forma a expressar uma emoção no leitor e levá-lo a refletir sobre o que o texto publicitário se propõe a conscientizar etc.
- Apresentação de slides em *PowerPoint*, com os mesmos textos multimodais da atividade a seguir.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR	
	Língua Portuguesa Prof ^ª : Ana Paula B. M. de Azevedo	Data: ___/___/2014
	Nome: _____	9º ano “A”

MÓDULO 2 – Momento 2.2: Apresentando o gênero Propaganda Social

Uso e função social

- Visa à conscientização sobre tema de interesse coletivo.

Recursos não-verbais

- cores
- fotos, ilustrações
- tipos de letras
- diagramação (disposição dos elementos no papel)
- detalhes gráficos

Recursos verbais

- Texto curto
- recursos de expressão
- possibilidade de diálogo com outros textos
- vocabulário apropriado ao tom que se quer dar à propaganda

Texto 1



Fonte: http://www.casablanca.com.br/clientes-casablanca/governo-de-minas-gerais/casablanca-se-une-ao-governo-de-minas-contra-a-dengue/attachment/cartaz_familia_final-2/Acesso em: 25 out. 2014.

Texto 2



Fonte: <http://joseko.blogspot.com.br/2011/06/instalando-cancer.html> Acesso em: 24 out. 2014

Texto 3



Disponível em: <http://www.feedbackmag.com.br/em-defesa-do-tabagismo/> Acesso em: 20 de out. 2014

APÊNDICE 5.2.1

MOMENTO 2.2.1: Discussão e análise de propagandas sociais, em grupo

OBJETIVO:


- Discutir e analisar em grupo propagandas sociais com temáticas diversas.

DESCRIÇÃO:

Momento 2.2.1: Discussão em grupo e análise escrita de propagandas sociais com temáticas diversas, distribuídas a cada equipe.

- Análise, em grupos com quatro pessoas, de propagandas sociais em folhas xerografadas, com temática diferente para cada grupo.
- Pesquisa, em diversas fontes, sobre os malefícios e consequências do tabaco, refrigerante, agrotóxico, desmatamento etc.
- Será apresentada a atividade dirigida ao grupo 1 e, para os demais grupos foram apresentados apenas as propagandas sociais, já que os questionamentos foram comuns a todos eles.

ATIVIDADES APLICADAS AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR	
	Língua Portuguesa	Prof ^ª : Ana Paula B. M. de Azevedo Data: __/__/2014
	Nome: _____	9º ano “A”

MÓDULO 2 - Momento 2.2.1: Discussão e análise de propagandas sociais, em grupo

- Análise, em grupos com quatro pessoas, de propagandas sociais com temáticas diversas.
- Pesquisa, em diversas fontes, sobre a temática da propaganda social analisada.

Grupo 1 - Temática: _____



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/limitetabaco/6326065065> Acesso em: 30 set. 2014.

Questionamentos para reflexão:

- O que você está vendo?
- O que essa imagem pode significar neste texto?
- Qual é a relação dessa imagem com o texto verbal?
- Quem escreve (em geral) esse gênero?
- Com que propósito? Qual é o objetivo de uma propaganda social?
- Com base em que informações?
- Como o autor obtém as informações para produzir esse texto?
- Qual é o público-alvo dessas propagandas sociais?
- Considerando que esses textos são propagandas sociais, eles conseguem atingir seu objetivo comunicativo? Justifique.

PROPAGANDAS SOCIAIS DIRECIONADAS AOS DEMAIS GRUPOS:

Grupo 2 Temática: _____



Fonte: <http://br.adforum.com/creative-work/ad/player/46527> Acesso em: 02 set. 2015.

Grupo 3 - Temática: _____



Fonte: <http://rosaluxspba.org/joao-pedro-stedile-centrar-na-producao-de-alimentos-saudaveis/>
Acesso em: 30 ago. 2014.

Grupo 4 - Temática: _____



Fonte: SANTOS, 2010.

Grupo 5 - Temática: _____



Fonte: <http://nossoquintal.org/2011/08/24/enquanto-o-brasil-for-desigual-seremos-campeoes-em-reciclagem/>

Acesso em: 02 ago. 2014.

Grupo 6 - Temática: _____



Fonte: <http://professoralexsales.blogspot.com.br/2012/02/discussao-e-interpretacao-de-anuncio.html>
Acesso em: 14 set. 2014.

Grupo 7 - Temática: _____



Fonte: <http://www.ligacaoteen.com.br/amigo-teen/respostas-as-principais-duvidas-de-adolescentes-sobre-sexo-e-gravidez-indesejada/46349/> Acesso em: 21 ago. 2014.

