



PPGL

Programa de Pós-Graduação em Letras
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS**

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316.8341

Rafael da Silva Moura

**DAS MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS
MULTISSEMIÓTICAS AO MULTILETRAMENTO:
PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS**

Passo Fundo

2020

Rafael da Silva Moura

**DAS MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS
MULTISSEMIÓTICAS AO MULTILETRAMENTO:
PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

Passo Fundo

2020

CIP - Catalogação na Publicação

- M929m Moura, Rafael da Silva
Das manifestações discursivas multissemióticas ao multiletramento [recurso eletrônico]: procedimentos didático-pedagógicos / Rafael da Silva Moura. – 2020.
1.94 MB ; PDF
- Orientador: Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2020.
1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Semântica.
3. Leitura – Desenvolvimento. 4. Gêneros discursivos. 1. Freitas, Ernani Cesar de, orientador. II. Título.
- CDU: 801.73

Dedico esta pesquisa à minha família: meu alicerce,
minha motivação.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Passo Fundo (presente em minha vida acadêmica desde a graduação) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras, por viabilizarem a realização dos meus estudos, com vistas à concretização de um sonho e à qualificação profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudo a mim concedida, a qual tornou essa empreitada possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas, pelo rigor metodológico e pelo compromisso com a qualidade da produção científica com que conduziu esta pesquisa, bem como pela sensibilidade ao compreender minhas limitações diante das problemáticas que me acometeram em meio ao processo investigativo, estimulando-me a prosseguir, sempre.

À Prof. Dr. Luciana Maria Crestani, parceira de pesquisa e produção há longa data, pela leitura atenta e criteriosa, ainda no exame de qualificação, que resultou em uma primorosa e essencial contribuição a este estudo.

Ao Dr. Luis Henrique Boaventura da Silva, por aceitar participar do exame de qualificação e pelas relevantes considerações expostas, que refinaram os rumos da pesquisa.

À Prof.^a Dr. Rosângela Gabriel, pelo aceite em participar da banca de defesa, pela partilha de seu vasto conhecimento e pelas contribuições destinadas ao texto final da pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, que, com o compartilhamento de seus saberes, descortinaram um rico e profícuo universo acadêmico-científico a serviço da construção de conhecimento com vistas ao aprofundamento dos estudos da linguagem e, por conseguinte, da prática pedagógica de Língua Portuguesa.

Aos colegas que compartilharam os momentos de angústias e incertezas, alegrias e comemorações, construindo uma relação de troca de experiências e saberes.

À Karine Castoldi, pela atenção, pelo profissionalismo e pela gentileza constantes.

À Escola de Ensino Médio Sarandi, por acolher, sem restrições, nossa investigação.

Aos meus alunos do 6º ano (2018), da referida instituição escolar, que, além de serem uma das principais razões deste estudo, constituíram-se meus parceiros de pesquisa.

Aos meus pais, Didiel e Marlene, pelo exemplo de caráter e persistência, por me ensinarem a lutar pelos meus sonhos.

À minha amada e tão generosa esposa, Thalita, pelo companheirismo e pela tolerância, assim como pelo apoio e pelo amor incondicionais. Palavras não mensuram o quanto tenho a agradecê-la, por tudo!

Aula de leitura

A leitura é muito mais
do que decifrar palavra.
Quem quiser parar para ver
Pode até se surpreender:
Vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas no mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é atoa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém,
o gosto que o dono tem;
e no pelo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou se vai lento;
e também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas,
e no som do coração.
Uma arte que dá medo,
é a de ler o olhar
pois os olhos têm segredo,
difíceis de decifrar.

Ricardo Azevedo

RESUMO

Esta pesquisa define como tema a abordagem de gêneros discursivos multimodais em práticas pedagógicas, visando à promoção do multiletramento. O objetivo a que se propõe consiste em elaborar e aplicar práticas leitoras em sala de aula, balizadas por preceitos oriundos da Análise do Discurso francesa, bem como da Multimodalidade discursiva, a fim de proporcionar ao alunado momentos sistemáticos de leitura de textos de gêneros discursivos de natureza multissemiótica. Mediante tal objetivo, são articulados, principalmente, os seguintes marcos teóricos: a) sobre gêneros discursivos, Bakhtin (2009, 2011a, 2011b), Schneuwly e Dolz (2011); b) em relação à multimodalidade discursiva, Kress (1996, 2000), Kress e van Leeuwen (2006), Lemke (1993, 2016), Rojo (2012, 2013) e Dionísio (2011, 2014); c) no que se refere a práticas de leitura, Foucambert (1994), Petit (2008) e Silva (1981); d) no que tange à concepção de multiletramentos, Grupo de Nova Londres (2000), Kalantzis e Cope (2000), Lemke (1993, 2016) e Rojo (2012, 2013); e) em relação à Semântica Global, Maingueneau (2008). Para viabilizar a produção das práticas leitoras, são associadas algumas das referidas categorias teóricas no engendramento de um dispositivo metodológico facilitador da análise de aspectos enunciativo-discursivos inscritos em textos multimodais. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, desenvolvida mediante pesquisa-ação, levada a efeito em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, de uma escola privada, na cidade de Sarandi (RS). Enquanto *corpus* motivador, foram utilizados anúncios publicitários, que congregam múltiplas linguagens em sua constituição semântica, veiculados em diferentes mídias e com propósitos discursivos distintos. Como resultado geral, destaca-se que práticas pedagógicas calcadas em gêneros multimodais potencializam e dinamizam o ensino de língua, posto que aproximam o educando de situações comunicativo-interativas próprias de sua realidade discursiva, auxiliando, assim, na aquisição do multiletramento desse público. Ademais, esta pesquisa fomenta o desenvolvimento de metodologias didático-pedagógicas que visem ao fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem da habilidade leitora.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Multimodalidade. Multiletramentos. Semântica Global. Práticas Leitoras.

ABSTRACT

This research has as a theme the approach of multimodal discursive genres in pedagogical practices, aiming at the promotion of multiliteracy. The objective is to elaborate and apply reading practices in the classroom, based on precepts from the French Discourse Analysis, as well as from Discursive Multimodality, in order to provide students with systematic moments of reading texts from discursive genres of multisemiotic nature. With this objective, the following theoretical frameworks are mainly articulated: about discursive genres, Bakhtin (2009, 2011a, 2011b), Schneuwly and Dolz (2011); Kress (1996, 2000), Kress e van Leeuwen (2006), Lemke (1993, 2016), Rojo (2012, 2013) and Dionísio (2011, 2014), regarding discursive multimodality; Foucambert (1994), Petit (2008) and Silva (1981), about reading practices; New London Group (2000), Kalantzis and Cope (2000), Lemke (1993, 2016) and Rojo (2012, 2013), with regard to the multiliteracy; Maingueneau (2008) in relation to Global Semantics. In order to enable the production of reading practices, some of these theoretical categories are associated in the engendering of a methodological device that facilitates the analysis of enunciative-discursive aspects inscribed in multimodal texts. As for the methodology, it is an exploratory and bibliographical research, developed through action research, carried out in a 6th grade elementary school, from a private school, in the city of Sarandi (RS). As a motivating *corpus*, advertisements were used, which bring together multiple languages in their semantic constitution, carried in different media and with different discursive purposes. As a general result, it is noteworthy that pedagogical practices based on multimodal genres potentiate and boost language teaching, since they bring the learner closer to communicative-interactive situations proper to his discursive reality, thus assisting in the acquisition of the multiliteracy of this audience. In addition, this research fosters the development of didactic-pedagogical methodologies aimed at strengthening the teaching and learning process of reading skills.

Key-Words: Discursive genres. Multimodality. Multiliteracy. Global Semantics. Reading Practices.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Esquema da sequência didática	56
FIGURA 2	Os planos constitutivos da Semântica Global	61
FIGURA 3	Ciclos da pesquisa-ação	72
FIGURA 4	Consumo e consumismo	99
FIGURA 5	Anúncio da ClearMen	100
FIGURA 6	Anúncio da Friboi	109
FIGURA 7	Anúncio da ONG TETO	117
FIGURA 8	Anúncio dos Correios	131

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	O percurso metodológico da pesquisa	75
QUADRO 2	Dispositivo balizador para análises de textos multimodais	87
QUADRO 3	Estruturação da prática leitora	93
QUADRO 4	Dispositivo de averiguação da prática leitora	96
QUADRO 5	Esquematização adaptada do dispositivo de análise de textos multimodais.....	127

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EM FOCO, A ATIVIDADE DISCURSIVA: DESVELANDO AS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO DIZER	19
2.1 LINGUAGEM E GÊNEROS DISCURSIVOS: DISPOSITIVOS ARTICULADORES DAS PRÁTICAS INTERATIVO-COMUNICATIVAS	21
2.2 A NATUREZA MULTIMODAL DAS MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS	30
3 DOS PROCESSAMENTOS ENUNCIATIVO-DISCURSIVOS ÀS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: REVISANDO CONCEITOS	43
3.1 À PROCURA DE NOVAS PERSPECTIVAS: DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA AO MULTILETRAMENTO	45
3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: MECANISMOS DE ENGENDRAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	55
3.3 SEMÂNTICA GLOBAL: UM OLHAR SOBRE OS PLANOS CONSTITUTIVOS DO DISCURSO	60
4 DELINEANDO O FIO LIGAMENTAR DA PESQUISA: A METODOLOGIA	68
4.1 ESCLARECIMENTOS SOBRE O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	70
4.2 UM BREVE DIAGNÓSTICO DO CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PESQUISA	76
4.3 E OS SUJEITOS PARCEIROS DA PESQUISA, QUEM SÃO?.....	78
4.4 ILUSTRANDO UM MODELO DE ANÁLISE PARA GÊNEROS MULTIMODAIS.....	83
4.5 O <i>CORPUS</i> MOTIVADOR: DISPOSITIVOS BALIZADORES DA PRÁTICA	88
4.6 O DESIGN DA PROPOSTA INTERVENTIVO-INVESTIGATIVA.....	90
4.7 CRITÉRIOS DE AVERIGUAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS.....	94
5 EM BUSCA DE RESPOSTAS: A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA	97
5.1 MÃOS À OBRA: IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA LEITORA	98
5.1.1 Apresentação da situação e produção inicial.....	98
5.1.1.1 Descrição geral: as dimensões teórico-analíticas basilares do módulo	103
5.1.1.2 Percepções de base: memória reflexiva de aula	105
5.1.2 Primeiro módulo interventivo.....	108
5.1.2.1 Descrição geral: as dimensões teórico-analíticas basilares do módulo	112
5.1.2.2 Percepções de base: memória reflexiva de aula	114
5.1.3 Segundo módulo interventivo.....	116
5.1.3.1 Descrição geral: as dimensões teórico-analíticas basilares do módulo	120
5.1.3.2 Percepções de base: memória reflexiva de aula	121

5.1.4 Terceiro módulo interventivo	124
5.1.4.1 Descrição geral: as dimensões teórico-analíticas basilares do módulo	128
5.1.4.2 Percepções de base: memória reflexiva de aula	129
5.1.5 Quarto módulo interventivo.....	130
5.1.5.1 Descrição geral: as dimensões teórico-analíticas basilares do módulo	133
5.1.5.2 Percepções de base: memória reflexiva de aula	136
5.1.6 Produção final e avaliação da prática leitora	138
5.1.6.1 Percepções de base: memória reflexiva de aula	141
5.2 ANÁLISE INTEGRADORA DOS DADOS COLETADOS.....	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS	156
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ALUNOS	158
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA - COORDENAÇÃO... 160	
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA – DIREÇÃO.....	161
APÊNDICE E – PARECER DE APROVAÇÃO DE PESQUISA – COMITÊ DE ÉTICA 162	
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE MAPEAMENTO	163
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DA PRÁTICA LEITORA.....	164

1 INTRODUÇÃO

Ao problematizarmos a leitura, colocamos em pauta uma prática social, cultural e de cidadania, que diz respeito a uma habilidade de socialização/interação entre os próprios sujeitos – enunciadores e coenunciadores da atividade linguageira –, e entre estes e o mundo que os cerca. Isso se deve ao fato de a leitura possibilitar a (re)formulação de interpretações quanto à realidade em que estamos inseridos e às concepções ideológicas que a fundamentam, para nos posicionarmos de maneira crítico-responsiva diante delas. Vale ressaltar, porém, que ninguém nasce leitor, isto é, da mesma maneira como aprendemos ações básicas – caminhar, falar, alimentar-se –, também nos constituímos sujeitos leitores. Essa perspectiva reforça a função essencial exercida pela instituição escolar, como ambiente formal de ensino e aprendizagem, em relação ao processo de desenvolvimento e de domínio da habilidade de leitura.

As práticas pedagógicas observadas na realidade escolar, por sua vez, são orientadas, muitas vezes, por concepções puramente estruturais da língua, que, além de valorizar uma única modalidade linguística, concebida como padrão, sem considerar a heterogeneidade encontrada em sala de aula e nas relações sociocomunicativas diárias, também enfatizam análises de formas linguísticas isoladas, sem atentar aos sentidos construídos por meio da linguagem em situações reais de uso, em seu funcionamento. Essa prática não apenas desmotiva o alunado, que não vislumbra uma aplicabilidade para o que se aprende em sala de aula, como também não conduz esses sujeitos no processo de operacionalização e de desenvolvimento da habilidade de leitura, elemento fundamental à efetividade de práticas interativo-comunicativas cotidianas.

Como resultado desse fazer pedagógico enraizado em concepções ultrapassadas de ensino, os mais diversos instrumentos de avaliação externa (PISA, ENEM, SaeB¹), que se valem amplamente de gêneros discursivos enquanto instrumentos e produtos das relações sociais pela linguagem, e não somente de elementos estruturais da língua, evidenciam uma preocupante deficiência quanto à aplicação da habilidade leitora por parte dos alunos, não só da educação básica, mas também do ensino superior.

A referida dificuldade perante o processo de interpretação textual é acentuada em relação a textos de natureza multimodal, que, por congregarem variados recursos semióticos em sua

¹ **PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos – avaliação que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências; **ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio – avalia o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, utilizado como critério de seleção para bolsas de estudo no ensino superior; **SaeB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica – é composto por um conjunto de avaliações que fundamentam um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que possam interferir no desempenho do estudante. Para informações mais detalhadas, sugerimos que se confira o seguinte endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br>.

constituição semântica, requerem do sujeito-leitor um olhar mais atento e sistemático aos diversos modos de significação acionados, a fim de se dar conta dos sentidos projetados em sua subjacência discursiva, o que, em alguma medida, impulsiona os níveis de complexidade conferidos à leitura. Logo, reconhecemos que textos de natureza semiótica múltipla exigem do leitor a mobilização de habilidades leitoras também múltiplas, ou seja, que ele seja multiletrado.

Diante desse contexto, o estudo aqui proposto², que se insere na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo, justifica-se mediante sua perspectiva social e educacional, uma vez que tematiza a abordagem de gêneros discursivos multimodais em práticas pedagógicas de leitura, com vistas a explorar a construção de sentidos inscritos em textos de natureza multissemiótica³, contribuindo, assim, com o processo de desenvolvimento do multiletramento dos educandos, o que, em tese, prepara-os a (inter)agir efetiva e criticamente em práticas sociocomunicativas inseridas nas mais diversas esferas de atividade edificadas pela linguagem.

Esclarecemos, por conseguinte, que a problemática que induziu a realização deste estudo consiste na seguinte questão norteadora: o desenvolvimento e a implementação de práticas leitoras, no estudo de língua materna em sala de aula, embasadas em conceitos teórico-metodológicos específicos, podem contribuir com o multiletramento do alunado.

Daí decorre o objetivo geral visado nesta pesquisa: elaborar e aplicar práticas leitoras em sala de aula, balizadas por preceitos oriundos da Análise do Discurso francesa, bem como da Multimodalidade discursiva, com vistas a proporcionar ao alunado momentos sistemáticos de leitura de textos de gêneros discursivos de natureza multissemiótica no estudo de língua materna, a fim de promover o multiletramento desse público. Com vistas a delinear esse processo, elencam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) revisar as concepções de leitura e de letramento diante das demandas sociais contemporâneas, que exigem um sujeito-leitor multiletrado;
- b) propor atividades para sala de aula, com enfoque em gêneros discursivos multimodais e balizadas por preceitos da Semântica Global e da Multimodalidade discursiva, visando ao multiletramento do alunado;

² Esta pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo e foi aprovada. A proposta de estudo também fora apreciada pela direção e coordenação da escola de aplicação (Apêndices C e D), bem como pelos pais e responsáveis (Apêndice A) e pelos próprios alunos (Apêndice B), recebendo consentimento de todos esses. A referida documentação encontra-se registrada na base de dados da universidade supracitada, sob o seguinte número de protocolo: 93274218.2.00000.5342 (Apêndice E).

³ Mobilizaremos as terminologias **multissemiótico** e **multimodal** (e seus derivados) enquanto sinônimos, uma vez que, com base nos estudos investigativos desenvolvidos, entendemos que, grosso modo, ambos os referidos conceitos dizem respeito à mobilização articulada de múltiplos modos de significação (cores, imagens, sons etc.), atrelados ou não ao código linguístico, em materialidades discursivo-textuais.

- c) proporcionar momentos sistemáticos de leitura de textos de gêneros discursivos de natureza multimodal, visando à (re)construção dos sentidos subjacentes à materialidade discursiva;
- d) verificar a produtividade da proposta pedagógica, neste estudo, em relação à promoção do multiletramento dos alunos.

Cumprе ressaltar que os planos constitutivos do discurso, propostos pela Semântica Global – e assumidos como fio ligamentar deste estudo –, favorecem a construção de um dispositivo metodológico que fundamente uma análise sistemática dos sentidos inscritos na subjacência discursiva de textos que articulam múltiplos recursos semióticos, o que contribui, significativamente, com o processo de ressignificação textual.

Além disso, práticas pedagógicas⁴ calcadas em gêneros discursivos potencializam e dinamizam o ensino de língua, visto que o educador poderá, a partir da análise das funções sociodiscursivas e estruturas prototípicas do referido material, tanto explorar a língua em funcionamento, como, e principalmente, abordar, em sala de aula, as mais diversas temáticas e maneiras de construir sentidos inscritas nas relações sociais fomentadas e articuladas pela linguagem. Essa abordagem, então, possibilita a atribuição de significado ao processo de ensino-aprendizagem, pois aproximará o educando de situações interativo-comunicativas próprias de sua realidade discursiva, dado que a interação entre os sujeitos está intrinsecamente associada aos gêneros discursivos.

Mediante essa lente, é possível construir um espaço reflexivo não somente quanto às possibilidades de usos da língua, mas, ainda, quanto a questões sociais a ela atreladas, tornando as aulas de língua materna relevantes para a vida social e acadêmica dos aprendizes, e, por conseguinte, contribuindo com o desenvolvimento do olhar crítico-analítico do alunado quanto a produções discursivas multimodais, ou seja, na formação de sujeitos multiletrados.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa aplicada e exploratória, que objetiva gerar conhecimentos para uma prática dirigida à qualificação do processo de ressignificação de materialidades multissemióticas, possibilitando, assim, o delineamento de um enfoque teórico-metodológico, relativamente novo, em relação ao referido assunto. No que concerne aos procedimentos técnicos, a pesquisa é de natureza bibliográfica, desenvolvida mediante pesquisa-ação, sob uma abordagem qualitativa. Ou seja, partimos do levantamento e da discussão de estudos já desenvolvidos com base nos princípios teórico-metodológicos basilares à pesquisa, a fim de fundamentarmos a produção, a aplicação e a avaliação das práticas

⁴ Destacamos que este estudo não tratará de abordagens pedagógicas no sentido estrito da área do ensino/da educação, mais, sim, de maneira mais genérica, das ações/atividades desenvolvidas com vistas à mediação leitora.

leitoras preteritamente citadas, visando à resolução de um problema coletivo, que, neste caso, observado em aulas que envolvem interpretação textual, diz respeito à dificuldade de o alunado operacionalizar sua habilidade leitora em situações sociodiscursivas que requeiram complexos e articulados movimentos de leitura, como ocorre ante textos de gêneros multimodais.

O *corpus* motivador⁵ do estudo, por sua vez, é composto por textos do gênero anúncio publicitário, que, notoriamente, projetam um universo interativo-comunicativo de natureza multimodal, posto que congregam modos de significação diversos (palavra, imagem, cor, enquadramento, disposição espacial etc.) em sua composição semântico-estrutural. As práticas leitoras articuladas com base nesse material discursivo, consecutivamente, são aplicadas no contexto do ensino fundamental II, em uma turma de 6º ano⁶, de uma escola privada, da cidade de Sarandi/RS, a fim de, conforme já referido, verificar a produtividade da abordagem teórico-metodológica proposta nesta pesquisa quanto à leitura sistemática de textos de gêneros multimodais na promoção do multiletramentos do alunado.

Com vistas a melhor organizar a apresentação da pesquisa, estruturamos este trabalho em quatro capítulos: dois de caráter teórico, outro voltado à apresentação do percurso metodológico e o último ao desenvolvimento e à análise da proposta aplicada. No primeiro capítulo, abordamos a experiência humana **com e pela**⁷ linguagem. Para tanto, reconhecendo a amplitude da referida temática, recorreremos, inicialmente, à noção de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2009, 2011a, 2011b; DOLZ, SCHNEUWLY, 2011; SCHNEUWLY, DOLZ, 2011; SCHNEUWLY, 2011; SOBRAL, 2006, 2014; FIORIN, 2008; OLDONI, 2015), assumindo-os enquanto instrumentos e produtos de práticas sociais de interação entre os sujeitos, haja vista que conferem a estes a possibilidade de materializar e de projetar um universo discursivo interior e subjetivo, constituindo-se, por conseguinte, fundamentais às trocas languageiras estabelecidas nas relações interativo-comunicativas cotidianas. Nessa perspectiva, enquanto categorias essenciais a esta pesquisa, ressaltamos que se discutem, principalmente, os elementos de genericidade que circunscrevem a materialização discursiva (conteúdo temático, composição estrutural e estilo), assim como as concepções de esferas de atividade e de plasticidade dos gêneros discursivos.