Grupo 8 - Temática: _____



Frase no canto direito inferior: “Antes que seja tarde demais”. WWF

Fonte: <http://expedicaovida.com.br/acoes-publicitarias-super-criativas-sobre-meio-ambiente/>
Acesso em: 20 ago. 2014.

APÊNDICE 5.3

MÓDULO 2 - Momento 2.3: Conhecendo o gênero Charge

OBJETIVOS:


- Realizar um levantamento sobre o conhecimento prévio relacionado ao gênero charge;
- Apresentar noções do gênero, a partir de aspectos de funcionalidades estruturais e sociais;
- Destacar as estratégias textual-discursivas comumente utilizadas no gênero em estudo, bem como identificar informações explícitas e implícitas;
- Analisar a relação entre o texto verbal e o texto não verbal para a produção de sentidos, salientando a percepção de pontos de vista culturais, políticos, sociais, ideológicos veiculados nos textos.

DESCRIÇÃO:

Momento 2.3: Conversa informal para apresentação do gênero charge e exibição de slides com exemplos, em *datashow*; entrega de folha xerografada contendo informações gerais sobre o gênero e três textos para exemplificação, com comentários orais relacionados.

- Apresentação de noções do gênero charge, seu papel e funcionalidade social, utilizando *Datashow*.
- Salientar sobre a relação entre o texto verbal e não verbal, atentando aos recursos textual-discursivos utilizados para a produção de sentidos: informações explícitas e implícitas, retomada a outros textos, diagramação, seleção de itens lexicais, os suportes nos quais ele circula, tamanho, cores e posicionamento de letras etc.
- Apresentação de slides em *PowerPoint*.
- Exibição de charges animadas, contendo temas sociais polêmicos.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE AZEVEDO		
	Língua Portuguesa	Prof ^ª : Ana Paula B. M. de Azevedo	Data: ___/___/2014
	Nome: _____	9º ano “A”	

MÓDULO 2 – Momento 2.3: Apresentando o gênero Charge

CHARGE: Texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário e em que se faz crítica social e/ou política. Utiliza-se da linguagem dos quadrinhos (desenhos, caricaturas, balões de fala, legendas, onomatopeias, aspectos gráficos diversos para representar movimentos, passagem do tempo, tom de voz dos personagens).
(RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.)

Após observação atenta, identifique a temática de cada charge a seguir:

Texto 1: _____



Fonte: <http://www.diariodigital.com.br/charges/rede-municipal-de-saude/115182/> Acesso em: 24 ago. 2014.

Texto 2:



Fonte: <http://www.gazzeta.com.br/charge/page/7/> Acesso em: 23 set. 2014.

Texto 3:



Fonte: <http://www.politicasepoliticos.com.br/ler.php?idnot=3468> Acesso em: 22 out. 2014.

APÊNDICE 5.3.1

MÓDULO 2 - Momento 2.3.1: Interpretação de charges

OBJETIVO: Discutir, analisar e identificar temáticas das charges apresentadas.


DESCRIÇÃO:

Momento 2.3.1: Entrega de folha xerografada para análise, identificação de temáticas e discussão oral de quatro charges; exibição das charges animadas: Florentina, do cantor

Tiririca; Beijinho no ombro, de Valesca Popozuda; Multa de trânsito atribuída a um juiz de direito; O uso do cigarro; A corrupção dos governantes.

- Análise de charges apresentadas em *datashow* e em folhas xerografadas.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR		
	Língua Portuguesa	Prof ^ª : Ana Paula B. M. de Azevedo	Data: ___/___/2014
	Nome: _____		9º ano "A"

MÓDULO 2 - MOMENTO 2.3.1: Interpretação de charges

Analise as charges a seguir, identificando suas temáticas, para, em seguida, comentarem oralmente sobre elas.

Texto 1: _____



Fonte: <http://diogocampo.blogspot.com.br/p/charges.html> Acesso em: 12 out. 2014.

Texto 2:



Fonte: <http://imarock.blogspot.com.br/2008/05/charges.html> Acesso em: 23 set. 2014.

Texto 3:



Fonte:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mylinks/viewcat.php?cid=0&letter=L&min=230&orderby=titleA&show=10> Acesso em: 30 set. 2014.

Texto 4:



Fonte: <http://actbr.org.br/> Acesso em: 30 ago. 2014.

APÊNDICE F
DETALHAMENTO DO MÓDULO 3
- APROFUNDANDO -

APÊNDICE F – 8 h/a

APÊNDICE 6.1

MÓDULO 3 - Momento 3.1: Envolvidos na interação: PARTICIPANTES INTERNOS E PARTICIPANTES EXTERNOS

OBJETIVOS:


- Reforçar a ideia de que os textos multimodais, nos gêneros em questão, são construídos a partir de motivações sociais;
- Analisar estratégias textual-discursivas utilizadas na produção dos textos multimodais;
- Destacar o diálogo que deve haver entre o produtor e o observador do texto;
- Ensinar as categorias *participantes representados* (participantes internos) e *participantes interativos* (participantes externos) para a leitura de imagens, por meio de uma transposição didática acessível, instrumentalizando os alunos para realizarem leitura de textos multimodais.