⁵ Empréstamos o termo “*corpus* motivador” de Pereira (2015), que, em linhas gerais, concebe-o como a materialidade discursiva (textos) que se configura ponto de partida para a elaboração das atividades que compõem as práticas leitoras a serem aplicadas em sala de aula. O referido autor esclarece que a inscrição dessa terminologia decorre da amplitude de *corpora* produzidos e resultantes de estudos desenvolvidos mediante pesquisa-ação, tais como: relatórios de atividades, produções finais relacionadas a exercícios práticos, entrevistas, documentos etc.

⁶ As descrições mais detalhadas dos sujeitos e do local de pesquisa, bem como as motivações que fomentaram a escolha por estes, encontram-se registrados no capítulo metodológico, mas especificamente, nas seções 4.2 e 4.3.

⁷ Optamos por utilizar a fonte em negrito, **ao longo do texto**, quando reconhecermos a necessidade de realçarmos algum **sintagma**, **vocábulo** e/ou **categoria teórica** que requeiram ênfase.

Na sequência – mas ainda no primeiro capítulo –, a partir da admissão de que é intrínseco à natureza dos gêneros se adaptarem ao contexto sócio-histórico de sua produção, bem como às intencionalidades discursivas do enunciador, colocamos em pauta a concepção de multimodalidade (KRESS, 1996, 2000; KRESS, van LEEUWEN, 2006; LEMKE, 1993, 2016; ROJO, 2012, 2013; DIONÍSIO, 2011, 2014), visto que as produções textuais contemporâneas assumem, cada vez mais, um caráter visual, em que o escritural e o imagético congregam na sua organização semântica. Evidenciamos, também, que a multimodalidade é aspecto inerente às manifestações discursivas, além de constituinte da própria semiose humana, que diz respeito à forma como a organicidade fisiológica e sensorial dos sujeitos permite-lhes interagirem com o universo físico e discursivo do qual participam, visando à (re)construção de sentidos.

Cumpramos ponderarmos que, diante de um contexto discursivo em que múltiplos modos de significação convergem nas produções semânticas, faz-se imprescindível o desenvolvimento de habilidades leitoras que ultrapassem a técnica da decifração, capacitando os sujeitos a interagirem eficientemente em diferentes universos discursivos. Assim sendo, dedicamos o segundo capítulo a revisar algumas concepções de Leitura (FOUCAMBERT, 1994; PETIT, 2008; SILVA, 1981), admitindo-a enquanto prática social transformadora e essencial ante as demandas sociodiscursivas contemporâneas. Emerge, à vista dessa lógica, a necessidade de o sujeito-leitor ser capaz de articular, simultaneamente, diversos e sofisticados movimentos de leitura, a fim de, a partir da superfície textual, desvelar a essência semântica inscrita na sua profundidade discursiva, para, então, refratá-la, assumindo um posicionamento diante dela. Ou seja, as práticas discursivas hodiernas requerem sujeitos-leitores multiletrados. Delineamos, então, sob qual perspectiva semântico-pragmática abordamos, nesta pesquisa, o conceito de multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000; KALANTZIS, COPE, 2000; LEMKE, 1993, 2016; ROJO, 2012, 2013).

Considerando que os letramentos, logo, os multiletramentos, por serem práticas socialmente estabelecidas e desenvolvidas, articulam-se em torno dos gêneros discursivos (LEMKE, 2016), descrevemos, em seguida, o procedimento de Sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011), sob o qual alicerçamos a construção das práticas leitoras medulares desta investigação. A referida concepção metodológica se harmoniza com os objetivos desta pesquisa, haja vista que defende que o ensino de língua, para constituir-se significativo ao educando e, por conseguinte, efetivo, deve ser enlaçado ao estudo dos gêneros discursivos, sob uma abordagem conscientemente ordenada e progressiva.

Ainda, como parte integrante do segundo capítulo, são discutidos e sistematizados alguns princípios teóricos referentes à Semântica Global (MAINGUENEAU, 2008; FACIN,

2012), que, conforme já referido, constitui-se fio articulador do estudo aqui proposto, enfocando os planos constitutivos do discurso, quais sejam: intertextualidade, vocabulário, temas, estatuto do enunciador e do coenunciador, dêixis enunciativa, modo de enunciação, modo de coesão. Ressaltamos que a produtividade das referidas categorias reside em sua amplitude teórico-pragmática, que dá conta tanto de aspectos da ordem do enunciado como da enunciação.

No terceiro capítulo, delineamos o percurso norteador do processo investigativo e seu contexto de aplicação. Em um primeiro momento, apresentamos os procedimentos de pesquisa e suas respectivas fases, que são basilares aos objetivos elencados para o estudo, assim como procedemos à contextualização do local – a instituição escolar – e dos sujeitos da pesquisa – o alunado. Em seguida, valendo-nos das discussões posteriormente projetadas, direcionamos nossos esforços à sistematização das categorias e preceitos teóricos mobilizados (gêneros discursivos e multimodalidade, leitura e multiletramentos, Semântica Global), visando à definição de um dispositivo didático-metodológico que confira subsídios ao processo interpretativo-analítico de textos de natureza multissemiótica.

Já no quarto capítulo, expomos detalhadamente o planejamento das práticas leitoras e os dados coletados no processo de execução, a fim de realizarmos a análise da proposta didático-pedagógica. Na avaliação da prática como um todo, consideramos alguns pressupostos dos multiletramentos⁸, a saber: a interação com textos que projetem **múltiplas linguagens** em sua constituição semântica, possibilitando, concomitantemente, uma abordagem da língua e da linguagem em **práticas discursivas situadas**, direcionada à construção de um **enquadramento crítico**, articulado por meio de *Designing* e *Redesigned*, culminando, assim, em uma **prática transformada**, que promova a instauração de uma **nova ética** e de **novas estéticas**⁹.

Por fim, na última seção, tecemos algumas considerações gerais e integradoras quanto ao processo teórico-metodológico e prático que envolveu a pesquisa, estabelecendo um paralelo comparativo-reflexivo no que diz respeito às aproximações, ou distanciamentos, entre os objetivos delineados ao estudo e os resultados alcançados.

Isso posto, passemos, então, ao primeiro capítulo teórico.

⁸ Não faremos distinções entre as formas “multiletramento” (no singular) e “multiletramentos” (no plural), posto que, embora haja estudos que coloquem essa questão em pauta, os teóricos aqui abordados como referência teórica os mobilizam como sinônimos.

⁹ Os termos destacados constituem um dispositivo metodológico que contribui com a averiguação da efetivação dos multiletramentos. As especificidades de cada um dos referidos termos encontram-se inscritas na **seção 3.1**, bem como as interlocuções estabelecidas entre eles são sistematizadas na **seção 4.7**, no capítulo metodológico.

2 EM FOCO, A ATIVIDADE DISCURSIVA: DESVELANDO AS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO DIZER

O estudo da língua e da linguagem, durante muito tempo, desenvolveu-se, tanto no ambiente escolar como no universo científico-acadêmico, calcado amplamente na análise das estruturas que fundamentavam a materialização do sistema linguístico, culminando, assim, em um processo analítico descontextualizado e, consecutivamente, fechado em si mesmo. Porém, a partir do aprofundamento e da ampliação de estudos incorporados à Linguística, difundiu-se e validou-se a ideia de que, para se entender efetivamente a língua, e o processo enunciativo que se articula em torno dela, deve-se estudá-la em funcionamento, ou seja, em situações de uso sócio-historicamente situadas e mobilizadas por sujeitos concretos.

Nesse ínterim, aquela concepção fortemente voltada a aspectos linguístico-estruturais é superada, conferindo espaço privilegiado ao estudo do texto¹⁰, falado ou escrito, verbal ou não-verbal, haja vista que, “independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2011b, p. 308). Isso se deve ao fato de o referido dispositivo discursivo configurar-se elemento basilar à concretização do dizer e, analogamente, à efetivação da comunicação, sendo, em certa medida, a realidade imediata e tangível do pensamento e das vivências humanas.

Ainda nessa perspectiva, conforme Bakhtin (2011a), mesmo que únicos, os textos elaborados pelos sujeitos em suas práticas discursivas, tendo em vista as condições sócio-históricas de produção e recepção, são moldados respeitando certas características prototípicas, até assumir uma conformação específica, gerando, então, determinados padrões de enunciados, denominados **gêneros discursivos**. Sob esse prisma, assume-se que não interagimos direta e puramente com a materialidade linguística – o texto –, mas com sua constituição enunciativo-discursiva atrelada à uma prática social específica – o gênero discursivo.

A noção de gênero, portanto, tornou-se objeto de interesse em contextos de ensino e pesquisa diversos. Logo, estudos que se dedicam à investigação da linguagem viva e dinâmica, bem como à discussão e à proposição de projetos pedagógicos voltados à leitura e à produção textual alicerçados nos gêneros discursivos têm emergido, muitas vezes, sob concepções teórico-metodológicas idênticas, todavia, em outras, distintas, projetando contornos conceituais diversos e, consecutivamente, difundindo diversificados percursos reflexivo-investigativos.

¹⁰ Tratamos “texto” e “enunciado” como termos intercambiáveis devido à sua natureza e inscrição social: “O texto como enunciado incluído na comunicação discursiva (na cadeia textológica) de dado campo. O texto como mônada original, que reflete todos os textos (no limite) de um dado campo do sentido” (BAKHTIN, 2011b, p. 309).

Diante dessa constatação, seria ingênuo concebermos que, ao discutirem a noção de gênero, os supracitados estudos ancoram-se a um mesmo objeto teórico, posto que não se está diante de um conceito homogêneo, mas, pelo contrário, de numerosas concepções, alicerçadas tanto em correntes teóricas distintas (ou não), como em diferentes apropriações e leituras dos pressupostos fundadores dessa noção.

Neste capítulo, à vista do exposto, damos início ao mosaico teórico que alicerça nossa pesquisa, discutindo, na seção “Linguagem e gêneros discursivos: dispositivos articuladores das práticas interativo-comunicativas”, algumas questões teóricas de estudo dos gêneros na perspectiva aqui assumida, a **bakhtiniana**, tendo como fio condutor o ensaio “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011a) e alguns estudos contemporâneos delineados nesse mesmo horizonte (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011; SCHNEUWLY, DOLZ, 2011; SCHNEUWLY, 2011; SOBRAL, 2006, 2014; FIORIN, 2008; OLDONI, 2015).

Para esse feito, baseamo-nos na ideia de genericidade proposta por Sobral (2006, p.113), que diz respeito às “características que definem um gênero como tal, distinto de outros mas relacionado dialogicamente com outros numa dada esfera ou no espaço entre esferas”. Ou seja, conferimos especial atenção aos elementos que circunscrevem a materialização discursiva, quais sejam: conteúdo temático, composição estrutural, estilo, esferas de atividade e plasticidade genérica.

Devemos considerar, porém, que os pressupostos bakhtinianos não se desenvolveram com vistas à definição de uma metodologia de análise dos gêneros discursivos, uma vez que o estudo destes constituía apenas um aspecto reflexivo dentre diversos elementos da arquitetura da concepção dialógica de linguagem, não o seu centro. Desse modo, não há como entender o conceito de gênero sem recorrer, mesmo que superficialmente, às bases teóricas que recobrem esse dispositivo enunciativo-discursivo, tais como noções de língua, linguagem, dialogismo e responsividade, que também são abordadas neste capítulo.

Ademais, a partir da admissão de que é intrínseco à natureza dos gêneros se adaptarem ao contexto sócio-histórico de sua produção e às intencionalidades discursivas do enunciador (BAKHTIN, 2011a), colocamos em pauta, na seção “A natureza multimodal das manifestações discursivas”, a concepção de multimodalidade (KRESS, 1996, 2000; KRESS e van LEEUWEN, 2006; LEMKE, 1993, 2016; ROJO, 2012, 2013; DIONÍSIO, 2011, 2014), haja vista que as produções discursivas contemporâneas projetam, cada vez mais, um caráter visual, em que o escritural e o imagético congregam na sua organização semântica. Evidenciamos, também, que a multimodalidade é aspecto inerente às manifestações discursivas, além de constituinte da própria semiose humana.

2.1 LINGUAGEM E GÊNEROS DISCURSIVOS: DISPOSITIVOS ARTICULADORES DAS PRÁTICAS INTERATIVO-COMUNICATIVAS

A necessidade de interagir com seus semelhantes é aspecto inerente à natureza humana. Esse processo interativo, por sua vez, viabiliza-se, nos mais diversos campos da atividade humana, devido a múltiplos recursos pragmático-cognitivos, que, notoriamente, associam-se ao uso da linguagem. Esta, na ótica saussuriana (SAUSSURE, 2006), diz respeito à habilidade humana de se apropriar de um sistema de signos e organizá-lo a fim da interação com os demais sujeitos integrantes de suas relações sociodiscursivas. A linguagem confere-nos a capacidade de nomear o mundo físico e social e de exteriorizar um mundo interior e ideológico. Não há, pois, como conceber o homem e sua constituição sócio-histórica desvinculado da linguagem.

Entretanto, “não está provado que a função da linguagem, tal como ela se manifesta quando falamos, seja inteiramente natural, isto é: que nosso aparelho vocal tenha sido feito para falar, assim como nossas pernas para andar” (SAUSSURE, 2006, p. 17). O homem, assim sendo, poderia ter utilizado qualquer outro aparelho para criar e manejar um sistema de signos, tal como construir imagens sensoriais por meio de gestos, mas, talvez, por razões de facilidade ou de amplitude de modulação, serve-se do aparelho vocal como instrumento da língua. Logo, não seria a linguagem um elemento “natural ao homem, mas a faculdade de construir uma língua, vale dizer: um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (SAUSSURE, 2006, p. 18). Esse sistema de signos manifesta uma atividade simbólica, um conjunto de combinações utilizadas por determinado grupo social, permitindo a criação de conceitos que sirvam à categorização, organização e interpretação da realidade sócio-histórica da qual participam discursivamente.

Sob a lente saussuriana, podemos inferir que a língua representa a parte social e psíquica da linguagem, de natureza arbitrária, cuja essência é independente das vontades particulares do indivíduo, que a registra enquanto produto de uma coleção de convenções sociodiscursivas historicamente estabelecidas. De acordo com o mestre genebrino, a língua se configura como

tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (SAUSSURE, 2006, p. 45).

Conferindo a devida relevância às proposições supracitadas, que enfatizam a natureza abstrata da língua, devemos considerar, porém, que, antes de ser acionada pelos usuários, ela nada mais é do que uma “possibilidade de língua”, um sistema abstrato de signos linguísticos à

disposição dos falantes. Estudando-a, portanto, unicamente sob esse ângulo, assumiríamos a premissa de uma preeminência da significação interna do sistema linguístico, sublimando a dimensão discursiva de aspectos extralinguísticos. Tal abordagem deixaria um expressivo hiato semântico-investigativo, posto que *“a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psíquico individual dos falantes (VOLÓCHINOV, 2017b, p. 220, grifo do autor).*

Encontramos, então, nos postulados do Círculo de Bakhtin¹¹, uma concepção para língua e linguagem¹² sob um prisma ampliado, que preenche as lacunas outrora mencionadas, pois direciona os esforços analítico-reflexivos à situação sociointerativa circundante da prática linguageira. Cumpre ressaltarmos que a perspectiva bakhtiniana não refuta a ideia de língua enquanto sistema simbólico, contudo, amplifica esse cenário, concebendo-a como produto e promotora de atividades sociodiscursivas inscritas em contextos sócio-históricos tangíveis, engendradas por sujeitos concretos. Nessa lógica, Volóchinov (2017c, p. 180) esclarece que

a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada.

Os estudiosos do Círculo de Bakhtin depositam especial atenção à posição do homem, enquanto ser social, que se apropria de um sistema de signos, neste caso, a língua, para estabelecer uma relação interativo-comunicativa com seus semelhantes e posicionar-se em sociedade – constituindo-se, assim, sujeito –, e aos fenômenos enunciativos relacionados a esse processo. Ademais, embora a língua configure-se nesse elo entre os sujeitos, e entre estes e o mundo, os referidos autores refutam a ideia de considerá-la um mero instrumento dos interlocutores em suas práticas interativo-comunicativas diárias. Pelo contrário: ainda que seja algo criado e estabelecido por uma convenção social, a língua é interna ao ser humano, portanto psíquica e fisiológica, e não pode ser comparada a um instrumento, que seria externo e material.

¹¹ Apesar de reconhecermos as discussões em torno da autoria das obras do Círculo de Bakhtin, não adentraremos nessa questão. As menções aqui feitas aos postulados dos estudiosos que integram o referido grupo seguem a autoria indicada nas edições das obras mobilizadas como fonte desta pesquisa (BAKHTIN, 2011a, 2011b; VOLÓCHINOV, 2017a, 2017b, 2017c). Quando nos referimos a concepções gerais, que atravessam todas as obras, utilizamos os termos **Círculo de Bakhtin** ou **bakhtiniano** (e seus derivados).

¹² Ao buscarmos uma definição de **língua** e **linguagem** na teoria bakhtiniana, percebemos que não há uma noção para essas categorias desenvolvida **linearmente**, mas, sim, que perpassa toda obra produzida pelo Círculo de Bakhtin. Isso requer uma movimentação propriamente dialógica, por meio de aproximações e/ou distanciamentos, além de recortes de pressupostos desenvolvidos e inscritos em textos de diferentes épocas e oriundos de vozes distintas, para, enfim, recompor-se uma concepção basilar e devidamente fundamentada. Logo, posto que retomamos as referidas categorias unicamente com vistas a alicerçar a definição aqui assumida para “gêneros discursivos”, ressaltamos que, embora façamos uma leitura cuidadosa dos postulados bakhtinianos – a fim de evitar incoerências e leviandade –, não nos esmeramos nesse aprofundamento.

Volóchinov (2017b, p. 224, grifo do autor), à vista disso, compila cinco características resumitivas, visando à sistematização de uma concepção geral para língua, as quais, em síntese, assim descrevemos: a) a língua é uma realidade concreta; b) a língua se realiza “por meio da *interação sociodiscursiva dos falantes*”; c) “as leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência”; d) a constituição da língua se incorpora organicamente a sentidos e valores ideológicos; e) “*a estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social*”, ou seja, corporifica-se nas relações entre os usuários da língua.

Nesse sentido, a arquitetônica teórico-filosófica delineada pelo Círculo de Bakhtin assenta-se sobre a intrínseca relação discursiva estabelecida entre a tríade homem, língua(gem) e sociedade. Assim, mesmo sendo uma ação individual do sujeito, a enunciação é calcada na interação discursiva que este exerce com um parceiro, real/físico ou idealizado/presumido. Logo, não haveria motivo para enunciar, para se manifestar linguisticamente, sem o objetivo de interagir com um outro, a fim de produzir uma ação, uma reflexão, uma resposta, uma adesão, um posicionamento etc. Essa perspectiva pressupõe o princípio dialógico das relações humanas pela linguagem, tão caro ao Círculo de Bakhtin, cuja concepção, em linhas gerais, ressalta que

toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2017b, p. 205).

Essa atividade dialógica insere-se em uma arena sócio-histórico-discursiva, constituída e permeada pelo embate de diversas vozes, que se entrecruzam e, ainda que de forma sutil e silenciosa, penetram o engendramento discursivo dos enunciados fomentadores e resultantes da referida interação. Tais vozes, provenientes dos discursos de outrem, emergem, portanto, da dinâmica social e influenciam os processos de significação.

Emana desse entrecruzamento enunciativo-discursivo uma convergência sociocultural, formando, por conseguinte, uma labiríntica cadeia responsiva: os enunciados, ao mesmo tempo que, em alguma medida, correspondem a já ditos, provocam, continuamente, as mais diversas e pluralizadas respostas, de modo que não há como um enunciado configurar-se o primeiro, muito menos o último, da cadeia discursiva em que se inscreve. Bakhtin (2011a) enfatiza que

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011a, p. 272).

Diante do exposto, torna-se imprescindível a percepção de que “não estamos tratando das interações discursivas em sua superfície, forma ou simples estrutura, mas em seu nível mais profundo em que, de modo efetivo, se consolidam as relações comunicativas” (OLDONI, 2015, p. 19). Aliás, ao admitir que a realidade fundamental da língua é a própria interação discursiva, articulada por sujeitos concretos, social e historicamente situados, na e pela comunicação, concordamos, consecutivamente, que qualquer estudo (escolar, acadêmico, científico) que acolha a língua como objeto de pesquisa deve se debruçar sobre sua manifestação concreta e objetiva, contemplando-a em situações reais de uso, em seu funcionamento, e não em manifestações abstratas e/ou hipotéticas.

À luz dessa dialética, ao problematizar as formas como se corporificam os discursos – isto é, a língua em sua (in)completude e dinamicidade – na tessitura das interações sociais, Bakhtin (2011a, p. 265) ressalta que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); [e que] é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Grosso modo, podemos dizer, analogamente, que os enunciados responsáveis por materializar a língua são os próprios textos, orais ou escritos, mediante os quais os sujeitos interagem e se comunicam, movimentando, assim, as engrenagens da vida em sociedade. Os textos/enunciados, por sua vez, mesmo que empiricamente, seguem certos padrões estilísticos e estruturais, conforme a situação comunicativa em que se realizam. Nessa perspectiva, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011a, p. 262, grifo do autor).

A comunicação humana, sob esse enfoque, ancora-se e consoma-se, pois, nos gêneros discursivos, em vista do caráter sociodiscursivo destes, uma vez que os enunciados que dão materialidade à língua concretizam-se em situações comunicativas recorrentes, portanto em gêneros discursivos específicos. Em outras palavras, as práticas discursivas estão íntima e inerentemente atreladas à interação comunicativa estabelecida entre interlocutores, parceiros físicos ou virtuais da atividade languageira, a qual perpassa um processo de materialização e projeção de concepções abstrato-subjetivas e internas aos sujeitos, por meio da apropriação do sistema linguístico, corporificando-o em um engendramento textual que, devido a aspectos prototípicos e sociodiscursivos, insere-se em um determinado gênero. Podemos conceber, então, o gênero discursivo como “um dispositivo enunciativo, que, grosso modo, une um texto a uma avaliação social mediante a instauração de um discurso e, portanto, mediante o desenvolvimento de um projeto enunciativo” (SOBRAL, 2014, p. 19).