DESCRIÇÃO:

Momento 3.1: Aula expositiva sobre a presença dos *participantes representados* (participantes internos) e *participantes interativos* (participantes externos) envolvidos na interação.

- Aula expositiva, salientando o papel dos elementos que participam da interação.
- Apresentação de slides em *datashow* para análise de textos multimodais para identificação dessas categorias.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR	
	Língua Portuguesa	Prof ^ª : Ana Paula B. M. de Azevedo Data: ___/___/2014
	Nome: _____	9º ano “A”

MÓDULO 3 - Momento 3.1: Envolvidos na interação: PARTICIPANTES INTERNOS E PARTICIPANTES EXTERNOS

Para analisarmos um texto multimodal atribuindo-lhe sentido, é importante que todos os recursos verbais e visuais utilizados sejam levados em consideração no momento da leitura.

É importante salientar o papel dos elementos que participam da interação.

- O elemento que está presente na composição, seja ele objeto, pessoa ou animal, é chamado de *participante interno* na interação.

- O elemento que produz ou lê o texto multimodal é chamado de *participante externo* na interação.

Leia e analise os textos a seguir para identificação dos participantes internos e externos

Texto 1



Fonte: <http://socialsobralce.blogspot.com.br/2013/09/a-questao-social-no-brasil-charges.html>
Acesso em: 21 set. 2014.

Participantes internos: _____

Participantes externos: _____

Texto 2



Fonte: <http://apedagogiadacriatividade.blogspot.com.br/2011/05/dengue-trabalhando-com-charges.html> Acesso em: 23 ago. 2014.

Participantes internos: _____

Participantes externos: _____

Texto 3



Fonte: <http://www.radiomunicipalam.com/secretaria-de-saude-realizara-atividades-alusivas-ao-dia-mundial-de-luta-contra-a-aids/> Acesso em: 12 set. 2014.

Participantes internos: _____

Participantes externos: _____

APÊNDICE 6.2

MÓDULO 3 - Momento 3.2: Relação entre os envolvidos: MAIOR INTERAÇÃO E MENOR INTERAÇÃO

OBJETIVOS:


- Reforçar a ideia de que os textos multimodais, nos gêneros em questão, são construídos a partir de motivações sociais;
- Analisar estratégias textual-discursivas utilizadas na produção dos textos multimodais;
- Destacar o diálogo que deve haver entre o produtor e o observador do texto;
- Ensinar as categorias *olhar de demanda* (maior interação) e *olhar de oferta* (menor interação) para a leitura de imagens, por meio de uma transposição didática acessível, instrumentalizando os alunos para realizarem leitura de textos multimodais.

DESCRIÇÃO:

Momento 3.2: Conversa informal para apresentar a importância da relação de contato *olhar de demanda* (maior interação) e *olhar de oferta* (menor interação) entre os envolvidos na composição.

- Aula expositiva, explicitando se a relação entre os envolvidos é de maior ou menor interação.
- Apresentação de textos multimodais para identificação dessas categorias.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE AZEVEDO	
	Língua Portuguesa Prof ^ª : Ana Paula B. M. de Azevedo	Data: ___/___/2014
Nome: _____		
9º ano “A”		

MÓDULO 3 - Momento 3.2: Relação entre os envolvidos: MAIOR INTERAÇÃO E MENOR INTERAÇÃO

Para analisarmos um texto multimodal atribuindo-lhe sentido, é importante que todos os recursos verbais e visuais utilizados sejam levados em consideração no momento da leitura.

É importante salientar a relação existente entre os envolvidos que participam da interação.

- Se o olhar é voltado diretamente ao participante externo (expectador), tem-se a relação de *maior interação*. Nesse caso, há um contato, uma forte conexão entre os interlocutores, mesmo que seja apenas no nível imaginário, ‘exigindo’ do leitor uma atitude responsiva.
- Se o olhar se direciona indiretamente ao leitor, tem-se uma relação de *menor interação*. Nesse caso, nenhum contato é estabelecido. A imagem (o participante interno) é oferecido ao leitor (participante externo) como item de informação, objeto de contemplação, de maneira impessoal.

Leia e analise os textos para identificação da relação entre os envolvidos na interação:

Texto 1: _____



Fonte: <http://www.radiomunicipalam.com/secretaria-de-saude-realizara-atividades-alusivas-ao-dia-mundial-de-luta-contra-a-aids/> Acesso em: 12 set. 2014.