Esse processo enunciativo-discursivo, de caráter empírico e dinâmico, é fundamental à prática interativo-comunicativa concebida entre os sujeitos por meio da linguagem, bem como

se articula situado socialmente e visa a cumprir finalidades discursivas distintas. A esse respeito, Bakhtin (2011a) pondera que a interação humana ocorre nas mais diversas **esferas ou campos de atividade**, isto é, em diversos ambientes interativos, que se constituem em instituições discursivas estabelecidas e reconhecidas por convenções sócio-históricas, podendo ser: a esfera escolar, a esfera do trabalho, a esfera familiar, a esfera política etc. Conforme Sobral (2006, p. 8), “as ‘esferas de atividade’ são entendidas [...] como ‘regiões’ de recorte sócio-histórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem”.

Ressaltamos que o universo discursivo edificado por determinada esfera de atividade manifesta-se resolutivo à arquitetônica do projeto enunciativo traçado pelo enunciador, que, por exemplo, dependendo da arena discursiva em que inscreve seu dizer, articula arranjos semântico-pragmáticos distintos, além de assumir posturas discursivas específicas, de acordo a posição social que ocupa no interior da referida esfera (pai, mãe ou filho; professor ou aluno; chefe, empregado ou cliente; réu, acusador ou juiz etc.).

Assim sendo, a cada situação comunicativa, visando ao desenvolvimento de um projeto enunciativo que tanto torne seu discurso inteligível aos interlocutores, como também cumpra uma finalidade discursiva, o falante mobiliza a língua de maneira específica, adequando-a à intenção de comunicação, por intermédio de escolhas capazes de criar uma série de efeitos formais e funcionais que, conseqüentemente, refletem-se na produção de determinado gênero.

Quanto a isso, Schneuwly (2011, p. 23) propala que “há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo”, que compõem uma “base de orientação para uma ação discursiva”, deliberando, assim, **o que é dizível e como isso deve ser dito** em cada evento interativo-comunicativo. Os gêneros, portanto, podem ser concebidos, de certa forma, como arquétipos discursivos.

Reiteramos, à vista disso, que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2011a, p. 282). Essa concepção de relativa estabilidade atribuída aos gêneros discursivos, consecutivamente, confere a eles uma – também relativa – instabilidade, corroborando a lógica de que não devemos concebê-los pelo viés estático das formas, mas, sim, pela dinâmica de sua produção.

Sob as lentes bakhtinianas, legitima-se, então, uma eminente correlação entre os gêneros e suas funções sociodiscursivas, entre os tipos de enunciados e o que de fato se faz com eles no centro de uma determinada atividade social. Ao enviar um e-mail para seu orientador de mestrado ou doutorado, a propósito de marcar um encontro, por exemplo, os recursos

enunciativos utilizados (saudação, linguagem, estrutura/organização textual) serão – ou, pelo menos, deveriam ser – diferentes daqueles empregados em um e-mail destinado a um amigo íntimo, mesmo que a intenção comunicativa seja a mesma: marcar um encontro.

Essa maleabilidade também pode ser observada na constituição enunciativo-discursiva de gêneros do campo da publicidade, em que “textos com determinadas propriedades estruturais e linguísticas são utilizados com finalidades distintas das que seriam previstas para eles” (OLDONI, 2015, p. 23). Os anúncios publicitários projetam uma infinidade de arranjos semântico-pragmáticos, assumindo as mais diversas formas e contornos, geralmente com vistas a conectar-se com um interlocutor presumido e com ele edificar uma relação de proximidade. Textos desse campo, portanto, possuem a singularidade de incorporar e reconfigurar outros textos, (re)criando, a seu favor, simulacros sociodiscursivos próprios de outros gêneros e esferas de atividade: são comuns “os casos de poemas, cartas e canções (entre tantos outros) que, a partir de configurações híbridas, permitem-se empregar com a finalidade de anunciar e promover produtos e serviços” (OLDONI, 2015, p. 23).

Da supracitada flexibilidade e, até mesmo, interdependência dos gêneros emerge a diversidade desse dispositivo discursivo, que é fruto das infinitas relações sociais que podem ser estabelecidas pelos seres humanos. Logo, “não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (BAKHTIN, 2011a, p. 263). Essa afirmação traz à tona a inviabilidade de se catalogar e/ou classificar todos os gêneros que permeiam e viabilizam as práticas comunicativas pela linguagem. Bakhtin (2011a), por sua vez, palia o referido dilema propondo que se distingam os gêneros entre “primário (simples)” e “secundário (complexos)”.

Os gêneros primários, em linhas gerais, seriam produtos de situações de interação verbal espontâneas, em função de finalidades práticas do cotidiano, sendo, predominante, mas não exclusivamente, de natureza oral, tais como: diálogos face a face ou via aparelhos tecnológicos (telefone, computador), bilhetes, piadas etc. Esses gêneros se inserem em um contexto comunicativo imediato, em que os interlocutores possuem um controle mais expressivo do processo da produção discursiva, que se configura interativo e pode receber distintos contornos ante as necessidades da troca languageira em curso. Essa regulação, conforme Schneuwly (2011, p. 26), “ocorre na e pela própria ação de linguagem”.

Quanto aos gêneros secundários, Bakhtin (2011a, p. 263) declara que se incorporam a circunstâncias sociodiscursivas mais elaboradas e letradas, “surgem em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito)”. Textos dessa categoria genérica não são um produto espontâneo

e imediato das relações interativo-comunicativas; pelo contrário, são artefatos de um construto linguístico previamente planejado e articulado, envoltos por certo acabamento enunciativo anterior à projeção da materialidade textual na arena discursiva. Inserem-se nesse espectro gêneros de esferas artístico-literárias, científicas, jurídicas etc., tais como: o romance, a crônica, a poesia, o artigo científico, a dissertação, a petição, o requerimento etc. No processo de constituição dos gêneros secundários,

eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. (BAKHTIN, 2011a, p. 263).

Destacamos que os gêneros, apesar de sua característica paradoxal de plasticidade e de identidade, constituem enunciados reconhecíveis nas atividades interacionais pela linguagem. Tal reconhecimento é possível pela existência de elementos que, além de marcarem as condições específicas e as finalidades vinculadas aos gêneros, possibilitam uma distinção entre eles, pois constituem a totalidade dos enunciados. Esses elementos, cunhados por Sobral (2006) como aspectos de genericidade¹³, são o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo, os quais estão “indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

O conteúdo temático, na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011a), diz respeito ao objeto do discurso, ou seja, ao referente sobre o qual os interlocutores se debruçam. Entretanto, Fiorin (2008) e Sobral (2014) alertam que o tema inscrito em um texto ultrapassa os limites de uma visão reducionista que o conceba meramente como **o assunto tratado**. Esse aspecto de genericidade, conforme os supracitados autores, refere-se aos recortes semânticos que se articulam em torno das questões discursivas que permeiam cada esfera de atividade, fundamentando-se nas circunstâncias situacionais, ideológicas e sócio-históricas que encapsulam a prática discursiva, com enfoque nos propósitos comunicativos do enunciador em relação ao assunto abordado, conferindo “o domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2008, p. 62). Anúncios publicitários distintos podem ter como tópico o “Dia Mundial da Água”, mas um deles pode assumir como tema “a importância da água para a saúde da humanidade”, enquanto o outro destaque “a necessidade de utilizar a água conscientemente” ou, até mesmo, “as consequências já observadas devido à falta de cuidado com a água”.

¹³ Retomamos que Sobral (2006, p. 113) trata como elementos de genericidade as “características que definem um gênero como tal, distinto de outros mas relacionado dialogicamente com outros numa dada esfera ou no espaço entre esferas”.

Quanto à estrutura composicional, cada gênero apresenta uma determinada organização interna, que corresponde ao modo de edificação do enunciado, constituindo-se, de certa forma, o aspecto mais concreto desse dispositivo de comunicação. A estrutura, então, diz respeito à disposição dos elementos semióticos na composição material de cada gênero, referindo-se aos modos significativos acionados e inscritos no texto e à articulação semântica estabelecida entre eles, que são resultado de escolhas enunciativo-discursivas daquele que enuncia, com base nas semioses passíveis de inscrição na arquitetônica de determinado gênero.

O estilo, por sua vez, associa-se à possibilidade de individualização do enunciado, correspondendo à seleção de recursos semióticos a serem empregados na materialidade textual, transitando entre o emprego de formalidade ou informalidade, termos técnicos e vocabulário específicos. Essa seleção alicerça-se na natureza discursiva da esfera em que o gênero circulará, assim como na relação dialógica (de proximidade ou distanciamento) que se estabelece entre os interlocutores, inscrevendo, em certa medida, uma imagem do enunciador no discurso. Conforme Bakhtin (2011a, p. 265), “todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo de comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante [...], isto é, pode ter estilo individual”.

Apesar dessa possibilidade de individualização do enunciado, portanto dos gêneros discursivos, em que o enunciador manifesta escolhas de textualização subjetivas, não é possível, porém, distanciar-se demasiadamente das coerções postas pelo estilo próprio de cada gênero, sob pena de o texto perder a identidade ou mesmo a credibilidade diante de seu interlocutor, visto que esse dispositivo enunciativo-discursivo é resultado de uma convenção sócio-histórica preestabelecida e já difundida. Ademais, Bakhtin (2011a, p. 265) adverte que “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante”: enquanto em gêneros do campo literário a individualização estilística parece ser propriedade inerente à constituição dos enunciados circundantes, há esferas de atividade, como a jurídica e a política, que requerem produções discursivas mais padronizadas, a exemplo dos documentos oficiais (petições, requerimentos, circular, pronunciamentos etc.)¹⁴.

Os gêneros discursivos, conforme constatado, seguem formas existentes e reconhecíveis em sociedade, ou seja, eles não resultam de uma produção individual e momentânea, mas, sim, são fruto de uma produção histórica, desenvolvida por meio de práticas comunicativas em

¹⁴ Embora, sob finalidades didáticas, seja possível analisar os referidos elementos de genericidade separadamente, faz-se necessário, entretanto, que, em algum momento da análise, com vistas a apreender a globalidade semântica das materialidades discursivas e evitar incoerências, sejam observados os entrecruzamentos instaurados entre eles, posto que conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, de forma indissociável, constituem a organicidade dos gêneros discursivos e, consecutivamente, dos dizeres que estes comportam.

comunidade. O fundamento principal dos gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (2011a, p. 283), é organizar as relações comunicativas cotidianas, pois se eles “não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Os gêneros discursivos, consoantes ao exposto, nos são dados – e por nós manuseados – de maneira natural, tal como nos apropriamos e interagimos com a própria língua, ou seja, de maneira empírica e instintiva, por meio das práticas interativo-comunicativas em sociedade, engendradas pelas relações dialógicas estabelecidas com o outro e com o universo discursivo que nos cerca.

Ressaltamos, por esse olhar, que a prática comunicativa capacita os usuários da língua a internalizarem e assimilarem os gêneros discursivos, os quais servirão como modelo para interações verbais futuras. Nas palavras de Bakhtin (2011a, p. 283),

nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início, temos a sensação do conjunto do discurso [e, de certa forma, de suas intencionalidades discursivas], que em seguida apenas se diferencia no processo de fala.

De tal modo, o interlocutor poderá criar expectativas que o preparem para interagir adequadamente na situação comunicativa em que esteja inserido. Ao se entrar em contato com um anúncio publicitário, por exemplo, já se espera que, em alguma medida, o discurso intencione vender um produto ou convencer quanto à tomada de determinada atitude, valendo-se de temas, estruturas composicionais e estilo específicos – conforme se evidencia nas atividades analítico-interpretativas da prática leitora desenvolvida nesta pesquisa.

Observamos, entretanto, de acordo com Fiorin (2008), que, na mesma proporção que as atividades linguísticas se ampliam e se remodelam, ampliam-se e remodelam-se os gêneros discursivos que as englobam. Logo, “à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros se diferenciam, gêneros ganham um novo estilo” (FIORIN, 2008, p. 65). Sob essa ótica, evidenciamos que, na contemporaneidade, é amplamente perceptível que os meios de veiculação e divulgação de gêneros de natureza multimodal – especialmente as mídias digitais e as plataformas virtuais – não somente favorecem e estimulam, mas exigem determinadas associações intersemióticas.

Isso posto, tendo em vista as configurações discursivas hodiernas e que se faz intrínseco aos gêneros a adaptação ao contexto sócio-histórico de sua produção, direcionamo-nos, na seção seguinte, a uma reflexão – não menos complexa – sobre a multimodalidade discursiva.

2.2 A NATUREZA MULTIMODAL DAS MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS

Torna-se evidente, mediante o discutido até o momento, que as práticas linguageiras responsáveis pela movimentação das engrenagens da vida em sociedade articulam-se ancoradas aos gêneros discursivos, cuja materialização se incorpora a circunstâncias comunicativas sócio-historicamente situadas, a serviço das necessidades sociodiscursivas de sujeitos concretos. Assim sendo, para muito além de uma mera constatação dessa estreita relação entre os gêneros e as atividades humanas pela linguagem, faz-se imprescindível a esta pesquisa compreender o processo dinâmico que se desencadeia a partir e por meio desse dispositivo discursivo.

À vista disso, ressaltamos que, de acordo com Volóchinov (2017a), aos sujeitos é vedado o acesso direto à realidade: o que se tem são representações construídas sobre o mundo, ou, ainda, versões dos eventos sociodiscursivos circundantes, concebidas sob perspectivas subjetivas dos sujeitos que nela interagem. Em sentido análogo, Sobral (2006) assevera que o mundo não nos é entregue acabado, em sua plenitude, mas, sim, configura-se uma construção gradativa (e ininterrupta), proporcional e imbricada às experiências humanas.

Esse processo constitutivo de representação e construção de mundo, por sua vez, efetiva-se fundamentado na propriedade simbólica da linguagem, a qual, corporificada por matérias significantes, confere aos sujeitos a possibilidade de semantizar o ambiente natural e o contexto social em que se inserem. Ou seja, conferimos forma ao mundo sócio-histórico-cultural que nos cerca e o interpretamos, no âmbito das atividades interativo-comunicativas cotidianas com nossos semelhantes, por meio dos signos¹⁵.

Segundo Sobral (2006, p. 142), “a compreensão só ocorre tendo por objeto um material semiótico e como a direção do signo sempre o faz atingir outro signo, a própria consciência só pode surgir e constituir um fato possível na concretude material dos signos”. Ademais, todo processo de construção de sentidos (seja na produção ou na recepção) “é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo, e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017a, p. 94). Logo, linguagem alguma surge sem um suporte material, portanto sígnico, que delinieie seus contornos, que lhe dê certa concretude, permitindo-lhe ser compreendida e manipulada pelos sujeitos que dela compartilhem nas práticas sociodiscursivas.

¹⁵ Quando nos referirmos a signo, não tratamos da concepção saussuriana (SAUSSURE, 2006), que concebe o signo linguístico como a união arbitrária de uma imagem acústica e um conceito, de um significante e um significado, inseridos em um sistema de valores puros. Assumimos, pois, a perspectiva do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017a), que concebe o signo na práxis concreta, enquanto um elemento semiótico que reflete e refrata a realidade, transpassado, então, por um sistema de valores ideológicos socialmente estabelecidos. Nesse sentido, a significação não reside no signo em si, não há uma relação transparente entre signo e significado, mas, sim, uma relação semântica construída na própria corrente discursiva, nas atividades comunicativas cotidianas.

A amplitude e a variedade das atividades interativas promovidas pela linguagem no âmbito das relações sociais instaura, por conseguinte, um diversificado e amplo universo de signos à disposição dos falantes com vistas à construção e à projeção de sentidos. Volóchinov (2017a), porém, evidencia que, ocupando posição privilegiada entre as materialidades passíveis de semiotização e semantização, encontra-se o signo linguístico, posto que “a palavra é o material mais usual da comunicação humana” (VOLÓCHINOV, 2017a, p. 100).

O signo linguístico, nesse panorama, configura-se basilar às práticas sociodiscursivas, haja vista sua propriedade de viabilizar e fomentar as ações fundantes das esferas de atividade humana. Isto é, por meio da palavra, a título de exemplo, julgamos, aprisionamos e libertamos, questionamos e ensinamos, informamos e explicamos, castigamos, elogiamos, aconselhamos (e assim por diante). Quanto a isso, o supracitado estudioso da linguagem defende que

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o medium mais apurado e sensível da comunicação social (VOLÓCHINOV, 2017a, p.98, grifo do autor).

Ao contrário dos demais produtos semióticos (objetos, cores, sons), que podem, ou não, ser concebidos como signos no centro das práticas comunicativas, a realidade da palavra se ocupa integralmente de uma função sónica. Logo, sob o prisma corroborado por Sobral (2006), com base na leitura da obra do Círculo de Bakhtin, enquanto os demais sistemas de signos são incorporados em campos de práticas sociais particulares, ou melhor, enquanto cada domínio discursivo produz e projeta um material sónico próprio, visando a determinadas necessidades comunicativas, e que, provavelmente, não serão aplicados a outros domínios, a palavra, por sua vez, nasce neutra quanto a qualquer função semântico-ideológica em particular.

Destacamos, contudo, que a neutralidade do signo linguístico não se deve a uma isenção semântica, mas, sim, a certa abertura de significação, permitindo que o preencham de diversos sentidos. Assim, na comunicação verbal viva e ativa, traspassada por relações dialógicas, a palavra assume uma expressividade que não lhe é própria, mas que nasce na tensão discursiva estabelecida com a realidade de interação efetiva, que se atualiza por meio de enunciados únicos e individuais, portanto concretos, inseridos em uma determinada esfera de atividade.

A palavra, nesse viés, em relativa intensidade, penetra todas as ações sociodiscursivas, que dizem respeito tanto à interação humana (eu ↔ tu), quanto à compreensão e à construção de sentidos, perpassando desde atividades banais do cotidiano àquelas que dizem respeito a processos culturais mais letrados. Podemos observar, então, uma relação imbricada entre o

plano verbal e o não verbal da linguagem, em que o signo linguístico intervém junto aos demais signos como componente integrador e/ou mediador de significados:

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (VOLÓCHINOV, 2017a, p. 100).

Volóchinov (2017a, p. 101), propala, porém, que “isso não significa que a palavra é capaz de substituir qualquer outro signo ideológico”. Ou seja, as referidas capacidades de ubiquidade e plasticidade da palavra na comunicação não excluem, nem minimizam a autonomia e as potencialidades semânticas dos demais signos. Concomitante a essa premissa, ressaltamos, conforme Kress (2000, p. 181, tradução nossa)¹⁶, que “não temos como representar áreas inteiras de nossas vidas sensoriais falando ou escrevendo”. É praticamente unanimidade o reconhecimento de que, ao nos propormos à descrição de sentimentos, sabores, cheiros, sensações táteis etc., deparamo-nos com uma atividade complexa e movediça, haja vista que, até o momento, “não desenvolvemos um conjunto adequado de palavras ou uma sintaxe apropriada para isso na linguagem falada ou escrita” (KRESS, 2000, p. 181, tradução nossa)¹⁷.

Sob essa mesma perspectiva, Kress (2000) comenta que as sociedades ocidentais letradas, por muito tempo, insistiram e preconizaram a soberania do código escrito, cujo domínio e aplicação elevava os sujeitos a um nível de erudição e posição social superior, conferindo-lhes certo empoderamento em uma sociedade burocrática, regida por gêneros discursivos arquitetados sobremaneira pela linguagem verbal.

É historicamente evidente, entretanto, que as reconfigurações das esferas de atividade interferem na forma como se desenvolvem práticas languageiras nelas inscritas, refletindo diretamente nos arranjos semióticos articulados na materialização discursiva. Nas atividades comunicativo-interativas contemporâneas, muitas vezes intermediadas por dispositivos tecnológicos avançados, contemplamos uma grande profusão de informações construídas e difundidas por elementos sígnicos imagéticos, com o intuito de dar conta de construções discursivas mais profundas e/ou elaboradas de maneira, talvez, mais dinâmica e/ou simplificada. As produções discursivo-textuais assumem, portanto, cada vez mais, caráter verbo-visual, em que o escritural e o imagético congregam na sua constituição semântica.

¹⁶ [...] we have no means of representing whole areas of our sensory lives by either talking or writing.

¹⁷ [...] we have not developed an adequate set of words or an appropriate syntax for this in spoken or written language [...].

Nesse cenário, em que aspectos verbais e não verbais não só coexistem, mas, também, constroem sentidos de forma articulada e solidária, emergem, portanto, produções de natureza multimodal. Quanto a isso, Lemke (2010, p. 461) aponta para o fato de que a constituição linguística, isto é, o texto verbal, “pode ou não pode formar a espinha dorsal organizadora de um trabalho multissemiótico”, conforme se observa no gênero anúncio publicitário, em que se tem a imagem como elemento constitutivo e, até mesmo, basilar à organização discursiva. Essa característica se deve, em muito, à agilidade de interação e de percepção semântica conferida pela leitura de materiais discursivos visuais, em relação à leitura de textos unicamente verbais.

Em produções de caráter multimodal, palavra e imagem se completam com suas funções semânticas próprias, dado que o engendramento dessas linguagens inscreve “possibilidades de significação [que] não são meramente aditivas” (LEMKE, 2010, p. 462), mas que congregam e produzem significados mais profundos e complexos, que, provavelmente, apenas uma dessas linguagens não daria conta de produzir em sua plenitude. Além disso, não há supremacia de um dos modos na organização significativa, “mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos” (DIONISIO, 2011, p. 160-161), manifestando certo equilíbrio responsável por criar e projetar efeitos de sentido mais completos e enriquecidos.