Texto 2: _____



Fonte: <http://www.ligacaoteen.com.br/amigo-teen/respostas-as-principais-duvidas-de-adolescentes-sobre-sexo-e-gravidez-indesejada/46349/> Acesso em: 21 ago. 2014.

Texto 3:



Fonte: http://tradeye.blogspot.com.br/2010_02_01_archive.html Acesso em: 29 set. 2014.

APÊNDICE 6.3

MÓDULO 3 - Momento 3.3: Disposição dos envolvidos; PRÓXIMA, MÉDIA E DISTANTE

OBJETIVOS:


- Reforçar a ideia de que os textos multimodais, nos gêneros em questão, são construídos a partir de motivações sociais;
- Analisar estratégias textual-discursivas utilizadas na produção dos textos multimodais;
- Destacar o diálogo que deve haver entre o produtor e o observador do texto;
- Ensinar categorias para a leitura de imagens, por meio de uma transposição didática acessível, instrumentalizando os alunos para realizarem leitura de textos multimodais.

DESCRIÇÃO:

Momento 3.3: Aula expositiva dialogada para alertar que a distância social dos envolvidos pode ser por meio do enquadramento *plano fechado* (próxima), *plano médio* (média) ou *plano aberto* (distante).

- Aula expositiva, salientando a posição dos elementos que compõem o texto multimodal, mediante a sua disposição social na composição.
- Análise de textos multimodais para identificação dessas categorias.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR	
	Língua Portuguesa	Prof ^ª : Ana Paula B. M. de Azevedo Data: ___/___/2014
	Nome: _____ 9º ano "A"	

MÓDULO 3 - Momento 3.3: Disposição dos envolvidos: PRÓXIMA, MÉDIA, DISTANTE

Para analisarmos um texto multimodal atribuindo-lhe sentido, é importante que todos os recursos verbais e visuais utilizados sejam levados em consideração no momento da leitura.

É importante salientar a posição dos elementos que compõem o texto multimodal, já que as relações sociais entre os participantes (enquadramento da composição) determinam a distância espacial e social (distinção entre íntimos, amigos, conhecidos, estranhos).

- Se retratados cabeça e ombros, a distância é *próxima*, familiar e a relação com o leitor, nesse caso, é *íntima*.
- Se retratado da cabeça à cintura, a distância é intermediária e a relação é *média*.
- Se retratado o corpo inteiro, a relação social é impessoal, *distante*.

Leitura e análise para identificação da disposição e distância social entre os envolvidos. Em seguida, identifique nos textos como se dá a relação entre os envolvidos.

Texto 1: _____



Fonte: <http://www.radiomunicipalam.com/secretaria-de-saude-realizara-atividades-alusivas-ao-dia-mundial-de-luta-contra-a-aids/> Acesso em: 12 set. 2014.

Texto 2:



Fonte: <http://www.ligacaoteen.com.br/amigo-teen/respostas-as-principais-duvidas-de-adolescentes-sobre-sexo-e-gravidez-indesejada/46349/> Acesso em: 21 ago. 2014.

Texto 3:



Fonte: http://tradeye.blogspot.com.br/2010_02_01_archive.html Acesso em: 29 set. 2014.

Texto 4:



WWF – Não compre souvenirs de animais exóticos.”

Fonte: <http://escoladecriacao.espm.br/2013/11-anuncios-publicitarios-super-criativos/> Acesso em: 23 out. 2014.

APÊNDICE 6.4.1

MÓDULO 3 – Momento 3.4.1: Disposição espacial dos envolvidos: ELEMENTO CONHECIDO – ELEMENTO RECENTE

OBJETIVO:


- Ensinar as categorias *o dado* (elemento conhecido) e *o novo* (elemento recente) para a leitura de imagens, por meio de uma transposição didática acessível, instrumentalizando os alunos para realizarem leitura de textos multimodais.

DESCRIÇÃO:

Momento 3.4: Exibição de slides para chamar a atenção quanto à disposição espacial dos envolvidos: *o dado* (elemento conhecido) e *o novo* (elemento recente).

- Aula expositiva, salientando o papel dos elementos que compõem o texto multimodal, mediante a sua disposição no espaço.
- Análise de textos multimodais para identificação dessas categorias.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE AZEVEDO		
	Língua Portuguesa	Prof ^ª : Ana Paula B. M. de Azevedo	Data: ___/___/2014
	Nome: _____	9º ano “A”	

MÓDULO 3 - Momento 3.4.1: Disposição espacial dos envolvidos: ELEMENTO CONHECIDO - ELEMENTO RECENTE

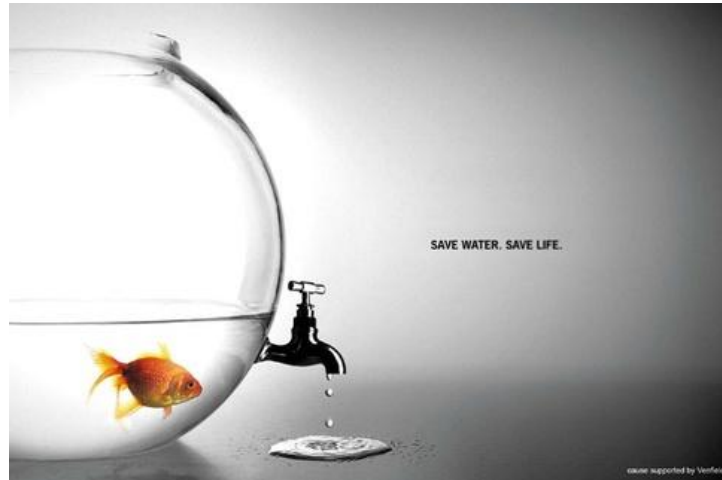
Para analisarmos um texto multimodal atribuindo-lhe sentido, é importante que todos os recursos verbais e visuais utilizados sejam levados em consideração no momento da leitura.

É importante salientar o papel dos elementos que compõem o texto multimodal, mediante a sua disposição no espaço.

- Se posicionado do lado esquerdo, o elemento é comum, *conhecido* do leitor.
- Se posicionado do lado direito, o elemento é *recente*, merecendo uma atenção especial.

Leia e analise os textos para identificação do elemento conhecido e elemento recente

Texto 1: _____



“Economize água, economize vida.”

Fonte: <http://br.adforum.com/creative-work/ad/player/46527> Acesso em 02 set. 2015.

Texto 2: _____



“Antes que seja tarde demais”.

Fonte: <http://expedicaovida.com.br/acoes-publicitarias-supercriativas-sobre-meio-ambiente/>
Acesso em: 12 jul. 2014.

Texto 3:



Fonte: <http://apedagogiadacriatividade.blogspot.com.br/2011/05/dengue-trabalhando-com-charges.html>
Acesso em: 23 ago. 2014.

APÊNDICE 6.4.2

Módulo 3 - Momento 3.4.2: Disposição espacial dos envolvidos: SONHO / REALIDADE

OBJETIVO:


- Ensinar as categorias *o ideal* (sonho) e *o real* (realidade) para a leitura de imagens, por meio de uma transposição didática acessível, instrumentalizando os alunos para realizarem leitura de textos multimodais.

DESCRIÇÃO:

Momento 3.4.2: Exibição de slides para chamar a atenção quanto à disposição espacial dos envolvidos: *o ideal* (sonho) e *o real* (realidade);

- Aula expositiva, salientando o papel dos elementos que compõem o texto multimodal, mediante a sua disposição no espaço.
- Análise de textos para identificar essas categorias.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR	
	Língua Portuguesa Prof ^ª : Ana Paula B. M. de Azevedo	Data: ___/___/2014
	NOME: _____	9º ANO “A”

MÓDULO 3 - MOMENTO 3.4.2: Disposição dos envolvidos: SONHO / REALIDADE

Para analisarmos um texto multimodal atribuindo-lhe sentido, é importante que todos os recursos verbais e visuais utilizados sejam levados em consideração no momento da leitura.

É importante salientar o papel dos elementos que compõem o texto multimodal, mediante a sua disposição no espaço.

- ▶ Se posicionado no ângulo superior, o elemento é imaginável, promessa do produto, *sonho* a ser alcançado pelo leitor.
- ▶ Se posicionado no ângulo inferior, o elemento é comum, já é *realidade* para o leitor.

Leitura e análise para identificação da disposição espacial dos envolvidos: sonho/ realidade

Texto 1: _____



Fonte: <http://www.gazzeta.com.br/wp-content/uploads/2013/03/CHARGE-DE-QUINTA.jpg>
Acesso em: 20 ago. 2014.

Texto 2:



Fonte: <http://professoralexsales.blogspot.com.br/2012/02/discussao-e-interpretacao-de-anuncio.html> Acesso em: 14 set. 2014

APÊNDICE 6.4.3

Momento 3.4.3:

Disposição dos envolvidos: CENTRO DE ATENÇÃO E DESVIO DE ATENÇÃO

OBJETIVO:


- Ensinar as categorias *o centro* (centro de atenção) e *a margem* (desvio de atenção) para a leitura de imagens, por meio de uma transposição didática acessível, instrumentalizando os alunos para realizarem leitura de textos multimodais.

DESCRIÇÃO:

Momento 3.4.3: Exibição de slides para chamar a atenção quanto à disposição espacial dos envolvidos: *o centro* (centro de atenção) e *a margem* (desvio de atenção).