Por esse ângulo, o que chancela a configuração multimodal de um texto são, portanto, as múltiplas combinações e articulações semânticas e pragmáticas estabelecidas entre diferentes modos de significação na materialização discursiva, a serviço de necessidades comunicativas específicas. Logo, destacamos que a multimodalidade é facilitada, atualmente, pelo avanço das tecnologias da computação – já naturalizadas nas atividades diárias dos sujeitos inseridos em contextos sociais minimamente modernizados –, que amplificam o contingente de arranjos sígnicos passíveis de inscrição nas produções discursivo-textuais. A esse respeito, Kress (1993, p. 3, tradução nossa)¹⁸ afirma que

Agora, os verdadeiros textos multimídia¹⁹ podem incluir não apenas texto verbal, organizado visualmente e realçado (por tamanho e fonte, posicionamento, cor etc.) e gráficos representativos (desenhos, diagramas, gráficos, imagens fotográficas, renderizações em 3D), mas áudio (música, voz, gravações, som sintetizado), vídeo (criado, gravado, filmado, fotos e movimento total) e animação (de texto e imagens).

¹⁸ True multimedia texts can now include not just verbal text, visually organized and highlighted (by size and font, placement, color, etc.), and depictive graphics (drawings, diagrams, graphs, photographic images, 3D renderings), but audio (music, voice, recordings, synthesized sound), video (created, re-recorded, filmed, stills and full-motion), and animation (of both text and images).

¹⁹ Mantivemos a terminologia “multimídia”, nesse trecho, com sentido análogo à “multimodal”. Contudo, ressaltamos que o próprio autor, em estudos mais recentes, propõe uma sutil distinção conceitual entre os referidos termos, que discutiremos mais adiante. Por enquanto, a título de esclarecimento, registramos que “multimodal” refere-se aos modos de construção de sentido, enquanto “multimídia” relaciona-se aos meios de comunicação.

Nesse mesmo sentido, as mídias digitais não somente encorajam, como, também, potencializam o engendramento multimodal da publicidade, por exemplo, posto que promovem uma construção discursiva que ultrapassa os limites do código verbal e da imagem estática. Essas mídias viabilizam a manifestação de um anúncio publicitário projetado por diferentes enquadramentos, a inserção de imagens e seres em movimento, a mobilização de luzes e cores adequadas a diferentes intencionalidades, além da reprodução de sons, sejam ruídos, vozes ou canções. Tal abordagem enunciativa não somente amplifica a propriedade de verossimilhança conferida ao simulacro de realidade inscrito em peças publicitárias e o efeito de proximidade instaurado com o interlocutor, mas, ainda, oportuniza a projeção de narrativas na modalidade verbo-visual, tornando-as mais dinâmicas e interativas – talvez menos extensas e cansativas – do que produções unicamente verbais, considerando-se a descrição detalhada que exigiriam.

Além dessas produções que, nitidamente, congregam múltiplos elementos semióticos, seria lúcido e importante, à vista da compreensão apresentada por estudos que se dedicam à multimodalidade, reconhecermos que toda atividade discursiva desenvolvida pelos sujeitos possui traços multissemióticos, haja vista que “nenhum texto pode existir em um único modo, de maneira que todos os textos são sempre multimodais, embora uma modalidade entre elas possa dominar” (KRESS, 2000, p. 184, tradução nossa)²⁰, dependendo do canal comunicacional acionado e dos efeitos de sentido pretendidos com o desenrolar do projeto enunciativo-discursivo. Assim, as ações sociais articuladas por meio de textos, sejam escritos ou orais, mobilizam diversos outros modos de significação articulados ao verbal, o que faz com que se interaja diariamente com o signo linguístico associado a gestos, gráficos, música instrumental, diferentes tipografias, modalidades sensoriais, entre outros.

Kress (2000, p. 183, tradução nossa)²¹ profere que “a sugestão de que a linguagem – tanto no modo falado quanto no escrito – é um sistema multimodal pode parecer ultrajante; [porque] fomos ensinados a pensar na linguagem como um sistema único e homogêneo de representação”. Contudo, observando atentamente, perceberemos que a linguagem verbal não se manifesta como signo linguístico puro e simples, mas, sim, adquire contornos múltiplos que, de tão reiterados nas práticas sociodiscursivas, já se naturalizaram.

Em uma situação comunicativa ordinária do cotidiano, como um diálogo face a face, por exemplo, em que a língua falada intermedeia o processo interativo, projetamos, combinados

²⁰ [...] no text can exist in a single mode, so that all texts are always multimodal although one modality among these can dominate.

²¹ The suggestion that language – either in the spoken or in the written mode – is a multimodal system may seem outrageous; we have been taught to think of language as a single and homogeneous system of representation.

à articulação sequencial do código linguístico na oralidade, outros modos semantizadores disponibilizados pelo aparelho fonador, como ritmo e entonação vocal. O ritmo da fala pode contribuir com a construção de sentidos revelando a pressa, o nervosismo ou a tranquilidade do enunciador, bem como seu nível de motivação, preparo e engajamento em relação à situação de comunicação; enquanto a entonação pode conferir ênfase a vocábulos que requeiram atenção especial, além de refletir o estado de espírito daquele que fala (irritação, calma, histeria) e o sentido atribuído ao ato de fala (elogio, exortação, aconselhamento, xingamento, sarcasmo).

Seguindo essa mesma perspectiva, ao tratar da modalidade gráfica da língua, Lemke (1993) assevera que os textos arquitetados com predominância do signo linguístico, como obras literárias e documentos oficiais, mesmo que, em primeira instância, pareçam ser unicamente verbais, são, em alguma medida, multimodais. Nas palavras do referido estudioso

Nós interpretamos os padrões visuais que vemos neles como palavras escritas, mas sabemos que essas palavras também são apresentadas em algum tipo e fonte específicos, e são apresentadas na página em um arranjo visual que geralmente é relevante para a interpretação de seus significados. A informação visual, acima e além do necessário para construir unidades linguísticas, mas relevante para o significado potencial total do texto em seu contexto social, está sempre presente. Como objetos materiais, os textos são tanto o produto dos códigos semióticos visuais quanto dos códigos linguísticos. (LEMKE, 1993, p. 2, tradução nossa)²².

Ainda em relação à integração de diferentes semioses no processo de significação, Kress (2000) afirma que os sujeitos recorrem a diversos meios disponibilizados em suas culturas com vistas à representação e à significação justamente porque conferem diferentes potencialidades semânticas e de comunicação, podendo tanto enriquecer o fazer discursivo como facilitá-lo, tornando-o acessível ao interlocutor, a fim de efetivar a atividade interativo-comunicativa. Esse teórico também ressalta que

a questão da multimodalidade lembra-nos com força que a semiose humana repousa, em primeiro lugar, sobre os fatos da biologia e da fisiologia. Os corpos humanos têm uma ampla gama de meios de engajamento com o mundo; uma ampla e altamente variada gama de meios de percepção. Estes chamam os nossos “sentidos”: visão, audição, olfato, paladar e tato. Cada um está sintonizado de forma bastante específica com o ambiente natural, fornecendo-nos informações altamente diferenciadas. (KRESS, 2000, p. 181, tradução nossa)²³.

²² We construe the visual patterns we see in them as written words, but we know that those words are also presented to us in some particular typeface and font, and are laid out on the page in some visual arrangement that is often relevant to interpreting their meanings. Visual information, above and beyond what is necessary to construe linguistic units, but relevant to the total potential meaning of the text in its social context is always present. As material objects, texts are as much the product of visual semiotic codes as of linguistic ones

²³ The issue of multimodality reminds us forcefully that human semiosis rests, first and foremost, on the facts of biology and physiology. Human bodies have a wide range of means of engagement with the world; a wide and highly varied range of means of perception. These we call our ‘senses’: sight, hearing, smell, taste, feel. Each is attuned in a quite specific way to the natural environment, providing us with highly differentiated information.

Conforme o material discursivo com o qual se interage, porém, alguns dos sentidos desempenharão papéis mais decisivos no processo de ressignificação. Em uma circunstância discursiva articulada em torno de uma publicidade em vídeo, por exemplo, a audição e a visão serão os sentidos mais acionados. Enquanto a visão proporciona o contato visual com o quadro cênico (ambientação, jogos de enquadramento etc.) e com as personagens projetadas na peça publicitária (aparência e expressões físicas, interação encenada etc.), suscitando a construção de imagens discursivas desses sujeitos e dos sentidos pretendidos pela encenação, a audição, por sua vez, permite não só a decodificação do material linguístico acionado, mas a percepção do estilo projetado e demais recursos sonoros utilizados (canções, música instrumental, ruídos etc.), que interferem diretamente na constituição semântica do referido dispositivo discursivo.

Definindo os contornos desta reflexão sobre a multimodalidade, consideramos relevante destacar que, “assim como existem vários modos envolvidos na produção de qualquer texto, muitas vezes existem várias mídias” (KRESS, 2000, p. 183, tradução nossa)²⁴. Nesse sentido, de acordo com Pereira (2015), anteriormente à inserção da terminologia “multimodalidade” no campo de estudos da linguagem, usava-se, tanto no contexto científico quanto no educacional, o termo “multimídia” para se referir, ao mesmo tempo, a materiais tecnológicos utilizados nas produções textuais (Datashow, CD-ROM, gravadores) e a textos digitais compostos por múltiplas linguagens, como palavras, elementos visuais, som, vídeo.

Entretanto, devido ao desenvolvimento e aprofundamento das investigações quanto à multimodalidade, fez-se necessário um refinamento conceitual que a distinguisse da noção atribuída à “multimídia”, sendo que, substancialmente, diz respeito a uma diferença entre “modos” e “meios de comunicação”. Concebemos o modo, portanto, como os elementos semióticos sociocultural e historicamente estabelecidos e propagados com vistas à construção e à difusão de sentidos em determinada situação interativa, tais como: palavras, gestos, imagem (estática ou em movimento), diagramação, layout etc. Quanto à mídia, no que lhe concerne, podemos dizer que “são as ferramentas e recursos materiais utilizados para produzir e divulgar textos” (PEREIRA, 2015, p. 40). Em linhas gerais, a mídia corresponde aos materiais ou instrumentos mobilizados pelos sujeitos na produção e projeção de sentidos, sendo responsáveis pela corporificação, manifestação e percepção de significados nas práticas discursivas: a impressão, por exemplo, seria uma mídia, responsável pela projeção de produções analógicas, articulada por materiais como o papel e a tinta; da mesma forma, o próprio enunciador, com sua estrutura corporal e propriedade vocal, pode ser concebido uma mídia.

²⁴ Just as there are multiple modes involved in the production of any text, there often are multiple media.

Isso posto, não podemos ignorar a existência de uma relação de interdependência entre mídias e modos, haja vista que somente teremos acesso a estes após eles serem materializados por meio daquelas. Também, há mídias, cada vez mais desenvolvidas tecnologicamente, que proporcionam a articulação simultânea de diversos modos semióticos, subsidiando produções discursivas mais sofisticadas e, talvez, mais repletas de efeitos de sentido.

Ressaltamos, pois, a notoriedade de que a articulação entre o código verbal e outros códigos semióticos, como o imagético, não é uma atividade recente nas práticas languageiras. Em contrapartida, o olhar investigativo-reflexivo que se lança sobre as produções discursivas, que são inerentemente de natureza multimodais, deve receber um novo tratamento – conforme reforçam os estudos sobre multiletramento –, haja vista que, por muito tempo, tanto no âmbito acadêmico como no escolar, negligenciou-se ou tratou-se com superficialidade a relação semântica estabelecida entre os diferentes modos inscritos nos textos. Sob essa perspectiva, a multimodalidade refuta qualquer concepção teórico-metodológica que conceba a imagem, as cores, os gestos, os sons (entre outros signos) como elementos ilustrativos ou, até mesmo, secundários em relação ao signo linguístico. Defende-se, então, uma lógica de integração, de complementação semântica solidária entre os signos na produção de sentido.

Nessa mesma conjuntura, é inegável a crescente profusão de produções imagéticas no contexto sociodiscursivo contemporâneo, que desempenham, progressivamente, funções sociais indispensáveis ao homem moderno. Kress e van Leeuwen (2006) ressaltam que à imagem atribui-se, sociodiscursivamente, a possibilidade de não apenas representar o mundo, abstrato ou concreto, mas também interagir com esse mundo, independentemente do código verbal. Tal constatação evidencia que o espaço conquistado pela imagem nas práticas languageiras não condiz com uma abordagem que a conceba como linguagem submissa à linguagem escrita, mas, sim, que possui uma estruturação semântico-enunciativa própria. Afinal, “nem tudo que é realizado pela linguagem pode ser realizado por meio de imagens, ou vice-versa” (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 19, tradução nossa)²⁵, haja vista que cada uma tem as suas possibilidades e limitações.

Esse cenário não somente impacta as formas de produção e circulação de sentidos, mas, também – e, talvez, principalmente –, demanda novas perspectivas didático-pedagógicas no âmbito educacional, a fim de instrumentalizar o sujeito-leitor a participar ativamente de práticas de interação social cujo núcleo semântico ancore-se à imagem, como acontece em anúncios publicitários. Ou seja, urge a necessidade de se educar a inteligência visual dos sujeitos.

²⁵ Not everything that can be realized in language can also be realized by means of images, or vice versa.

Diante disso, Kress e van Leeuwen (2006) não somente reivindicam, mas desenvolvem uma proposta de **gramática do design visual** (GDV)²⁶, delineando categorias teóricas com vistas a fundamentar a análise de produções discursivas imagéticas. Logo, os referidos autores decompõem elementos visuais constituintes de produções dessa natureza, observando como esses elementos se organizam na construção discursivo-textual e como afetam a constituição semântica dos textos²⁷. Com vistas, pois, a um estudo do significado voltado ao sentido dentro da vida social, a estrutura básica da GDV²⁸ corresponde a três aspectos de significação, intitulados **metafunções**, quais sejam: ideacional, interacional e composicional.

Quanto à **metafunção ideacional**, Kress e van Leeuwen (2006) defendem a existência de estruturas visuais que possibilitam a (re)construção e a encenação das experiências dos indivíduos no/com o mundo sociodiscursivo, erigindo, assim, um significado representacional. Essa metafunção pode ser percebida com base nos elementos projetados nas imagens – seres, objetos e lugares em interação –, os quais são denominados "participantes representados" e cumprem a função de ator ou objetivo, inseridos em processos concebidos como *being* (ser), *doing* (fazer), *happening* (acontecer) (KRESS; van LEEUWEN, 2006), a fim de representar o mundo, suas ações, estados e consciência. Ademais, a experiência humana retratada em produções imagéticas pode ser disposta em dois processos básicos: os **narrativos**, que representam processos, e os **conceituais**, circunstâncias.

Os processos narrativos são caracterizados por sua dinamicidade, inserindo-se na experiência material de mundo de fazer e/ou acontecer. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 46, grifo do autor, tradução nossa)²⁹, “o que na língua é realizado por palavras da categoria ‘verbos de ação’ é realizado visualmente por elementos que podem ser formalmente definidos como *vetores*”. Isto é, no referido processo, os participantes estabelecem relações

²⁶ Apenas a título de esclarecimento, destacamos que Kress e Van Leeuwen, pesquisadores sociossemióticos, inspiraram-se na Gramática Sistemática Funcional (GSF) de M.A.K. Halliday para engendrar a GDV. De acordo com os autores, essa relação não objetiva verificar equivalências entre linguagem e imagem, mas, sim, correlacionar as noções teóricas das metafunções linguísticas com a análise do design visual.

²⁷ Devemos atentar que a consciência da estruturação e da semantização de imagens, em nossa sociedade, por serem construtos culturais, não fazem parte de um senso comum. Isto é, cores e imagens, por exemplo, podem representar diferentes significados dependendo do contexto sociocultural de sua produção. Consideremos, então, que a Gramática do Design Visual, aqui abordada, fundamenta-se em convenções visuais resultantes de valores e crenças da **cultura ocidental**, podendo, assim, convergir ou divergir de sentidos projetados na **cultura oriental**.

²⁸ Devido aos nossos objetivos, não aprofundaremos a discussão sobre a Gramática do *Design Visual*. Atentaremos, unicamente, às categorias das metafunções que conferem aspectos necessários ao refinamento da análise do *corpus* motivador desta pesquisa. Para um estudo mais detalhado dessa perspectiva teórico-metodológica, sugerimos a leitura do livro *Reading images: The grammar of visual design* (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

²⁹ What in language is realized by words of the category ‘action verbs’ is visually realized by elements that can be formally defined as *vectors*.

transacionais, de troca e interação, descritas visualmente através de vetores, que correspondem a linhas ou traços imaginários (ou não) delineados pelos componentes da imagem, indicando as propriedades (direção, movimentação, intensidade) de suas ações.

Conforme o tipo de vetor, a quantidade e a relação entre os participantes envolvidos, Kress e van Leeuwen (2006) definem alguns processos narrativos, quais sejam: a) ação: diz respeito à encenação (re)criada na imagem, representando ações que se realizam no mundo externo, o que, na escrita, estaria relacionado aos verbos “fazer” e “acontecer”; b) reação: o participante da manifestação discursiva é projetado como reagindo a algo, deslocando-se à posição de reator, que faz a ação de ver e “deve ser necessariamente humano ou animal quase humano – uma criatura com olhos visíveis que tem pupilas distintas, e capazes de demonstrar expressões faciais” (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 67, tradução nossa)³⁰; c) processo mental e/ou verbal: envolvem, respectivamente, os processos que engendram os pensamentos e/ou as falas imputados aos participantes; para tanto, as ações são inscritas em balões de diálogo (processo verbal) ou balões de pensamento (processo mental), diferenciados uns dos outros pela composição gráfica; e) processo de conversão: refere-se a um simulacro de diálogo, de prática linguageira, constituindo um quadro de estrutura cíclica, em que um participante é ator em relação a outro e meta em relação a um terceiro, bem como, no processo, há inversão de papéis.

Nas representações conceituais, diferentemente das narrativas, não se percebe a presença de vetores, posto que não se objetiva a encenação da execução de ações. As estruturas conceituais são, portanto, projetadas de maneira relativamente estática, e os participantes são apresentados como “sendo” ou “significando” algo, corporificando, assim, valores dentro de um contexto de representação sociodiscursiva.

A constituição imagética, segundo Kress e van Leeuwen (2006), pode inscrever participantes exercendo três processos conceituais, a saber: a) classificacional: os participantes representados – pelo menos dois – são reconhecidos como integrantes de uma mesma categoria sociodiscursiva e, por conseguinte, busca-se estabelecer certa simetria entre eles no campo visual da materialidade imagética. Logo, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 79, grifo do autor, tradução nossa)³¹, os participantes são representados em termos taxonômicos, e “pelo menos um dos participantes atuará como *Subordinados* em relação a pelo menos um outro participante, o *Superordinado*”; b) analítico: projeta-se um participante (ou mais), denominado

³⁰ [...] must necessarily be human, or human-like animal – a creature with visible eyes that have distinct pupils, and capable of facial expression.

³¹ [...] at least one set of participants will play the role of *Subordinates* with respect to at least one other participant, the *Superordinate*.

portador, que, em perspectivas diversas, estabelece relações com seus atributos possuídos (características, componentes estruturais etc.), por meio de uma estrutura que relaciona a parte e o todo (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Ou seja, esse tipo de produção imagética visa à identificação minuciosa da constituição físico-social dos participantes, a partir da observação das partes, para, então, compreender sua globalidade (o todo); c) simbólico: processos dessa natureza, nas palavras de Kress e van Leeuwen (2006, p. 105, grifo do autor, tradução nossa)³², “são sobre o que o participante *significa* ou *é*”; destaca-se, pois, o significado e/ou a identidade socialmente atribuídos aos participantes.

A **metafunção interacional**, por sua vez, corresponde às interações, de proximidade ou distanciamento, estabelecidas entre os participantes representados (inscritos na imagem) e os participantes interativos (o produtor ou o observador da imagem), valendo-se de estratégias específicas, derivadas da relação face a face. Dedicar-se, então, à compreensão do jogo enunciativo-discursivo estabelecido entre a tríade produtor, produto e observador, em que o produtor engendra a representação imagética a ser interpretada pelo observador, sugerindo qual atitude este deveria assumir quanto à situação representada no texto, inserido em determinados contextos sociais.

À vista disso, Kress e van Leeuwen (2006) definem quatro dimensões constituintes da referida metafunção: o contato, a distância social, a perspectiva e a modalidade. O contato é determinado pelos vetores que formam, ou não, linhas virtuais que definem o nível de conexão entre o olhar do participante representado e o do leitor (participante interativo). Quando aquele olha diretamente para este, edifica-se um simulacro de ação, com vistas a uma demanda. Essa conexão pretendida pode ser reforçada pelas expressões faciais e/ou pela projeção de algum gesto do participante representado em direção ao interativo, a fim de agir sobre o observador da imagem, conduzindo-o a exprimir uma reação ou executar uma ação.

Contudo, se o participante representado não olhar diretamente para o observador, ele deixa de ser o sujeito do ato de olhar, passando, pois, a ser objeto de contemplação daquele que o observa, engendrando, assim, uma encenação de oferta, em que a imagem “‘oferece’ os participantes representados ao espectador como itens de informação, objetos de contemplação, impessoalmente, como se fossem espécimes em uma vitrine” (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p.119, tradução nossa)³³ para serem exibidos.

³² [...] are about what a participant *means* or *is*.

³³ [...] ‘offers’ the represented participants to the viewer as items of information, objects of contemplation, impersonally, as though they were specimens in a display case.

Quanto à dimensão da distância social, inicialmente, Kress e van Leeuwen (2006) ressaltam que, observando as relações pessoais em sociedade, a intimidade dos indivíduos pode ser definida, em certa medida, pela distância física que eles mantêm entre si: quanto mais próximos fisicamente, chegando ao toque, supostamente mais íntimos; quanto mais distantes, maior a distância social. Os supracitados autores destacam que

As pessoas são retratadas *como se fossem* amigas ou *como se fossem* estranhas. As imagens nos permitem chegar imaginativamente tão perto de figuras públicas como se fossem nossos amigos e vizinhos - ou olhar pessoas como nós como estranhos, 'outros'. (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p.129, grifo do autor, tradução nossa)³⁴.

A perspectiva, terceira dimensão da metafunção interacional, diz respeito ao ângulo em que as imagens são dispostas na produção imagética, constituindo-se aspecto essencial à compreensão do envolvimento ou distanciamento entre os participantes da atividade interativa. Assim, se o ângulo for frontal, sugere-se maior envolvimento entre o participante representado e o participante interativo, em uma situação igualitária. O ângulo oblíquo, por sua vez, ao projetar o participante disposto numa posição mais lateral, de perfil, constrói uma perspectiva de distanciamento/alheamento em relação ao quadro cênico apresentado. Já o ângulo vertical expressa as relações de poder: quando o participante é captado do alto, confere-se mais poder ao observador; no entanto, se o participante representado insere-se na imagem como sendo visto de baixo para cima, sugere-se que ele exerça uma relação virtual de poder sobre o observador.

Dentre os critérios que envolvem a modalidade, destacamos a modalização semântica engendrada pelas cores. Conforme Kress e van Leeuwen (2006), esse recurso semiótico possui amplo potencial de significação, podendo assumir contornos semânticos distintos de acordo com a situação de comunicação e/ou o quadro cênico arquitetado na produção discursiva. Contudo, os referidos autores definem algumas categorias de análise, a fim de auxiliar no processo de ressignificação das cores, quais sejam: a) saturação: a variação entre a projeção máxima das cores e a ausência delas, correspondendo ao preto e branco; b) diferenciação de cor: variação entre a projeção de diversas cores e um quadro monocromático; c) modulação: variação de tons de uma mesma cor à projeção um único tom.

A **metafunção composicional**, terceiro elemento constituinte da sistematização da GDV, figura o papel de organizar os elementos semióticos inscritos em produções imagéticas, integrando, assim, as metafunções ideacional e interacional de forma harmônica e coerente, de

³⁴ The relation between the human participants represented in images and the viewer is once again an imaginary relation. People are portrayed *as though* they are friends, or *as though* they are strangers. Images allow us to imaginarily come as close to public figures as if they were our friends and neighbours – or to look at people like ourselves as strangers, ‘others’.

acordo com as pretensões discursivas daquele que enuncia. Essa integração se fundamenta em três sistemas inter-relacionados: o valor de informação, a saliência e o enquadramento.

Quanto ao valor da informação, Kress e van Leeuwen (2006) defendem que a posição ocupada pelos elementos integrantes das imagens na composição destas revela alguns valores informacionais. Segundo os referidos autores, em produções estruturadas sob o eixo horizontal, inscrevem-se as polaridades esquerda-direita: os elementos semióticos inseridos à esquerda configuram a informação “dada”, sobre a qual o leitor já possui conhecimento, enquanto aqueles posicionados à direita sinalizam a informação “nova”, até então desconhecida ao leitor.

Quando o eixo estruturante é o vertical, porém, a polarização se dá entre topo e base: o elemento inscrito no topo representa o “Ideal”, o que poderia ser, aquilo que é ideologicamente valorizado, enquanto o que se apresenta na base diz respeito ao “Real”, que se opõe ao “Ideal” por constituir-se a informação concreta, mais próxima da realidade. Há, ainda, a relação entre signos projetados no centro e/ou nas margens da materialidade textual: o elemento posicionado no centro configura-se o núcleo da informação, e aqueles posicionados nas margens representam valores secundários, que, normalmente, dependem do elemento central.

Já a saliência constitui uma dimensão relacionada ao destaque conferido a algum elemento semiótico na composição de uma mesma materialidade imagética, destacando, assim, aqueles que carregam mais informação na projeção semântica da imagem. Essa ênfase pode ser engendrada pelo tamanho dos elementos, pelas cores, contrastes e definições cromáticas, pela perspectiva e por elementos que carregam forte carga cultural.

Nessa mesma perspectiva, o enquadramento refere-se a molduras, virtuais ou físicas, responsáveis por delimitar os espaços ocupados pelos representantes inscritos nas imagens, indicando se pertencem ao mesmo núcleo informativo ou não. Quanto menos demarcado for esse enquadramento, agrupando, portanto, os elementos semióticos, mais forte a ideia de conexão entre eles, de unicidade. Quanto mais forte forem as linhas divisórias, os espaços coloridos ou em branco, enfim, recursos responsáveis pela emolduração dos participantes, mais ênfase se dá ao sentido de unidade separada de informação.

Destacamos, perante o exposto, que as múltiplas semioses articuladas na constituição estrutural-estilística e, principalmente, semântica de textos de caráter multimodal, como em peças publicitárias, requerem que o sujeito-leitor, com vistas a identificar e a inferir os sentidos subjacentes à materialidade discursiva, movimente habilidades leitoras específicas e refinadas, que possibilitem a atribuição de significações integradoras aos diversos signos que se articulam na construção do sentido global do texto, conforme se discute no capítulo seguinte.

3 DOS PROCESSAMENTOS ENUNCIATIVO-DISCURSIVOS ÀS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: REVISANDO CONCEITOS

Toda prática linguageira, por mais elementar que seja, sustenta-se na relação dialógica estabelecida entre os sujeitos, e entre estes e o mundo, natural ou discursivo, do qual participam. Essa relação, consoante discussões inscritas no capítulo anterior, viabiliza-se ancorada no domínio da significância da linguagem, um construto social sofisticado e multifacetado, criado pela razão humana diante da necessidade de se expressar, de se comunicar com seus semelhantes. Ademais, a linguagem confere ao ser humano a propriedade de transcender o universo físico que o circunda e as barreiras do tempo cronológico, inserindo-o no campo das ideias, da reflexão, das possibilidades, permitindo-lhe pensar e dar forma a inúmeras facetas da realidade, além de construir e projetar efeitos de sentido diversos.

A (re)construção dos sentidos projetados pela linguagem na arena discursiva implica, por sua vez, distintos movimentos interpretativos, de acordo com os níveis de complexidade do material discursivo com o qual se interage. A leitura surge, então, como uma ação básica dos sujeitos em suas práticas sociodiscursivas cotidianas. No entanto, um estudo, como este, que se dedica a problematizar e a propor práticas pedagógicas direcionadas ao ensino de leitura, deve definir, com clareza, a concepção dessa habilidade assumida como bússola do processo investigativo-reflexivo, bem como posicioná-la na conjuntura hodierna.

Assim sendo, na seção “À procura de novas perspectivas: das concepções de leitura ao multiletramento”, inicialmente, dedicamo-nos à revisão de algumas percepções teóricas em relação à leitura³⁵ (FOUCAMBERT, 1994; PETIT, 2008; SILVA, 1981), destacando-a como prática social transformadora e necessária à efetivação das relações dialógicas que circundam a atividade humana pela linguagem.

Além disso, é historicamente perceptível que a linguagem evolui e sofre alterações ao passo que evoluem às práticas sociais e as tecnologias às quais os sujeitos possuem acesso e manuseiam, em determinados tempo e espaço, visando à comunicação. As novas tecnologias, por sua vez, não apenas facilitam o processo interativo entre os sujeitos, aproximando-os, por exemplo, como também interferem nas formas de (re)construção sentidos, simplificando ou complexificando as produções discursivas, que podem articular múltiplas semioses.

Revela-se, sob essa lógica, que as manifestações discursivas contemporâneas requerem do sujeito-leitor a capacidade de mobilizar, concomitantemente, diversos e sofisticados

³⁵ Não objetivamos um aprofundamento sobre a concepção de leitura, mas, sim, a partir de uma visão geral, fomentar as discussões sobre essa atividade social no contexto sociodiscursivo contemporâneo.

movimentos de leitura, com o intuito de, a partir da superfície textual, desvelar a essência semântica inscrita na sua profundidade, para, então, refratá-la, assumindo um posicionamento (mesmo que silencioso) diante dela. Ou seja, as demandas sociointerativas vigentes reivindicam sujeitos-leitores multiletrados. Delineamos, portanto, ainda na referida seção, a perspectiva semântico-pragmática sob a qual abordamos o conceito de multiletramento (THE NEW LONDON GROUP, 2000; KALANTZIS, COPE, 2000; LEMKE, 2016; ROJO, 2012, 2013).

Projetando-nos ao universo educacional, responsável, em certa medida, pela formação de cidadãos capacitados a atuar efetiva e criticamente em sociedade, deparamo-nos com uma delicada atividade interventiva, exercida pelos educadores, que atuam como mediadores entre o alunado e o processo de aquisição, desenvolvimento e aplicação da habilidade leitora, tendo em vista a referida amplitude das exigências projetadas pelas atuais práticas sociointerativas.

Fazem-se necessárias, portanto, ações pedagógicas sistematizadas, que visem à integração do aluno a legítimas práticas sociointerativas pela linguagem. À vista disso, na seção “Sequência didática: mecanismos de engendramento de práticas pedagógicas”, descrevemos o procedimento de **Sequências didáticas** (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011), sob o qual alicerçamos a construção das práticas leitoras medulares desta investigação. Essa concepção metodológica não somente confere subsídios à construção de um planejamento sistemático para a atividade pedagógica em sala de aula, como, também, corresponde aos objetivos desta pesquisa, posto que preconiza um ensino de língua dedicado ao estudo dos gêneros discursivos, sob uma abordagem conscientemente ordenada e progressiva, a fim de torná-lo significativo ao educando.

Concluimos este capítulo com a seção “Semântica global: um olhar sobre os planos constitutivos do discurso”, na qual, conforme o título já denuncia, discutimos e sintetizamos alguns princípios teóricos referentes à Semântica Global (MAINGUENEAU, 2008; FACIN, 2012), conferindo especial atenção aos planos constitutivos do discurso, a saber: intertextualidade, vocabulário, temas, estatuto do enunciador e do coenunciador, dêixis enunciativa, modo de enunciação, modo de coesão. Em linhas gerais, a produtividade das referidas categorias reside em sua amplitude e profundidade teórico-pragmática, que valoriza tanto aspectos da ordem do enunciado como da enunciação. Ademais, assumimos os planos constitutivos do discurso como fio ligamentar das práticas leitoras propostas, haja vista que contribuem com a construção de um dispositivo metodológico que fundamente uma análise sistemática dos sentidos inscritos na subjacência discursiva de textos que articulam múltiplos recursos semióticos, o que contribui, significativamente, com o processo de ressignificação textual.

3.1 À PROCURA DE NOVAS PERSPECTIVAS: DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA AO MULTILETRAMENTO

A linguagem, conforme elucidações pretéritas, configura-se elemento fundamental às práticas languageiras que dão forma à sociedade. Esse dispositivo comunicativo, por meio de um processo de semiotização e semantização, confere aos homens a possibilidade de engendrar práticas sociointerativas e, ao mesmo tempo, de reconhecerem-se como sujeitos, inseridos em um grupo social. Nesse sentido, por ser produto e promotora das mais diversas relações sociodiscursivas – da escola, da família, dos amigos, do trabalho etc. –, as quais, segundo Bakhtin (2011a), são incomensuráveis, a linguagem é recoberta por muitas faces, que lhe dão distintos contornos, de acordo com distintas necessidades comunicativas. Em cada uma dessas relações, os arremates semântico-pragmáticos conferidos à linguagem exigem do sujeito, com vistas a encontrar e a definir seu lugar na sociedade, a propriedade de estabelecer relações efetivas e produtivas com diferentes modulações semióticas.

Nesse ínterim, mediados pela linguagem, que integra ou exclui das práticas sociais, os sujeitos se constituem como tal em uma situação de tensão, de constante confronto e negociação com o outro e com os discursos deste. Bakhtin (2011c, p. 348) assevera que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.”. Esse processo interativo tensionado, convém destacar, efetiva-se e progride alicerçado à habilidade leitora, haja vista que os sujeitos, a todo momento, são desafiados a (re)construir sentidos inscritos na profundidade discursiva de variadas produções textuais, desde as mais simples e corriqueiras, até as mais complexas e letradas. Silva (2011, p. 77) compartilha dessa concepção, enfatizando que “minha possibilidade de ser, de viver em propriedade, está em função de compreender e ser compreendido pelo outro com quem me comunico”.

Configura-se indiscutível, então, que o acesso ao poder, a bens culturais e, até mesmo, básicos do cotidiano requer, em múltiplos níveis de aplicação, o domínio da leitura, principalmente em sociedades burocráticas, amplamente baseadas na modalidade escrita da linguagem. Ademais, integrar-se a práticas sociodiscursivas implica a produção e a recepção de enunciados revestidos de discursos alheios e corporificados em situações comunicativas social e historicamente estabelecidas, respeitando certas condições restritivas impostas pela própria situação. A leitura, portanto, diz respeito a uma prática discursiva essencial diante das demandas sociointerativas contemporâneas.

Devido a essa íntima relação estabelecida entre linguagem e leitura, observamos que esta compartilha da complexidade inerente àquela. Logo, sendo a linguagem um construto

social de múltiplas faces, a leitura também o é. Nessa orientação, ler não se configura atividade meramente receptiva, pelo contrário, há a participação ativa do leitor: primeiro porque, na produção discursiva, a imagem virtual que o enunciador faz do enunciatário intervém diretamente nas escolhas enunciativas e nas estratégias de produção do enunciado; segundo, porque o leitor, ao tomar contato com uma materialidade discursiva, mobiliza seus conhecimentos e lança mão de sua habilidade de leitura, para, a partir da superfície textual, desvelar os sentidos inscritos na sua subjacência.

É inegável, portanto, que toda manifestação discursiva pela linguagem resulta de um processo interativo, em que o sujeito se constitui na relação com o outro, que pode ser outro indivíduo, um livro (teórico, literário), uma revista, um jornal, um filme, enfim, tudo com o que seja possível estabelecer uma interação discursiva. Conforme Silva (2011, p. 76), “existo e ganho minha individualidade à medida que desvelo e vivencio o plexo de significados, atribuído ao mundo, pelos outros e por mim”. Nessa dinâmica intersubjetiva, as palavras, que nomeiam o mundo natural e corporificam o discursivo, inscritas em enunciados únicos e irrepitíveis, não são autossuficientes, nem mesmo independentes; elas significam nas relações sociais, na qual são encharcadas de valores semânticos e ideológicos que circundam as esferas de atividade.

Ao sujeito-leitor, sob essa lente, concorre à (re)construção dos sentidos projetados na arena discursiva em que se insere diariamente. Quanto a isso, Bakhtin (2011a, p. 271) profere que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente”. Assim sendo, o sujeito-leitor participa de um jogo ininterrupto de negociação de sentidos, articulado pela linguagem e favorecido pela habilidade leitora, dialogando com os discursos inscritos nos dispositivos comunicativos com os quais interage, fazendo inferências, instituindo relações com outros já ditos, a fim de conferir coerência às possibilidades significativas que emergem dos textos.

Aliás, conforme Foucambert (1994, p. 31), “ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender o que se passa na nossa”. Logo, atribuir sentido a discursos, que carregam visões de mundo e posicionamentos críticos de outrem, confere aos sujeitos, em certa medida, a propriedade de entenderem a si próprios, de reconhecerem e compreenderem dimensões de si mesmos até então obscuras, contribuindo, pois, com a sua constituição identitária, a qual institui processo aberto e flexível, em constante edificação e transformação.

Nessa ótica, cada sujeito, com sua história de leitura, envolve-se e interage de modo singular com as manifestações discursivas, haja vista que “o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As

palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto” (PETIT, 2008, p. 32). A interação entre o sujeito-leitor e o texto, portanto, marca a incompletude deste último, cujo sentido só se produz no ato da leitura. Nesse viés, nem os sujeitos, nem os sentidos estão fixados e completos na arena discursiva, mas, sim, abertos ao processo de significação. Isso, porém, não implica dizer que os textos sejam passíveis de toda e qualquer interpretação, haja vista que as possibilidades de leitura já estão inscritas na própria materialidade discursiva.

A essa conjuntura soma-se o fato de a leitura provocar estranhamentos, com propriedade de desfamiliarizar o ordinário, problematizar situações e questões que, por estarem enraizadas nas práticas sociointerativas, são tratadas como naturais e legítimas. Assim, essa habilidade discursiva não somente integra os sujeitos às práticas sociais pela linguagem, mas, também, “quebra estereótipos, renova a linguagem, caça clichês” (PETIT, 2008, p. 41).

Alcançado o propósito de produção de sentido, a leitura assume *status* social muito mais vasto, embora correlato, possibilitando uma íntima e profunda relação entre leitor e o mundo sociocultural do qual participa física e discursivamente. Petit (2008, p. 43) ressalta que, por meio da leitura, “cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima”. A leitura, então, rompe o paradigma espaço-temporal, intermediando um encontro do leitor com o mundo sob um prisma mais amplo e diverso, em que, direcionado pelo olhar do outro, promove-se certo distanciamento virtual da realidade circundante, conferindo, consecutivamente, novas perspectivas, que fomentam a construção de um pensamento crítico, reflexivo e responsivo mais refinado e pluralizado.

Subsidiados pela leitura e seus encontros, engendramos um espaço interior, que reflete e refrata seu exterior, permitindo-nos decifrar o mundo e nossa própria existência. Ler, portanto, é um ato de libertação, de incentivo ao pensar, de inspiração e de rebeldia. Considerando-se a leitura como um processo interativo, fundamentado nos saberes de cada leitor e nos diferentes pontos de vista que emergem da leitura, exercita-se, então, a autonomia daquele que lê. Logo, a abordagem dialógica da leitura é propícia à formação plena do alunado, ao prospectarmos a constituição de um sujeito ativo-participativo, capacitado a posicionar-se e a inserir-se em sociedade com poderes de transformação, participando ativamente da construção desta.

Diante do exposto, tendo em vista as demandas sociointerativas hodiernas, em que múltiplos modos de significação convergem na produção de sentidos, reconhecemos ser imperativa a promoção de habilidades leitoras que, embora atestem o mérito da decodificação dos signos no processo de (re)significação, ultrapassem “a técnica e a tecnologia da decifração para que se possa ampliar significados e promover novos saberes” (OLDONI, 2015, p. 25),

capacitando os sujeitos a encontrarem (ou questionarem) seus lugares sociais e a interagirem eficientemente em diferentes universos discursivos. Foucambert (1994, p 147) assevera que “a batalha pela leitura é realmente uma batalha pela democracia, pois ela visa ao domínio coletivo dos meios de produção de sentido: não se trata de entender os hábitos de leitura existentes, e sim de alterar sua prática social”. Para tanto, são necessárias práticas pedagógicas que, reconhecendo o caráter interacionista da leitura, juntamente à complexidade do processo de aquisição e de domínio dessa habilidade no cenário atual, sejam pautadas em uma pedagogia voltada ao desenvolvimento dos níveis de letramento do alunado.

Lemke (2010, p. 456) define letramento como “um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares”. Essa noção relaciona-se, pois, à aplicação/utilização das tecnologias de leitura e escrita em práticas sociais: enquanto, no processo de alfabetização, os sujeitos aprendem a ler e a escrever, no exercício do letramento, apropriam-se dessas habilidades, mobilizando-as em práticas comunicativas concretas. Assim, um sujeito letrado, com domínio da tecnologia de leitura, possui a capacidade não somente de decodificar e de atribuir sentidos aos discursos projetados pelo outro, mas, ainda, e principalmente, de agir diante deles, assumindo uma posição crítico-responsiva, partindo de uma ação reflexiva, para, então, refratá-los.

Os letramentos constituem formas de socialização, de integração, de estabelecimento de práticas comunicativo-interativas efetivas e transformadoras nos diversos campos discursivos cingidos pela linguagem, incorporando os sujeitos, de forma ativo-participativa, à diversidade do universo sociodiscursivo em que se inserem. Implícita nesse conceito, inscreve-se a noção de que a apropriação da habilidade leitora projeta implicações culturais, políticas, econômicas, linguísticas (entre outras) que conferem, àquele que faz uso desse dispositivo de significação, poder, autonomia e, até mesmo, certo controle ante as exigências sociais contemporâneas. Aliás, por estabelecerem estreita relação com as práticas sociodiscursivas, que são infinitas e plurais, os letramentos são destacados por Lemke (2010) como sendo “legiões”, posto que

cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado. [...] Cada um deles é parte integral de uma cultura e de suas subculturas. Cada um tem um papel em manter e transformar a sociedade, porque os letramentos produzem ligações essenciais entre significados e fazeres. (Lemke, 2010, p. 455).

Nessa mesma perspectiva, segundo Dionísio (2011, p. 138), “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplos modos de

significação. Lemke (2010) corrobora essa concepção, destacando que os letramentos, por se inscreverem em um contexto sociodiscursivo naturalmente atravessado por múltiplas mídias, são, por consequência, multimidiáticos, já que não há como construirmos “significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não-linguístico” (LEMKE, 2010, p. 456).

Esse horizonte evidencia que, perante a grande profusão contemporânea de gêneros que articulam múltiplas semioses nas manifestações discursivas, em que os significados se modificam na relação semântica estabelecida entre os elementos semióticos projetados, tratar de letramento ou letramentos, no singular ou de forma segmentada, assume ares de limitação. Conforme Cope e Kalantzis (2000, p. 5, tradução nossa)³⁶, "encontrar o caminho por este novo mundo de sentidos requer um letramento novo e multimodal". Logo, em estreita relação com gêneros multimodais, insere-se o conceito de multiletramento³⁷, que vai ao encontro dos engendramentos próprios das práticas discursivas hodiernas. Relacionado, então, às demandas sociodiscursivas emergentes, o conceito de multiletramento tem seus pilares fundadores alicerçados em dois argumentos, que encapsulam suas nuances basilares, a saber:

O primeiro argumento relaciona-se com a crescente multiplicidade e integração de modos significativos de fazer sentido, onde o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamento e assim por diante. [...] O segundo argumento diz respeito às realidades do aumento da diversidade local e da conexão global. [...] E, em termos mais construtivos, temos que negociar as diferenças todos os dias, nas nossas comunidades locais e em nossas vidas de trabalho e de comunidade cada vez mais globais, interconectadas. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5-6, tradução nossa)³⁸.