- Aula expositiva, ressaltando o valor semântico dos elementos que compõem o texto multimodal, mediante a sua disposição no espaço.
- Análise de textos multimodais para identificação dessas categorias.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR	
	Língua Portuguesa	Prof ^ª : Ana Paula B. M. de Azevedo Data: ___/___/2014
	NOME: _____ 9º ANO "A"	

MÓDULO 3 - Momento 3.4.3: Disposição espacial dos envolvidos: CENTRO DE ATENÇÃO - DESVIO DE ATENÇÃO

Para analisarmos um texto multimodal atribuindo-lhe sentido, é importante que todos os recursos verbais e visuais utilizados sejam levados em consideração no momento da leitura.

É importante salientar o papel dos elementos que compõem o texto multimodal, mediante a sua disposição no espaço.

- Se ocupa a posição central da composição, o elemento é responsável por veicular o núcleo da informação, sendo considerado *o centro de atenção*.
- Já os elementos posicionados ao redor da área central, de alguma maneira, apresentam relação de subordinação, suporte e dependência ao elemento central, podendo ser denominados *desvio de atenção*.
- É importante destacar que, nessas composições, podem-se articular elementos com sentidos diversos, como *elemento conhecido/elemento recente* e *sonho/realidade* aos elementos *centro de atenção/desvio de atenção*, formando assim o *modo tríptico*.

Leitura e análise para identificação da disposição espacial dos envolvidos: centro de atenção/desvio de atenção

Texto 1: _____



Fonte: <http://www.ohgrafico.com/anuncios-publicitarios-impactantes> Acesso em: 21 set. 2014.

Texto 2: _____



“Vida para as florestas” WWF

Fonte: <http://super.abril.com.br/blogs/ideias-verdes/veja-12-propagandas-criativas-e-polemicas-sobre-meio-ambiente>. Acesso em: 02 set. 2014.

Texto 3: _____



“Quando você fuma, seu bebê fuma.”

Fonte: <http://escoladecriacao.espm.br/2013/11-anuncios-publicitarios-super-criativos/#sthash.aAjYsDGW.dpuf> Acesso em: 12 set. 2014.

Texto 4:



“Só porque você não vê, não significa que não está lá.”

Fonte: <http://escoladecriacao.espm.br/2013/11-1-anuncios-publicitarios-super-criativos/#sthash.aAjYsDGW.dpuf> Acesso em: 03 out. 2014.

APÊNDICE G
DETALHAMENTO DO MÓDULO 4
- CONSOLIDANDO -

APÊNDICE G – 2 h/a

APÊNDICE 7.1

MÓDULO 4 - Momento 4.1: Revisão oral

OBJETIVOS:

- Revisar todos os pontos analíticos estudados.
- Interpretar oralmente texto multimodal.

DESCRIÇÃO:

Momento 4.1: Revisão oral dos pontos estudados, por meio de análise conjunta de texto e registro no *datashow* pela pesquisadora.

Pontos estudados:

- Participantes internos e participantes externos
- Relação de maior interação e menor interação
- Disposição e relação próxima, média, distante
- Elemento conhecido - elemento recente
- Sonho - realidade
- Centro de atenção - desvio de atenção

Interpretação de texto multimodal, conjunta, oral e ao mesmo tempo escrita pela professora, apresentada no *Datashow*.



Fonte: <http://contagemoutdoor.com.br/por-que-dao-tanta-importancia-a-um-anuncio-publicitario/>
Acesso em: 12 out. 2014.

O produtor (participante externo) criou esse anúncio publicitário com o objetivo de vender os produtos da marca anunciada: O Boticário. Para isso, utilizou recursos verbais e visuais para chamar a atenção do leitor (participante externo).

Recorrendo à presença de outros textos e à presença de outras vozes, o produtor do anúncio utilizou participantes internos que nos lembra a história infantil da Branca de Neve e os Sete Anões: uma moça de pele branca, cabelos pretos, uma mão oferecendo uma maçã envenenada, entregue supostamente por outras moças com inveja de sua beleza e encanto, como a madrasta o fez.

Aspectos como a cor do vestido, da maçã, do batom e da tiara é vermelha e juntamente com a roupa decotada, dão ideia de sedução, paixão. Os olhos azuis da moça combinam com as nuvens que estão ao fundo e nos dão ideia de tranquilidade.

Percebe-se que há uma relação com o leitor de maior interação, de intimidade, já que a moça olha diretamente nos olhos do leitor, como que tentando enfeitiçá-lo. Além do mais, há uma relação próxima com o leitor, para convencê-lo a comprar os produtos da marca O Boticário. Sobre a posição espacial dos elementos, podemos observar que a mão oferecendo a maçã, à esquerda indica algo comum, que já conhecemos. À direita, a moça é uma novidade para nós, é um elemento recente, para onde devemos concentrar nossa atenção.