A noção de multiletramento, portanto, como já se observa pela inscrição do prefixo “multi” na palavra “letramento”, denuncia a necessidade de se construírem práticas pedagógicas que, ultrapassando o estudo unicamente do modo de representação linguístico, deem conta tanto das múltiplas semioses que se articulam na projeção de sentidos – visto que os significados são, cada vez mais, multimodais – como da diversidade e, consecutivamente, da hibridação cultural inserida nas relações comunicativas, que são, simultaneamente, produto e produtores da minimização das fronteiras que outrora separavam os sujeitos e suas culturas.

³⁶ To find our way around this emerging world of meaning requires a new, multimodal literacy.

³⁷ O termo multiletramento foi desenvolvido pelo The New London Group, um grupo de estudiosos de diversas nacionalidades, que, com base em suas experiências nacionais, culturais e acadêmicas, propôs-se a discutir as formas de ensinar na atual conjuntura (em constante mudança), com vistas às reais necessidades dos sujeitos.

³⁸ The first argument relates to the increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioural, and so on. [...] The second argument relates to the realities of increasing local diversity and global connectedness. [...] And, in more constructive terms, we have to negotiate differences every day, in our local communities and in our increasingly globally interconnected working and community lives.

Essa concepção justifica-se pelo fato de que, nas relações sociocomunicativas diárias, não se participa de uma única e imaculada esfera de atividade (BAKHTIN, 2011a); pelo contrário: é constante e crescente o trânsito pelas mais diversas esferas, que comportam também diversas situações interativo-comunicativas, nas quais interagem sujeitos oriundos de contextos socioculturais igualmente distintos. Esse contato entre pessoas de culturas diferentes, ao passo que proporciona uma relação com diferentes perspectivas de mundo, instaura a hibridização dos próprios sujeitos, que, ao interagirem com a referida diversidade, precisam rever, muitas vezes, seus conceitos culturais e ideológicos, constituindo-se, assim, em novos sujeitos.

Ainda em estreita relação com esse contexto multicultural, reforça-se a noção de não existência de uma língua padrão, que permeie todas as esferas sociodiscursivas. Nas relações discursivas diárias, a fim de tornar seu discurso inteligível, além de inferir sentido ao discurso do outro, os sujeitos devem interagir com diferentes arranjos linguísticos, dependendo da situação comunicativa, que envolve os níveis de formalidade e de projeção vocabular, a posição social assumida pelos interlocutores, a instituição discursivo-social em que a interação se insere, entre outros. É possível perceber, portanto, que “lidar com as diferenças linguísticas e as diferenças culturais tornou-se central para a pragmática das nossas vidas trabalhadoras, cívicas e privadas” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6, tradução nossa)³⁹.

À vista dessa lógica, Cope e Kalantzis (2000) reivindicam uma mudança de paradigma: que se desloquem as práticas pedagógicas do tradicionalismo, cuja perspectiva metodológica promove a soberania do cânone e de uma língua padrão, passando, então, a prestigiar o entorno sociocultural do alunado. Grosso modo, “trata-se de *descoleccionar* ‘monumentos’ patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso*” (ROJO, 2012, p. 16, grifo do autor), próprios da realidade sociodiscursiva do educando, a fim de habilitá-lo à negociação de significados em um contexto permeado por diversificadas e complexas variações (linguísticas, sociais, ideológicas), visando à formação de agentes ativos da transformação sociocultural.

Práticas assim orientadas (re)criam um microcosmo de relações e possibilidades sociais, estimulando, por conseguinte, a aquisição e a promoção de uma nova ética e de novas estéticas, sob a seguinte premissa: “discutindo criticamente as ‘éticas’ ou costumes locais, construir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes ‘estéticas’, construir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais” (ROJO, 2012, p. 28). O contexto de sala de aula, nesse ângulo, deve constituir-se espaço para explorar as relações e os confrontos entre diferenças locais e globais, legitimando, pois, as diferentes subjetividades,

³⁹ Dealing with linguistic differences and cultural differences has now become central to the pragmatics of our working, civic, and private lives.

interesses, propósitos trazidos pelo alunado para o processo de ensino e aprendizagem. Esse tratamento impulsiona uma transformação valorativa, que favorece a expansão do horizonte de compreensão de mundo do alunado.

O New London Group (2000) ressalta que, historicamente, a escolarização visa à homogeneização, minimizando as diferenças e os (hipotéticos) desvios dos sujeitos, a fim de discipliná-los e habilitá-los a demandas sociais e de trabalho padronizadas, como, por exemplo, à produção industrial. A instituição escolar, por assim dizer, sempre desempenhou um papel decisivo na determinação das oportunidades de vida dos alunos, haja vista que a principal missão da educação consiste em

garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneira que lhes permita participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica. A pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem que cria o potencial para a construção de condições de aprendizagem conducentes a uma plena e equitativa participação social. (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9, tradução nossa)⁴⁰.

A notória assimetria entre a diversidade local e a conectividade global refuta a existência de um padrão (social, cultural, linguístico) a ser seguido. Sob essa lente, os movimentos pedagógicos devem seguir um planejamento cuidadoso, a propósito de conduzir o alunado pelos labirínticos caminhos discursivos interculturais híbridos que circunscrevem as práticas sociocomunicativas. Ao educador, enquanto mediador do processo de aprendizagem, segundo pressupostos do The New London Group (2000), concernem ações visando ao desenvolvimento da habilidade do alunado de aprender a aprender, bem como de interagir com diferentes modos de significação – visuais e icônicos –, que permeiam as atividades languageiras, sem produzir sujeitos dóceis, complacentes, mas, sim, capazes de se comunicar, de negociar sentidos e de se envolver criticamente com as condições de sua realidade social em plenitude.

Ressaltamos, perante essa conjectura, que sem possuir a habilidade de interagir com sistemas multimodais e com o multiculturalismo presente na contemporaneidade, ou seja, sem ser multiletrado, “os futuros cidadãos estarão tão desempoderados quanto aqueles que hoje não escrevem, leem ou usam biblioteca” (LEMKE, 2010, p. 464). Logo, uma pedagogia baseada na concepção de multiletramento, inteirada quanto à característica híbrida e fronteira das relações discursivas, deve, então, “ampliar seu currículo de atuação, não focando somente em práticas de letramento canonizadas, mas também incluindo processos interativos que aumentam as produções de sentido por parte dos alunos” (PEREIRA; FREITAS, 2015, p. 308), para

⁴⁰ [...] to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life. Pedagogy is a teaching and learning relationship that creates the potential for building learning conditions leading to full and equitable social participation.

possibilitar que esse público interaja ativamente em sociedade, desempenhando seus papéis de cidadãos críticos e conscientes da diversidade e da multiplicidade que os cerca.

Cientes da complexidade que envolve a concepção da Pedagogia dos multiletramentos, o New London Group (2000) palia esse dilema sublinhando que, “como o currículo é um projeto para futuros sociais, precisamos introduzir a noção de pedagogia como design”⁴¹. Para tanto, destacam-se duas questões norteadoras, assumidas como medulares dos multiletramentos. A primeira refere-se ao “**o que**” precisa ser ensinado e aprendido, sintetizada em três categorias, *designs* disponíveis, *designing* e *redesigned*, que, juntas, “ênfatizam o fato de que a produção de significado é um processo ativo e dinâmico, e não algo governado por regras estáticas. (NEW LONDON GROUP, 2000, p. 20, tradução nossa)⁴².

Os *Designs* disponíveis se relacionam diretamente aos sistemas semióticos à disposição dos sujeitos, a fim de promover a construção e a projeção de sentidos específicos, inseridos em determinadas situações sociointerativas, de acordo com um projeto enunciativo. Aliás, por aderirem-se às possíveis formas de concretização dos discursos, os *Designs* disponíveis apoiam-se sob uma estreita relação com os gêneros discursivos, que, além de serem instrumento e produto das práticas sociais pela linguagem, possuem natureza propriamente multimodal, devido à congregação de diversos modos de significação em sua constituição semântica, cumprindo, assim, uma exigência dos multiletramentos: a interação com múltiplas linguagens.

Quanto ao *Designing*, sob a perspectiva do The New London Group (2000), podemos dizer que indica um processo de formação emergente de significado que envolve representação e recontextualização, já que “transforma o conhecimento pela produção de novas construções e representações da realidade” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 22, tradução nossa)⁴³. No percurso de produção discursiva, a supracitada categoria subsidia o trabalho empreendido a propósito da modulação de significados com base nos *Designs* disponíveis; na recepção, porém, realiza-se nas ações empreitadas a fim de inferir os sentidos inscritos na subjacência discursiva, a partir de elementos semióticos projetados em sua superfície. Ouvir ou ler, falar ou escrever são, pois, instâncias constituintes de *designing*.

Como resultado da retextualização de sentidos e da aplicação das propriedades de leitura e produção discursiva, emerge o terceiro componente do referido domínio do multiletramento, o *redesigned*, que se manifesta na capacidade humana de agenciamento quanto a um já-dito,

⁴¹ As curriculum is a design for social futures, we need to introduce the notion of pedagogy as Design.

⁴² [...]involving three elements: Available Designs, Designing, and The Redesigned. Together these three elements emphasise the fact that meaning-making is an active and dynamic process, and not something governed by static rules.

⁴³ [...] transforms knowledge by producing new [constructions and representations of reality.

perpassando o posicionamento crítico-responsivo diante do discurso de outrem, até o engendramento de um dizer próprio, alicerçado, porém, em dizeres precedentes. Tem-se, então, um significado transformado, fundado em padrões de significado histórica e culturalmente recebidos. Ademais, “o Redesigned se torna um novo Design disponível, um novo recurso de criação de significado. Por meio desses processos de Design, além disso, os criadores de significado refazem a si mesmos. Eles reconstróem e renegociam suas identidades” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 25, tradução nossa)⁴⁴.

Isso posto, chegamos, por fim, à segunda questão norteadora dos multiletramentos, que se refere ao “**como**” a pedagogia deve ser articulada, arquitetada em torno de quatro aspectos fundadores, que se interligam diretamente às categorias do domínio do “**o que**”, quais sejam: Prática Situada; Instrução aberta; Enquadramento Crítico e Prática Transformada.

Em primeira instância, então, a pedagogia dos multiletramentos deve engendrar-se em torno da concepção de Prática situada, que “remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais” (ROJO, 2012, p. 30). Grosso modo, consiste em ações didáticas que se constituam significativas ao educando, edificando, por conseguinte, uma comunidade de aprendizagem motivada pela aplicabilidade do conhecimento construído em situações socioculturais próprias das atividades discursivas diárias dos sujeitos envolvidos na prática. Nas palavras do The New London Group (2000, p. 33, tradução nossa)⁴⁵,

Há ampla evidência de que as pessoas não aprendem nada bem, a menos que sejam motivados a aprender e acreditam que serão capazes de usar e funcionar com o que eles estão aprendendo de alguma forma que seja do seu interesse. Então, o a Prática Situada que constitui o aspecto de imersão da pedagogia deve considerar crucialmente as necessidades e identidades afetivas e socioculturais de todos alunos.

Quanto à Instrução aberta, podemos dizer, em linhas gerais, que se relaciona às ações interventivas desempenhadas pelo mediador no processo de aprendizagem, envolvendo o alunado em um jogo analítico das práticas discursivas vivenciadas, dos *designs* de significado, sob uma empreitada sistemática e consciente, considerando-se os processos de produção e de recepção semântica, além do conhecimento prévio dos sujeitos. Ressaltamos, ainda, que “um

⁴⁴ [...] the Redesigned becomes a new Available Design, a new meaning-making resource. Through these processes of Design, moreover, meaning-makers remake themselves. They reconstruct and renegotiate their identities.

⁴⁵ There is ample evidence that people do not learn anything well unless they are both motivated to learn and believe that they will be able to use and function with what they are learning in some way that is in their interest. Thus, the Situated Practice that constitutes the immersion aspect of pedagogy must crucially consider the affective and sociocultural needs and identities of all learners.

aspecto definidor da Instrução Aberta é o uso de metalinguagens, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e função dos discursos da prática” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 35, tradução nossa)⁴⁶, capacitando o alunado a se apropriar de características discursivas e prototípicas das materialidades discursivos com as quais interage.

O terceiro aspecto imbricado ao “**como**” a pedagogia é o Enquadramento crítico, que diz respeito à incorporação consciente do crescente domínio discursivo construído pelos sujeitos com a prática. Para tanto, requerem-se ações interventivas que conduzam o alunado à desnaturalização do objeto de estudo, promovendo um espaço interpretativo de materialidades sociodiscursivas que circundam as relações humanas sob um olhar crítico-analítico. Esse viés permite que o sujeito obtenha a “distância pessoal e teórica necessária do que eles aprenderam; critique isso construtivamente; responsabilize-se por sua localização cultural; expanda e aplique isso criativamente; e eventualmente inove por conta própria, em comunidades antigas e em novas” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 35, tradução nossa)⁴⁷.

Completando esse cenário, destaca-se, então, a Prática transformada, que consiste, basicamente, em retomar a conjuntura inicial do processo investigativo, atribuindo especial atenção à amplitude do conhecimento apreendido pelos sujeitos integrantes da prática, que, em tese, devem estar aptos a implementar os novos saberes em atividades discursivas diversas. Conforme o New London Group (2000, p. 36, tradução nossa)⁴⁸ “na prática transformada, tentamos recriar um discurso, envolvendo-o para nossos propósitos reais”, fazemos com que o significado transformado (o *redesigned*) funcione em outros contextos ou locais culturais.

À vista do exposto, enfatizamos que “desenvolver a leitura não significa aumentar o número de leitores de modelo atual, mas, sim, favorecer a eclosão de novos modelos de leitura dos escritos existentes” (FOUCAMBERT, 1994, p. 136). Fundamentando-se na concepção de multiletramento, seria possível proporcionar relações entre o alunado e práticas pedagógicas baseadas em materiais, de leitura e de escrita, tanto multimodais como multiculturais, que aproximem esse público de situações sociodiscursivas reais e inseridas nas mais diversas esferas de atividade, habilitando-o, assim, a nelas atuar eficientemente.

Para tanto, ressalta-se a relevância de um trabalho que tenha os gêneros discursivos e suas funções sociais como base, visto que “um letramento é sempre um letramento em algum

⁴⁶ One defining aspect of Overt Instruction is the use of metalanguages, languages of reflective generalisation that describe the form, content, and function of the discourses of practice.

⁴⁷ Through Critical Framing, learners can gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned; constructively critique it; account for its cultural location; creatively extend and apply it; and eventually innovate on their own, within old communities and in new ones.

⁴⁸ In Transformed Practice we try to re-create a discourse by engaging in it for our own real purposes.

gênero” (LEMKE, 2010, p. 455), o qual deve ser observado quanto à linguagem e às tecnologias usadas, à estrutura prototípica e à intenção comunicativa, além da situação social de reprodução e circulação, por meio de uma abordagem didático-pedagógica coerente, que sistematize o processo analítico-reflexivo. Dedicamos a próxima seção, portanto, a apresentar uma proposta de procedimento para o trabalho em gêneros discursivos em situação de ensino de língua, que consideramos produtivo e congruente com os objetivos desta pesquisa.

3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: MECANISMOS DE ENGENDRAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

À instituição escolar, conforme discutido anteriormente, compete o desenvolvimento de práticas pedagógicas que preparem o alunado para a vida em sociedade, expandindo seus horizontes de expectativa e de compreensão de mundo. Para tanto, a efetivação do processo de ensino e aprendizagem requer, em certa medida, a desautomatização das práticas vigentes, com vistas a torná-las significativas ao educando, permitindo-lhe a percepção de uma aplicabilidade ao conhecimento construído em sala de aula.

Em sentido análogo, fundamentados em uma concepção interacionista que visa à construção da autonomia discursiva dos alunos, Dolz e Schneuwly (2011) propalam que as ações educacionais devem priorizar o funcionamento da habilidade comunicativa desse público, observando os seguintes fatores:

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autorregulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 42).

Sob essa ótica, ressaltamos que o ensino de linguagem entrelaçado ao estudo dos gêneros discursivos pode potencializar o processo de aprendizagem, haja vista que possibilita ao educador, a partir da análise das funções comunicativas e estruturas prototípicas desse dispositivo discursivo, à exploração simultânea de aspectos linguísticos, de propriedades sociodiscursivas e tensões semânticas inscritas em situações concretas de uso da linguagem. Segundo Schneuwly e Dolz (2011, p. 64), “os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação”.

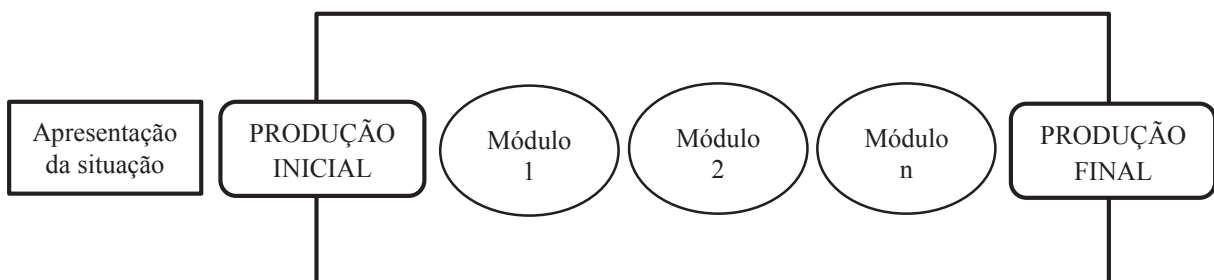
Assim sendo, a supracitada abordagem configura-se ligeiramente significativa ao processo de ensino e aprendizagem, visto que aproximará o educando de práticas interativo-comunicativas reais, construindo um espaço reflexivo não somente quanto às possibilidades de usos da linguagem, mas também quanto a questões sócio-histórico-culturais a ela atreladas e por ela propagadas.

Ressaltamos que, embora compartilhem traços prototípicos e sociodiscursivos, os gêneros subscrevem especificidades discursivas, engendrando, assim, genericidade e função social próprias, que produzem determinados efeitos de sentido e, em tese, conduzem o leitor no processo de (re)significação. Além disso, ao serem transpostos à esfera escolar, os gêneros passam a integrar uma outra esfera de atividade, distante daquela em que foram produzidos originalmente, sofrendo, assim, um deslocamento discursivo, pois, conforme Schneuwly e Dolz (2011, p. 69), embora permaneçam sendo “gênero para comunicar”, eles passam a ser, simultaneamente, “gênero a aprender”. Logo, evidencia-se a necessidade de um refinamento metodológico que norteie a prática com esse dispositivo discursivo, sob uma lógica que propicie ao aluno a apreensão consciente de suas características e funções sociodiscursivas.

Encontramos, então, no procedimento de **sequências didáticas**, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), uma concepção metodológica que apresenta uma proposta sistematizadora e progressiva para a abordagem dos gêneros discursivos em situação de ensino, que, ao mesmo tempo, constitui-se maleável, podendo ser constantemente adaptada às reais necessidades encontradas no desenvolvimento da prática.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82) destacam que sequências didáticas dizem respeito a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”, com a finalidade de conduzir o alunado ao domínio de determinado gênero, permitindo-lhe, por conseguinte, adequar sua manifestação discursiva – além de mobilizar diferentes estratégias de leitura – a dada situação comunicativa. Logo, apresentamos, a seguir, a Figura 1, que sintetiza a estrutura base de uma sequência didática:

Figura 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83)

De acordo com esse procedimento, requer-se, em um primeiro momento, que se apresente aos sujeitos participantes da pesquisa (neste caso, os alunos), de maneira clara e detalhada, a proposta pedagógica da qual participarão ativamente, bem como os objetivos que a fomentam. A **Apresentação da situação** constitui-se, então, crucial à produtividade da prática interventiva, já que circunscreve o primeiro contato, com uma abordagem analítico-investigativa, estabelecido entre o alunado e o gênero discursivo a ser explorado ao longo do processo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 84) ressaltam que essa etapa “é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”.

As atividades propostas nessa fase, assim sendo, devem conduzir os sujeitos à melhor compreensão possível da prática languageira sobre a qual seus esforços recairão no decorrer do desenvolvimento do estudo. Diante disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) apresentam duas dimensões principais a serem consideradas:

- a) a primeira diz respeito à apresentação de um problema de comunicação bem definido, que consiste em delimitar o gênero a ser abordado e identificar os coenunciadores do processo comunicativo-interativo que o engloba, além de compreender a constituição prototípica dessa materialidade discursiva;
- b) a segunda visa à preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos – ou, como neste estudo, analisados –, conferindo especial atenção à natureza semântico-discursivo-pragmática do gênero em questão. Essa fase permite, portanto, que se forneçam aos sujeitos da pesquisa “todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 85).

Instaura-se, na sequência, a **Produção Inicial**. Nesse momento, os alunos elaboram um primeiro texto, oral ou escrito, a fim de revelar para si mesmos e ao professor a abrangência de seu conhecimento prévio em relação ao gênero em análise, assim como a amplitude de sua apreensão dos aspectos abordados na apresentação da situação.

A produção inicial assume função reguladora da sequência didática, indicando as ações a serem implementadas com vistas a qualificar o processo de intervenção. Ou seja, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 86), “por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas”. Logo, em um processo avaliativo formativo, o pesquisador poderá refinar a proposta didática, adaptando-a às reais necessidades apresentadas pela turma, de maneira mais precisa e coerente.

Identificadas as prováveis potencialidades e/ou dificuldades do alunado em relação ao gênero explorado, o professor-pesquisador dedica-se, então, à fase seguinte: os **Módulos**. A estratégia de modulação deve ser articulada com vistas a trabalhar, sistematicamente, os problemas identificados durante a prática (como a dificuldade em inferir sentidos a textos de gêneros de natureza multissemiótica, por exemplo), a fim de “dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 87).