O texto verbal remete à forma como se iniciam os contos de fadas “Era uma vez”, mas modifica o conteúdo da história original, colocando que “*ao invés de sete anões, ela conheceu vários homens morenos de 1,80 m de altura*”. Assim, pode-se observar que a escolha das palavras foi fundamental para a produção de sentidos do anúncio.

APÊNDICE 7.2

MÓDULO 4 - Momento 4.2 Atividade Avaliativa Final

OBJETIVO:


- Interpretar os textos, tendo como auxílio as categorias da GDV e da ACD estudadas como estratégias textual-discursivas utilizadas pelo produtor dos textos multimodais, percebendo-as como recursos relevantes para estabelecer a produção de sentidos;

DESCRIÇÃO:

Momento 4.2: Atividade analítica e avaliativa de textos multimodais.

- Atividade escrita, individual.

ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS

	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ DE ALENCAR		
	Língua Portuguesa	Prof^ª: Ana Paula B. M. de Azevedo	Data: ___/___/2014
	NOME: _____		9º ANO A

MÓDULO 4 - Momento 4.2: ATIVIDADE AVALIATIVA FINAL

Querid@ alun@,

Chegou a hora de aplicar todas as informações que você recebeu ao longo desse projeto de intervenção. Ao analisar os textos multimodais apresentados, atente-se para todas as estratégias utilizadas pelo produtor para a construção de sentidos, tais como cores, tamanho e formato das letras, disposição dos elementos gráficos e imagéticos na composição, informações explícitas e implícitas, pontos de vista expressos, entre outras.

Confio em você. Abraços carinhosos da Profa. Ana Paula

Pontos estudados:

- 1) Envolvidos na interação: *Participantes internos e participantes externos*
- 2) Direção do olhar dos envolvidos: *Maior interação e menor interação*
- 3) Relação social entre os envolvidos: *Próxima, média, distante*
- 4) Disposição espacial dos envolvidos:

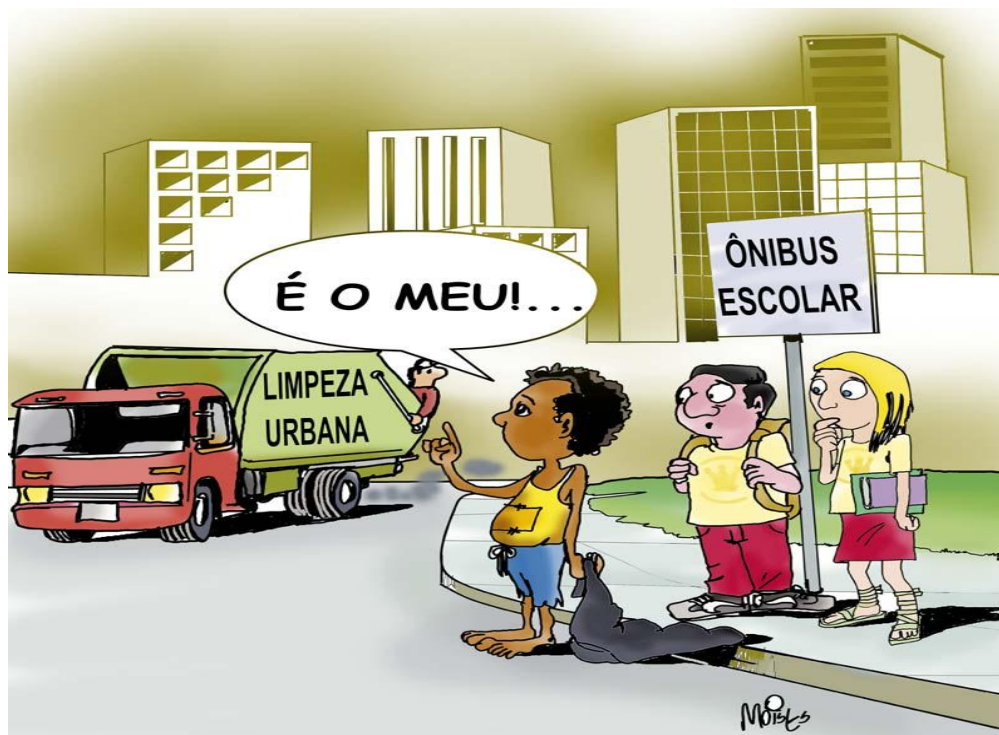
- *Elemento conhecido/elemento recente*
- *Sonho/realidade*
- *Centro de atenção/desvio de atenção*

Após uma observação atenta de cada texto multimodal apresentado abaixo, interprete-o criticamente, levando em consideração os pontos estudados e os recursos utilizados para a sua produção.