O movimento fundador dos módulos da sequência didática deve ser concebido com o propósito de trabalhar, um a um, os elementos constituintes da organização prototípica, semântica e discursiva de determinado gênero, os quais interferem diretamente na capacidade de compreensão e de aplicação dessa materialidade discursiva. Nesse sentido, são três as estratégias norteadoras sugeridas, nessa fase, pelos referidos autores, a saber:

- a) **trabalhar problemas de níveis diferentes**, tais como: **representação da situação de comunicação** (construir uma imagem discursiva, mais precisa possível, dos parceiros da atividade linguageira – enunciador e enunciatário –, além das finalidades que fomentam a atividade comunicativa visada), **elaboração dos conteúdos** (conhecer e mobilizar técnicas de elaboração de conteúdo dentro dos limites enunciativo-discursivos do gênero visado), **planejamento do texto** (engendrar um texto dentro de um plano discursivo, considerando os aspectos prototípicos convencionados ao gênero em questão) e, por fim, a **realização do texto** (escolher os recursos linguísticos mais coerentes à realização de seu plano discursivo, e projetá-los na materialidade textual);
- b) **variar as atividades e exercícios**: perpassando a tradicional alternância de atividades com toda a turma, em pequenos grupos ou individuais, faz-se necessário, neste quesito, diversificar os modos de trabalho, a fim de, por um viés mais dinâmico, debruçar-se sobre a amplitude enunciativa que circunda os gêneros discursivos. Para tanto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 89) indicam três categorias gerais de atividades e exercícios, quais sejam: as **atividades de observação e de análise de textos** (observar e analisar textos completos e/ou partes de textos, bem como comparar textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes), as **tarefas simplificadas de produção de textos** (reorganização de conteúdos e retextualização, inserção de partes faltantes, revisão textual com base em critérios bem definidos etc.) e a **elaboração de uma linguagem comum** (trabalho conjunto, desenvolvido ao longo da prática, visando a uma linguagem que facilite a interação no processo de investigação e produção textual);
- c) **capitalizar as aquisições**: deve-se, durante a realização dos módulos, conduzir o alunado à apreensão e à mobilização de um vocabulário específico, uma linguagem

técnica, que, a partir de um conhecimento construído reflexiva e progressivamente, possibilite-os falar com propriedade sobre o gênero discursivo estudado. Esse vocabulário, juntamente às regras estudadas, deve ser organizado e registrado de forma sintética, a fim de viabilizar consultas futuras.

Após a implementação dos módulos, finaliza-se, então, a sequência didática com a **Produção Final**. Essa etapa, em linhas gerais, conecta-se diretamente à produção inicial, dando certo acabamento ao processo investigativo articulado pela proposta interventiva. Ou seja, os alunos são desafiados e conduzidos à aplicação do conhecimento construído, com vistas à produção textual, aos mesmos moldes do texto por eles efetivado na produção inicial, baseando-se nas características discursivas e prototípicas do gênero estudado. Tal abordagem permite não somente ao professor avaliar a amplitude e a profundidade do conhecimento apreendido pelo alunado, mas, também, confere a este o reconhecimento da aplicabilidade do que fora desenvolvido em sala de aula, tornando, consecutivamente, a prática pedagógica significativa.

Reconhecendo, por sua vez, na natureza cíclica do procedimento de sequência didática, não devemos ignorar a inconclusibilidade do processo de aprendizagem. Isto é, à vista dos resultados obtidos com a prática e, principalmente, com a produção final, novas lacunas e necessidades podem ser observadas, exigindo, assim, a implementação de novas intervenções, que, consecutivamente, instituem um processo contínuo que se retroalimenta.

Isso posto, destacamos que a introdução de um gênero discursivo no contexto escolar resulta de decisões didático-pedagógicas, com vistas a desenvolver habilidades específicas do alunado perante as demandas sociodiscursivas que lhes são contemporâneas. Logo, posto que as práticas sociais pela linguagem ancoram-se aos gêneros discursivos, um dos principais objetivos dessa abordagem consiste em “aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo e apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola e fora dela” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 69). Almeja-se, também, a promoção de habilidades que transcendam o gênero estudado, que, ao ampliar a perspectiva valorativa do alunado quanto às formas de materialização do dizer e de projeção de sentidos, possam ser transferidas à análise de outros gêneros, próximos ou distantes discursivamente.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 93) asseveram, ainda, que os procedimentos didáticos carecem de um distanciamento de abordagens naturalistas, em que prevaleça o desempenho repetitivo de uma mesma ação, a fim de “provocar a emergência de uma nova capacidade” – como o desenvolvimento da habilidade leitora. Ou seja, não são as inúmeras e cansativas leituras que possibilitam um legítimo encontro do leitor com os sentidos inscritos na subjacência textual. Há marcas enunciativas projetadas na materialidade discursiva, que devem

ser analisadas criteriosamente, para, então, desvelarem-se os propósitos discursivos do enunciador. Logo, faz-se necessário um aporte teórico-metodológico que balize a construção das atividades propostas com vistas à mediação do alunado nesse processo de observação, descoberta e (re)construção de sentidos. É a essa questão que dedicamos a próxima seção.

3.3 SEMÂNTICA GLOBAL: UM OLHAR SOBRE OS PLANOS CONSTITUTIVOS DO DISCURSO

Contemplar uma pesquisa que se proponha a uma visada analítica de natureza enunciativa, voltada ao estudo das dimensões de significância projetadas nas produções textuais inscritas na arena discursiva pela linguagem, requer que o analista conceba esse dispositivo interativo-comunicativo enquanto um construto social híbrido, encharcado de infinitas possibilidades de semiotização e semantização, atravessado e constituído por múltiplas vozes. Isso significa reconhecer que a linguagem não se reduz a um produto inerte e fechado, mas, sim, representa o “conjunto de planos de uma língua” (MAINGUENEAU, 2008, p. 76).

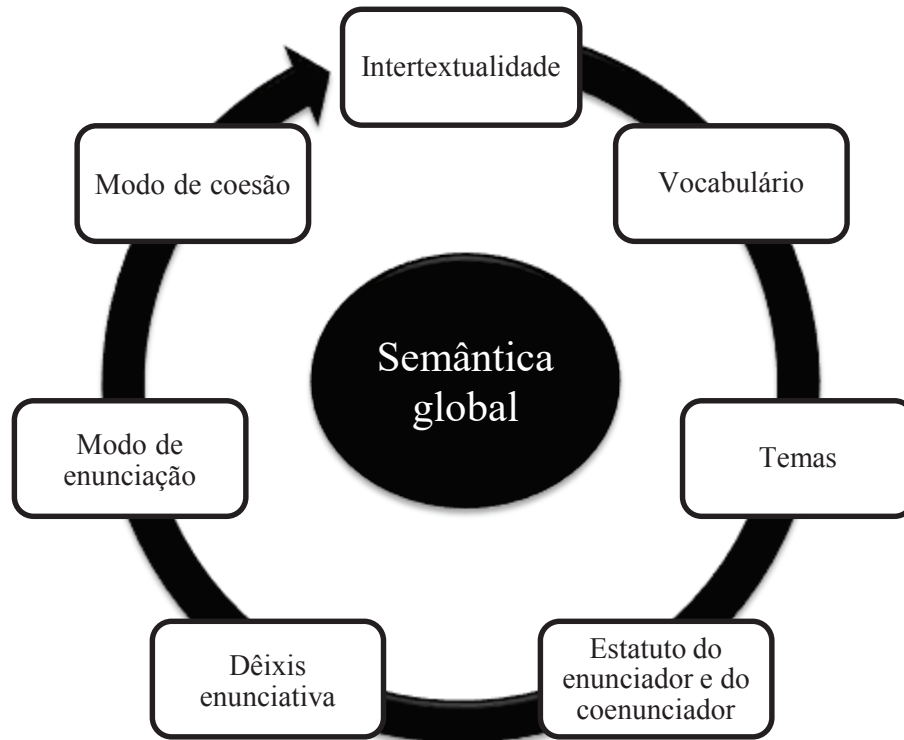
Diante disso, torna-se relevante acentuarmos que a organização da linguagem em uma tessitura discursiva não funciona arbitrariamente, pelo contrário: por ser um aparelho discursivo associado à necessidade de comunicação, portanto um instrumento de usos sociodiscursivos, o engendramento textual se fundamenta em um conjunto de processos semântico-pragmáticos, em que uma mensagem é projetada visando a interlocutores determinados, parceiros da prática linguageira, articulada com base na experiência humana em relação ao universo físico e discursivo que a engloba, carregada, assim, de subjetividade.

Abordar, então, os gêneros discursivos de natureza multimodal em sua totalidade significativa, tendo em vista a amplitude do processo discursivo-enunciativo neles encapsulado, exige um procedimento metodológico que dê conta da relação entre elementos enunciativo-pragmáticos internos e externos ao material discursivo, que não promova a separação entre o (hipoteticamente) fundamental e o superficial, o essencial e o acessório no discurso.

Encontramos, à vista do exposto, no modelo teórico-metodológico da Semântica Global (MAINGUENEAU, 2008) uma ferramenta possibilitadora da investigação minuciosa das nuances semânticas imbricadas às manifestações discursivas, já que se debruça sobre os planos constitutivos do discurso. O referido estudioso assevera que o discurso investe em um sistema de variadas dimensões, centradas, simultaneamente, no próprio texto e nos usuários do sistema linguístico – interlocutores da atividade sociodiscursiva –, bem como em elementos contextuais que evoluem o ato comunicacional – por isso a necessidade de abordá-lo em seu conjunto.

Cumpra ressaltar, porém, que Maingueneau (2008) não visa à inscrição de um modelo de textualidade, mas, sim, “ilustrar a variedade das dimensões abarcadas pela perspectiva de uma semântica global, e nada impede de isolar outras ou de repartir diferentemente as divisões propostas” (MAINGUENEAU, 2008, p. 77). Nesse sentido, a Figura 2 ilustra o conjunto de planos que constituem a semântica global, os quais serão pormenorizados na sequência.

Figura 2: Os planos constitutivos da Semântica Global



Fonte: elaborado pelo acadêmico com base em Maingueneau (2008)

Já de início, esclarecemos que a opção por apresentar a conjuntura estruturante da Semântica global por meio desse fluxograma se deve à necessidade de se enfatizar que, embora essa arquitetura discursiva comporte uma sucessão de planos, isso não implica que haja uma linearidade coercitiva entre eles, nem mesmo uma ordem de relevância. Além de que, ao analista, não é imposta a verificação de todas as categorias constituintes da Semântica global, é possível dedicar-se mais a algumas em detrimento a outras. “Isso não significa, obviamente, que no discurso há os planos mais importantes e os menos importantes. O que queremos dizer é que, de acordo com a pesquisa do analista, ele pode se debruçar mais sobre um ou outro plano” (FACIN, 2012, p. 39), valendo-se de critérios específicos e cientificamente alicerçados.

Isso posto, com vistas a melhor compreendermos a premissa da **intertextualidade**, plano que encabeça a constituição da Semântica global, faz-se necessário retomarmos que os discursos possuem como característica imanente uma natureza responsiva (BAKHTIN, 2011a),

em que toda produção discursiva, em alguma medida, (co)responde semanticamente a outra que lhe é anterior, e assim sucessivamente. Aliás, sob essa ótica, não há discursos originais, no sentido de nunca antes terem sido pronunciados, já que, segundo Bakhtin (2011a), sujeito algum pode ser concebido como o “Adão mítico”, que, de acordo com a mitologia judaico-cristã, fora o primeiro ser da humanidade, e, portanto, teria projetado o discurso original, sem sofrer influência de outros.

Em outras palavras, a intertextualidade “designa ao mesmo tempo uma *propriedade constitutiva de qualquer texto* e o conjunto das relações explícitas ou implícitas *que um texto ou um grupo de textos determinado* mantém com outros textos” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 288, grifo do autor). Seguindo esse raciocínio, a fim de refinar sua perspectiva analítica, Maingueneau (2008) estabelece um parâmetro entre a categoria teórica em questão e a noção de intertexto. Este, nas palavras do autor supracitado, refere-se às relações semânticas explícitas, mostradas na superfície textual, ou seja, ao “conjunto de fragmentos que ele [o discurso] cita efetivamente” (MAINGUENEAU, 2008, p. 77), que pode ser nitidamente relacionado à materialidade que lhe é correspondente, à qual se faz referência. A intertextualidade, por sua vez, corresponde aos “tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas” (MAINGUENEAU, 2008, p. 77), já que determinada esfera de atividade, engendrada em tempo e espaço enunciativos específicos, estabelece, em certa medida, a forma como os discursos que precedem a prática linguageira nela circunscrita serão citados, portanto, o tratamento semântico que receberão.

Nessa mesma lógica, Maingueneau (2008) propõe a distinção entre a intertextualidade interna e a externa. A primeira se refere às relações projetadas entre discursos de um mesmo campo, como, notoriamente, ocorre em produções acadêmicas (artigos, dissertações, teses), em que um texto científico faz referência a outro texto científico, corroborando ou refutando as proposições neste inscritas. A intertextualidade externa, porém, diz respeito às formas de incorporar discursos de campos distintos e, até mesmo (ou principalmente), conferir-lhes distintas abordagens semânticas, como quando uma produção de natureza publicitária recorre a textos literários ou científicos, por exemplo, a fim de legitimar/validar o discurso projetado.

Enfim, o supracitado plano da Semântica global fundamenta-se em um processo infinito de incorporação, em que há uma relação de causa e efeito entre os materialidades discursivas que circulam nas relações sociais pela linguagem, culminando na produção de sentidos incorporados e/ou transformados, a partir de uma perspectiva atualizada, em um jogo de retextualização ou refutação de um já-dito.

Em íntima relação com a intertextualidade, assenta-se o **vocabulário**, que não pode ser observado de maneira simples e operacional, haja vista que “a palavra em si mesma não constitui uma unidade de análise pertinente” (MAINGUENEAU, 2008, p. 80). Na concepção de Maingueneau (2008), os vocábulos isolados não se sustentam discursivamente, uma vez que são recobertos de valores específicos de acordo com cada posição e situação discursiva, com as intencionalidades enunciativas dos sujeitos. Ademais, visando à corporificação de seu projeto enunciativo, conforme preteritamente esclarecido, os sujeitos recorrem ao sistema linguístico, materializado, primariamente, nos vocábulos constitutivos da língua, e neles/com eles imprimem sua individualidade, sua identidade sociocultural (considerando-se as coerções postas pela situação de comunicação). Nesse sentido, Volóchinov (2017c, p. 181, grifo do autor) assevera que “nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*”.

Assim sendo, ao assumir a premissa da língua enquanto produto social, vivo e dialógico, destaca-se que ao analista importa a exploração semântica conferida ao vocabulário dentro de uma atividade interativo-comunicativa, ultrapassando, assim, o sentido estrito da palavra. A abordagem dicionarizada do vocabulário nem sempre dá conta da amplitude semântica que a ele pode ser conferida na prática social, posto que “existem tantas significações para uma palavra quantos contextos de seu uso” (VOLÓCHINOV, 2017c, 195-196). Logo, embora a atividade linguageira confira certo estatuto de pertencimento à palavra, não se configura coerente afirmar que um discurso possui vocabulário próprio, mas que há “explorações semânticas contraditórias das mesmas unidades lexicais pelos diversos discursos” (MAINGUENEAU, 2008, p. 80). Faz-se necessário, então, que se analise detalhadamente o vocábulo de uma manifestação discursiva enquanto produto dinâmico, constituído no processo dialógico das práticas sociais pela linguagem.

Quanto ao **tema**, podemos considerar, segundo Maingueneau (2008), que diz respeito a tudo aquilo de que se ocupa o discurso, ou seja, o referente da troca linguageira estabelecida entre os sujeitos. O tema é fator imprescindível à atividade comunicativa, haja vista que se configura o núcleo propulsor do processo interativo. Em outras palavras, ao enunciarem-se, os sujeitos, impreterivelmente, demarcam seu posicionamento quanto a determinado assunto, desde os mais corriqueiros até os mais complexos. Aliás, dependendo da natureza da atividade comunicativa e – novamente – das intencionalidades enunciativas dos sujeitos, uma única produção discursiva pode articular múltiplos temas, estabelecendo uma relação de interdependência semântica entre eles, com vistas à projeção de sentidos específicos. Quanto a

isso, Maingueneau (2008) destaca que, no processo analítico, a hierarquização ou, até mesmo, a quantificação dos temas abordados não assume relevância à produtividade da investigação, mas, sim, a forma como eles se articulam na composição do todo discursivo projetado e se relacionam com os demais planos constitutivos do discurso.

Ademais, devemos ponderar que, com base na sua historicidade, “nenhum tema é realmente original, dado que ele se reencontra em múltiplos outros discursos, até nos seus adversários” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 82). Maingueneau (2008a, p. 82) ressalta que, embora algumas temáticas sejam propícias a determinadas esferas discursivas e nelas mais valorizadas, nada impede que, seguindo algumas restrições semânticas, outras esferas também as incorporem em suas produções discursivas. Nesse viés, o referido autor propõe que, tendo em vista a forma como os temas são integrados semanticamente no sistema de restrições das esferas discursivas, que eles sejam classificados em duas categorias: específicos e impostos.

Os temas considerados específicos assumem posição privilegiada na arena discursiva, pois são concebidos como naturais ou intimamente associados à esfera discursiva em que se inscrevem. Os temas impostos, no entanto, como a própria nomenclatura sugere, não são naturais à determinada esfera, mas, por algum motivo, integram-se a ela, sendo organizados em duas categorias: compatíveis ou incompatíveis. “Os primeiros convergem semanticamente com o sistema de restrições [da esfera discursiva]; os segundos, não, mas mesmo assim estão integrados, em virtude da proposição” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 84). A abordagem dedicada ao tema, por sua vez, evidencia a relevância por ele ocupada na esfera em questão. Dessa forma, assim como em relação ao vocabulário, o que mais interessa quanto aos temas é a forma como eles integram-se e são tratados semanticamente em cada campo de atividade humana pela linguagem.

O **estatuto do enunciador** e do **coenunciador**⁴⁹ integra-se aos planos constitutivos da Semântica global. Com vistas a fundamentar a concepção atribuída a essas duas instâncias do discurso, Maingueneau (2008) recorre à premissa da subjetividade enunciativa, atribuída a Benveniste (1976), estudioso da linguagem. A noção de subjetividade desenvolvida nos estudos benvenistianos reforça o laço embrionário estabelecido entre homem, linguagem e sociedade, assinalando que diz respeito à “capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’”. Nesse processo, o locutor, enquanto indivíduo, apropria-se de um sistema linguístico à sua disposição para, ao dar forma ao universo discursivo que lhe é interior, demarcar sua posição na arena discursiva da qual participa, constituindo-se, assim, sujeito, integrante de um coletivo.

⁴⁹ Optamos por utilizar a terminologia “coenunciador” em vez de “destinatário”, com vistas à ampliação e ao aprofundamento teórico projetado pelos estudos de Maingueneau contemporâneos.

Sob essa lente, faz-se relevante destacar que, mesmo sendo uma ação individual do sujeito, a enunciação é calcada na relação discursiva que este exerce com um parceiro, real ou idealizado, ou seja, não haveria motivo para se manifestar linguisticamente sem ter o objetivo de interagir com um outro. Logo, “não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (BENVENISTE, 1976, p. 285). O enunciador, então, manifesta seu “ego”, dizendo “eu”, com vistas a atingir um “eco”, que seria o “tu”. Facin (2012, p. 42) profere que, seguindo o pensamento benvenisteano, não se deve compreender as pessoas do discurso no sentido empírico da terminologia, mas como “coordenadas que comportam os sujeitos do discurso e que a partir destes legitimam o dizer”.

Cumpram também ressaltar a existência de uma propriedade de reversibilidade entre esses sujeitos do discurso, em que, quando o “tu” toma para si o curso da palavra, ele configura-se em um “eu”, e o “eu” anterior passa a ser o “tu”. Esse jogo enunciativo-discursivo se retroalimenta no desenvolvimento da atividade interativa. Enunciador e coenunciador, portanto, constituem realidades distintas, mas, no processo enunciativo, encontram-se diretamente relacionados pelo princípio da intersubjetividade (BENVENISTE, 1976), que evidencia a constituição identitária dos sujeitos por meio da troca, da interação com outros sujeitos, em práticas languageiras socialmente estabelecidas.

Nessa dinâmica interativa de personalidade, conforme Maingueneau (2008, p. 87), “cada discurso define o *estatuto* que o enunciador deve se atribuir e o que deve atribuir a seu destinatário para legitimar seu dizer”. Ou seja, enunciador e enunciatário dispõem de um lugar socialmente determinado (pai, filho, chefe, funcionário, professor, aluno etc.) nas esferas de atividade que integram e, a partir disso, “o enunciador projeta uma imagem de si no discurso a partir da qual o legitima” (FACIN, 2012, p. 45), que, em certa medida, valida ou rechaça os discursos por ele engendrados e projetados na arena discursiva. Imbricado a esse processo, o coenunciador é virtualmente situado em uma localização discursiva específica, a qual fomenta as escolhas enunciativo-discursivas do enunciador na materialização de seu dizer.

Além das marcas de inscrição do sujeito no discurso, cada ato de enunciação também deixa vestígios de uma historicidade enunciativa, que situam as produções discursivas no tempo e no espaço, os quais constituem a **dêixis enunciativa**. Esta, de acordo com Maingueneau (2008), não corresponde, necessariamente, a datas e a locais específicos (embora estes, em alguma medida, integrem-se à constituição da dêixis), mas, sim, a coordenadas enunciativas que possibilitam ao enunciatário recuperar a “*cena e a cronologia* que o discurso constrói para autorizar sua própria enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p. 89, grifo do autor). É inegável

que o valor e o impacto de um discurso sofre alterações e/ou carrega fundamentos específicos de acordo com o tempo e o espaço da situação de comunicação. Dentre os articuladores e/ou indicadores da dêixis enunciativa encontram-se: “[pronomes] demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do ‘sujeito’ tomado como ponto de referência: ‘isto, aqui, agora’ e as suas numerosas correlações ‘isso, ontem, no ano passado, amanhã’, etc.” (BENVENISTE, 1976, p. 288).