Itens norteadores:

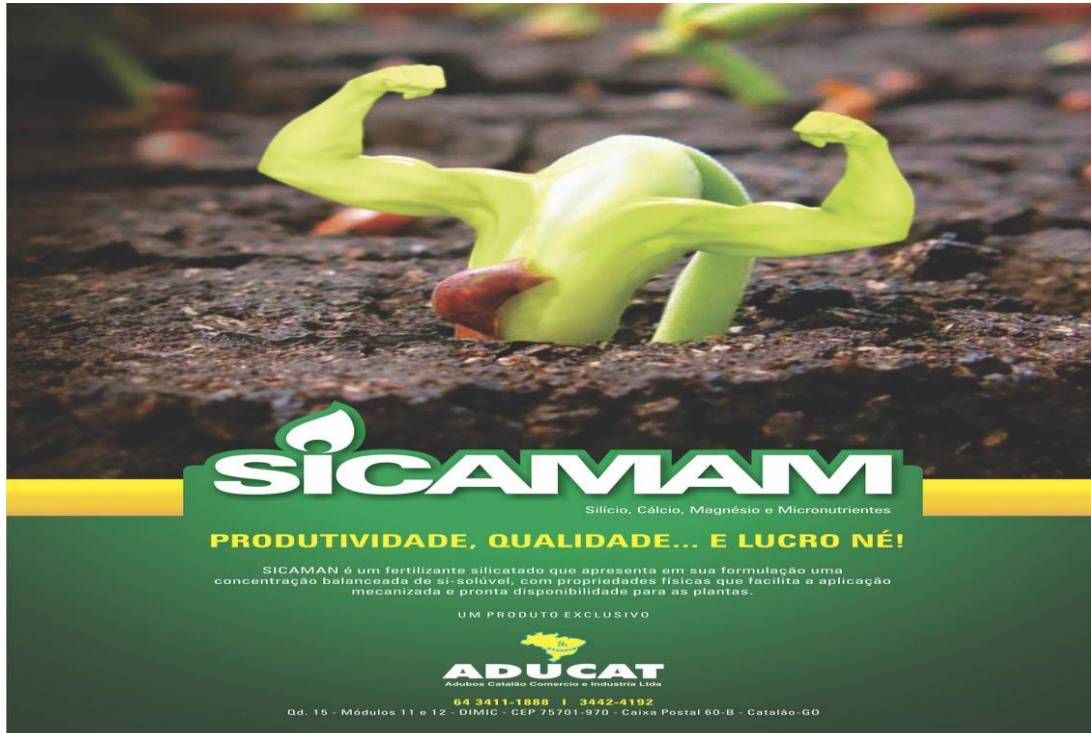
- 1) A temática tratada no texto.
- 2) A finalidade social desse texto multimodal.
- 3) Os envolvidos na interação.
- 4) Direção do olhar dos envolvidos.
- 5) Relação social entre os envolvidos.
- 6) Disposição espacial dos envolvidos.

Texto 1



Fonte: <https://mcartuns.wordpress.com/2013/07/10/desigualdade-social/> Acesso em: 20 ago. 2014.

Texto 2



SICAMAM
Silício, Cálcio, Magnésio e Micronutrientes

PRODUTIVIDADE, QUALIDADE... E LUCRO NÉ!

SICAMAM é um fertilizante silicatado que apresenta em sua formulação uma concentração balanceada de si-solúvel, com propriedades físicas que facilitam a aplicação mecanizada e pronta disponibilidade para as plantas.

UM PRODUTO EXCLUSIVO

ADUCAT
Adubos Catalão Comércio e Indústria Ltda.

04 3411-1888 1 3442-4192
Qd. 15 - Módulos 11 e 12 - DIMIC - CEP 75701-970 - Caixa Postal 60-B - Catalão-GO

Fonte: <https://pt-br.facebook.com/aducاتفertilizantes> Acesso em: 10 ago. 2014.

Texto 3



Você não quer contar esta história para seus filhos, quer?

Ajude a gente a combater o desmatamento da Amazônia. Fique sócio do Greenpeace hoje.

Acesse o nosso site www.greenpeace.org.br ou ligue 0300 7892510

Fonte: CARVALHO, 2008.

APÊNDICE 7.3

MÓDULO 4 - Momento 4.3 Agradecimento e entrega das pastas e portfólios

OBJETIVO:

- Apresentar mensagem de agradecimento pelo envolvimento no PEI e entregar as pastas e portfólios aos alunos.

DESCRIÇÃO:

Momento 4.3: Agradecimento pela participação no PEI, solenidade de entrega de portfólios e sessão de fotos com os alunos.