Integrado aos referidos planos constitutivos da Semântica global, emerge, ainda, uma maneira de dizer específica, assumida pelo enunciador, de acordo com cada posicionamento sociodiscursivo, a qual Maingueneau (2008) denomina **modo de enunciação**. Esse plano, podemos dizer, interliga-se à constituição dos gêneros discursivos, os quais estabelecem um espaço socioenunciativo de onde o enunciador manifesta seu dizer, bem como sugerem a posição a ser ocupada por ele e as restrições na modulação do dizer. O modo de enunciação submete-se às mesmas coerções semânticas que regem o conteúdo do discurso, que tende a tomar corpo de acordo com o modo com que o discurso é enunciado.

Ademais, a situação comunicativa que engloba a prática languageira circunscreve determinadas coerções quanto à forma como se estrutura o discurso, interferindo diretamente na constituição do tom inscrito na produção discursiva. Enfatizamos, porém, que, para além dos arranjos semânticos arquitetados pelo enunciador no processo de significação, o modo de enunciação associa-se a uma voz própria, por meio da qual o discurso “se apóia sobre uma dupla figura do enunciador, a de um *caráter* e a de uma *corporalidade*, estreitamente associadas” (MAINGUENEAU, 2008, p. 92, grifo do autor). Quanto a essas categorias, em linhas gerais, entende-se como “caráter” os traços psicológicos atribuídos ao enunciador, com base em seu discurso; enquanto a “corporalidade” aproxima-se da materialidade do discurso, atrelando-se ao sujeito enquanto ser social, a instância promotora da enunciação.

Assim sendo, o enunciador não se configura meramente uma coordenada institucional do discurso; ele (re)constrói-se discursivamente, constituindo uma imagem para si, com vistas a conduzir o enunciatário em um processo de incorporação de seu dizer. Maingueneau (2008, p. 93) define o conceito de incorporação da seguinte maneira:

1. O discurso, através do corpo textual, faz o enunciador encarnar-se, dá-lhe corpo;
2. Esse fenômeno funda a “incorporação” pelos sujeitos de esquemas que definem uma forma concreta, socialmente caracterizável, de habitar o mundo, de entrar em relação com os outros;
3. Essa dupla “incorporação” assegura, ela própria, a “incorporação imaginária” dos destinatários no corpo dos adeptos do discurso.

Nessa perspectiva, o enunciador transcende a posição de transmissor de ideias, de mensagens; de forma análoga, o enunciatário também não se limita a “consumir” essas ideias. A incorporação é, pois, uma espécie de jogo discursivo em que ambos os coenunciadores assimilam um modo de ser e de dizer. É essa relação que possibilita a eficácia do discurso.

Além disso, mediante a relação enunciativo-discursiva entre “caráter”, “corporalidade” e “incorporação”, o próprio processo enunciativo-discurso confere um corpo ao seu enunciador, que, por sua vez, exerce a função de fiador, um ser discursivo socialmente reconhecível, portanto, caracterizável. Facin (2012, p. 49), ancorando-se nos estudos de Maingueneau (2008), propala que “o fiador é uma figura representativa construída pelo leitor/coenunciador a partir dos indícios deixados pelo enunciador”. Esse fiador, conscientemente, deixa transparecer sua maneira de ser, seu comportamento na esfera social, com vistas a conduzir o coenunciador, embasado em expectativas de representações sociais e em estereótipos, à validação de seu discurso, reforçando-o.

Como último, porém não menos importante, plano da Semântica global, Maingueneau (2008, p. 94) apresenta o **modo de coesão**, que “remete mais amplamente a uma teoria da ‘anáfora’ discursiva, isto é, à maneira pela qual um discurso constrói sua rede de remissões internas”. Nesse cenário, cumpre ressaltar que as produções discursivas, embora não sejam meramente a soma de partes (palavras, frases etc.), resultam, sim, da articulação de elementos linguístico-semânticos, projetando diferentes níveis de responsividade entre si. Logo, ao reconhecer que as relações comunicativas não se concretizam a partir de unidades isoladas, assume-se que a funcionalidade da coesão consiste em estabelecer encadeamentos discursivos. Ou seja, a coesão manifesta-se no nível da microestrutura textual, sendo responsável pelo engendramento das amarrações de elementos internos inscritos nos textos, as quais fundamentam a tessitura da manifestação discursiva, constituindo-se, assim, em uma espécie de elo semântico entre as partes que se articulam na construção do todo textual.

A coesão, porém, não é nem suficiente, nem necessária para que um texto projete sentidos, visto que há textos totalmente interconectados, mas que não se configuram material discursivo significativo, enquanto há outros que, mesmo não apresentando conectores sintáticos, projetam sentidos plenamente completos, por meio de um elo semântico.

Descritos, então, os planos constitutivos do discurso, balizadores da construção do dispositivo de análise de textos de gêneros multimodais aqui proposto, passamos, no capítulo seguinte, às definições metodológicas da pesquisa.

4 DELINEANDO O FIO LIGAMENTAR DA PESQUISA: A METODOLOGIA

Devido à complexidade que atravessa a constituição da ação investigativa aqui proposta, dedicamos a produção deste capítulo à apresentação e à justificativa da escolha do *corpus* motivador, bem como dos sujeitos participantes da pesquisa e dos procedimentos metodológicos mobilizados, os quais se manifestam como instrumento fundamental ao desenvolvimento deste estudo. Além disso, considerando a perspectiva qualitativa da pesquisa, ressaltamos a relevância de se elaborar um capítulo dessa natureza, posto que, com vistas a não ferir o caráter de cientificidade das discussões articuladas, faz-se imprescindível certo cuidado e rigor metodológico, para que não se institua um estudo alicerçado em julgamentos infundados ou meramente empíricos.

Isso posto, julgamos necessário retomar que a concepção geradora da presente pesquisa surgiu a partir de inquietações suscitadas, em primeira instância, pelas experiências vivenciadas pelo professor-pesquisador durante o exercício da prática docente, mais especificamente, no que diz respeito ao desempenho do alunado diante das atividades que envolvem interpretação textual. Ademais, as referidas inquietações são corroboradas pelo preocupante quadro diagnóstico apresentado por diversos estudos científicos e instrumentos de avaliação externos, que denunciam certa deficiência quanto à aplicação da habilidade leitora dos jovens brasileiros inseridos no sistema formal de ensino. Essa constatação revela-se ainda mais evidente quando os alunos são desafiados a inferir os sentidos inscritos na subjacência discursiva de textos de natureza multissemiótica, que requerem sofisticados e articulados movimentos de leitura, ou seja, requerem que o sujeito-leitor seja multiletrado.

Diante disso, confrontamo-nos com diversos questionamentos, que nos direcionaram em um processo reflexivo quanto às ações que poderiam ser desempenhadas com vistas a interferir positiva e eficientemente nessa realidade, a fim de qualificar a dinâmica de ensino e aprendizagem que engloba a promoção da habilidade leitora no contexto educacional. Após um profícuo período de estudos e elucubrações, chegamos, então, a uma ideia fundadora, sob a qual arquitetamos o empreendimento investigativo aqui inscrito, e sintetizamos na seguinte questão norteadora: o desenvolvimento e a implementação de práticas leitoras, no estudo de língua materna em sala de aula, embasadas em conceitos teórico-metodológicos específicos, podem contribuir com o multiletramento do alunado.

Em decorrência dessa delimitação, concebemos, por conseguinte, o objetivo geral visado nesta pesquisa, qual seja: elaborar e aplicar práticas leitoras em sala de aula, balizadas por preceitos oriundos da Análise do Discurso francesa, bem como da Multimodalidade

discursiva, com vistas a proporcionar ao alunado momentos sistemáticos de leitura de textos de gêneros discursivos de natureza multissemiótica no estudo de língua materna, a fim de promover o multiletramento desse público.

Quanto à caracterização metodológica, seguindo as definições de Prodanov e Freitas (2013), ressaltamos os seguintes aspectos:

- a) do ponto de vista da natureza, trata-se de uma pesquisa **aplicada**, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida a solucionar um problema específico;
- b) no que diz respeito aos objetivos, trata-se de um estudo **exploratório**, que busca proporcionar mais informações sobre o assunto abordado, possibilitando, assim, sua definição e delineamento, a propósito de encontrar um atualizado enfoque teórico-metodológico;
- c) em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa assume, simultaneamente, duas perspectivas: 1) caracteriza-se **bibliográfica**, uma vez que parte do levantamento e da discussão de estudos já desenvolvidos quanto ao objeto de estudo, para, então, construir um referencial teórico que fundamente o processo investigativo; 2) e apoia-se na **pesquisa-ação**, sendo concebida em estreita relação com uma ação interventiva que visa à resolução de um problema coletivo, portanto, de cunho social, em que o pesquisador e os participantes representativos da situação problema agem de modo cooperativo-participativo;
- d) quanto à forma de abordagem do problema, por sua vez, é **qualitativa**, posto que se desenvolve uma interpretação dos fenômenos observados, com vistas à atribuição de sentidos, por meio da análise indutiva de dados, sem figurar aspectos estatísticos como fundamentais ao processo analítico.

Destacamos, à vista do exposto, que, conforme Thiollent (2011), estudos engendrados mediante à técnica da pesquisa-ação assumem caráter investigativo complexo, cuja execução funde-se a diversas etapas interconectadas, projetando, consecutivamente, um encadeamento exploratório-interventivo cíclico, que, apesar de maleável, deve ser bem definido, a propósito de fundamentar coerente e significativamente a implementação da ação interventiva. Logo, na seção a seguir, esclarecemos, objetivamente⁵⁰, as características do referido procedimento técnico, detalhando, por conseguinte, as etapas constituintes da pesquisa ora apresentada.

⁵⁰ Considerando-se a amplitude conceitual que envolve a pesquisa-ação, dedicaremos nossa atenção unicamente aos aspectos que interessam a este estudo em específico, a saber: a concepção e a organização da pesquisa. Para uma visão mais bem detalhada desse procedimento, pode-se conferir Thiollent (2011).

4.1 ESCLARECIMENTOS SOBRE O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Desenvolver uma pesquisa de natureza propriamente científica requer a projeção de um percurso metodológico devidamente arquitetado, a fim de conferir ao pesquisador um itinerário investigativo que potencialize e chancele as resoluções delineadas, bem como minimize a probabilidade de que equívocos sejam cometidos e/ou possíveis intempéries impactem decisivamente o estudo. Ou seja, “pesquisar cientificamente significa realizarmos essa busca de conhecimentos, apoiando-nos em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 44). Uma abordagem metodológica mais bem estruturada, portanto, não apenas fortalece a ação investigativa, mas, também, afasta quaisquer especulações de não-cientificidade que possam macular a credibilidade do estudo.

Ademais, a pesquisa científica diz respeito a uma ação impulsionada por inquietações, cujos questionamentos projetados orientam o sujeito-pesquisador em um processo reflexivo sistemático à procura de respostas para fenômenos socioambientais diversos e, em alguma medida, significativos. Para dar conta dessa empreitada, “o pesquisador utiliza o conhecimento anterior acumulado e manipula cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultado pertinente às suas indagações” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 48). Assim sendo, dependendo da essência do problema a ser estudado, métodos de pesquisa distintos podem ser acionados e, até mesmo, congregados, com vistas à qualificação do processo investigativo.

Diante do exposto, destacamos ser a pesquisa-ação o procedimento assumido como propulsor deste estudo. Essa escolha se justifica pela propriedade inerente ao referido método de proporcionar articulações integradoras entre **teoria e prática**, abrangendo quaisquer áreas do conhecimento que se voltem à interação social. Insere-se nesse contexto o **ensino** – área da qual esta pesquisa é integrante –, haja vista que a pesquisa-ação, segundo Engel (2000, p. 182), desenvolveu-se, em alguma medida, devido “às necessidades de implementação da teoria educacional na prática de sala de aula”, a fim de capacitar os professores a esboçarem soluções aos problemas enfrentados na prática pedagógica diária, com base em princípios teoricamente fundamentados. Logo, simultaneamente a um processo de qualificação da ação pedagógica no contexto educacional, validam-se, questionam-se e aprimoram-se conhecimentos teóricos.

A pesquisa-ação, assim sendo, remete a um paradigma que implica compromisso social e científico, prospectando um espaço reflexivo-investigativo que interliga conhecimento e ação, bem como provê novos conhecimentos a partir da ação, visando à projeção de uma prática transformadora quanto a uma situação problema. De acordo com Thiollent (2011, p. 20), em linhas gerais, a pesquisa-ação “é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou

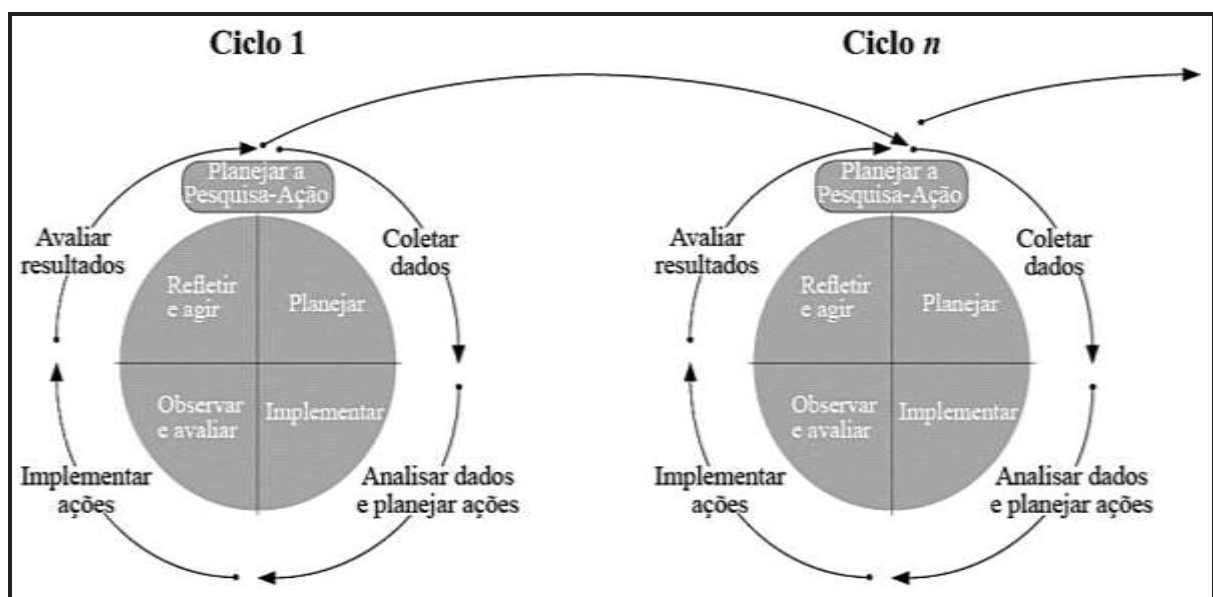
resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Pressupõe-se, à vista desse método, uma ação interventiva planejada, a fim de conferir aos sujeitos da pesquisa (pesquisador e alunado, neste caso) diretrizes norteadoras que os capacitem a formular respostas ao problema observado com maior precisão. Também devemos considerar que, na pesquisa-ação, todos os participantes diretos assumem papéis ativos e são envolvidos por um processo mútuo de aprendizagem: “do lado dos pesquisadores, trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situações; do lado dos atores, a questão remete à disposição a agir, a aprender, a transformar, a melhorar etc.” (THIOLLENT, 2011, p. 8).

Essa natureza dialógica da pesquisa-ação, por sua vez, faz com que o planejamento da ação interventiva configure-se flexível, arquitetado a partir da autoavaliação resultante do monitoramento constante da prática, que pode ser “traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática” (ENGEL, 2000, p. 185). Apesar dessa flexibilidade, a pesquisa-ação propõe uma série de fases ligeiramente ordenadas, articulando-se em um movimento cíclico, que se retroalimenta dos resultados da pesquisa, em que “as fases finais são articuladas com vistas a aprimorar os resultados das fases anteriores” (ENGEL, 2000, p. 185).

Diante da diversidade conceitual referente à pesquisa-ação, Pereira (2015) sistematiza uma adaptação de diferentes propostas, em que as referidas fases da pesquisa articulam-se ordenadamente, conforme se elucida na Figura 3, apresentada a seguir:

Figura 3: Ciclos da Pesquisa-ação



Fonte: Pereira (2015, p. 60)

Essas fases constitutivas do procedimento técnico da pesquisa-ação, portanto, são solidárias entre si e contribuem com suas especificidades para o engendramento da globalidade e da solidez do estudo desenvolvido. Logo, considerando-se o contexto específico deste estudo, que envolve variantes diversas (tempo, sujeitos e local de pesquisa, *corpora*), com base em Thiollent (2011), Engel (2000) e Pereira (2015), forjamos a pesquisa alicerçados em três etapas, a saber: Estágio 1 – Preliminares; Estágio 2 – Intervenção; Estágio 3 – Análise reflexiva.

À vista disso, delineamos o seguinte planejamento para a ação investigativa:

a) Estágio 1 – Preliminares:

– *Fase exploratória*: consoante aos postulados de Thiollent (2011, p. 56), dedicamo-nos a “identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população [partícipe da pesquisa] e outros aspectos” que amparem o esboço de um diagnóstico gerador. Para tanto, apesar de o acadêmico-pesquisador ser familiarizado aos sujeitos da pesquisa, aplicamos um questionário de sondagem (conforme Apêndice F), com vistas a traçar um perfil mais preciso do grupo de alunos em questão, balizando-se no relacionamento destes com a leitura. Também procedemos à coleta de material documental (jornais, revistas) que respaldasse uma descrição acurada do local de pesquisa.

– *Definição do problema*: delimitamos o problema da situação, aspecto imprescindível à pesquisa-ação, que diz respeito à “consciência, por parte do pesquisador, de que algo [...] pode ser melhorado na área de ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino” (ENGEL, 2000, p. 186). Logo, ressaltamos que a situação problema fomentadora deste estudo, observada em aulas que envolvem interpretação textual, consiste na dificuldade de o alunado operacionalizar eficientemente sua habilidade leitora em situações sociodiscursivas que requerem complexos e articulados movimentos de leitura, como ocorre ante textos de gêneros multimodais.

– *Definição da questão norteadora e dos objetivos*⁵¹: esclarecida a situação problema que nos inquieta, delimitamos, então, a questão norteadora que guia as ações desempenhadas no processo investigativo. E, consecutivamente, traçamos os objetivos (geral e específicos) sobre os quais nossos esforços se assentam, a fim de alcançarmos os resultados almejados, as respostas aos nossos questionamentos.

⁵¹ Para evitarmos a repetição maçante e desnecessária de aspectos da pesquisa já elucidados, optamos por não retomar/inscrever, neste espaço, a questão norteadora e os objetivos, que podem ser conferidos na introdução deste estudo ou na abertura deste capítulo.

– *Pesquisa basilar*: empreendemos uma revisão bibliográfica, seguindo os preceitos de Engel (2000, p. 187), “com o fim de verificar o que pode ser apreendido de pesquisas semelhantes realizadas anteriormente”, absorvendo delas aquilo que possa qualificar o estudo a ser desenvolvido, como, por exemplo, objetivos, procedimentos, problemas encontrados ou lacunas deixadas⁵². Também executamos um levantamento bibliográfico, com vistas a, dentre os diversos quadros teóricos disponíveis, definir aquele que se configura mais produtivo para “nortear a pesquisa e, principalmente, atribuir relevância a certas categorias de dados a partir das quais serão esboçadas as interpretações e equacionadas as possíveis ‘soluções’” (THIOLLENT, 2011, p. 61).

Isso posto, retomamos que o marco teórico desta pesquisa constitui-se, principalmente, dos seguintes estudos: Bakhtin (2009, 2011a, 2011b), Schneuwly e Dolz (2011), Sobral (2014) e Fiorin (2008), quanto a gêneros discursivos; Kress (1996, 2000), Kress e van Leeuwen (2006), Lemke (1993, 2016), Rojo (2012, 2013) e Dionísio (2011, 2014), em relação à Multimodalidade discursiva; Foucambert (1994), Petit (2008) e Silva (1981), quanto a práticas de leitura; The New London Group (2000), Kalantzis e Cope (2000), Lemke (2016) e Rojo (2012, 2013), no que tange à concepção de multiletramento; e, por fim, Maingueneau (2008) em relação à Semântica Global.

Em linhas gerais, mobilizamos esses preceitos teóricos da seguinte maneira: os estudos sobre os **gêneros discursivos**, e os **princípios de genericidade** a eles inerentes, permitem-nos entender como ocorre a comunicação humana pela linguagem, enquanto a **multimodalidade** evidencia e problematiza a natureza multissemiótica dos mecanismos enunciativo-discursivos mobilizados visando à efetivação da comunicação. Quanto aos conceitos de **leitura** e de **multiletramento**, estes viabilizam a compreensão do processo cognitivo-pragmático que circunda tanto a própria interação humana pela linguagem – portanto, por meio dos gêneros discursivos –, tendo em vista a projeção e a reconstrução de sentidos, bem como notabilizam a urgência da proposição de práticas pedagógicas que confirmam condições a qualificar o processo de ensino e aprendizagem, considerando-se demandas sociointerativas contemporâneas. No tocante à **Semântica Global**, mobilizamos os planos constitutivos do discurso, que integram sua composição conceitual, aliando-os a categorias oriundas do quadro teórico supracitado, na

⁵² Dentre os diversos estudos analisados, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, voltadas a discussões atuais e pertinentes quanto a gêneros discursivos, multimodalidade, procedimentos de leitura e multiletramento, constituíram-se fundamentais ao esboço da concepção fundadora desta pesquisa. Para conferi-las na íntegra, aprofundando, por conseguinte, a discussão e o conhecimento sobre os referidos temas, verificar Odoni (2015), Pereira (2015) e Sobral (2006).

arquitetura de um dispositivo metodológico balizador de análises sistemáticas dos sentidos inscritos na subjacência discursiva de textos que articulam múltiplos recursos semióticos, para, assim, contribuir com o processo de ressignificação textual.

b) Estágio 2 – Intervenção:

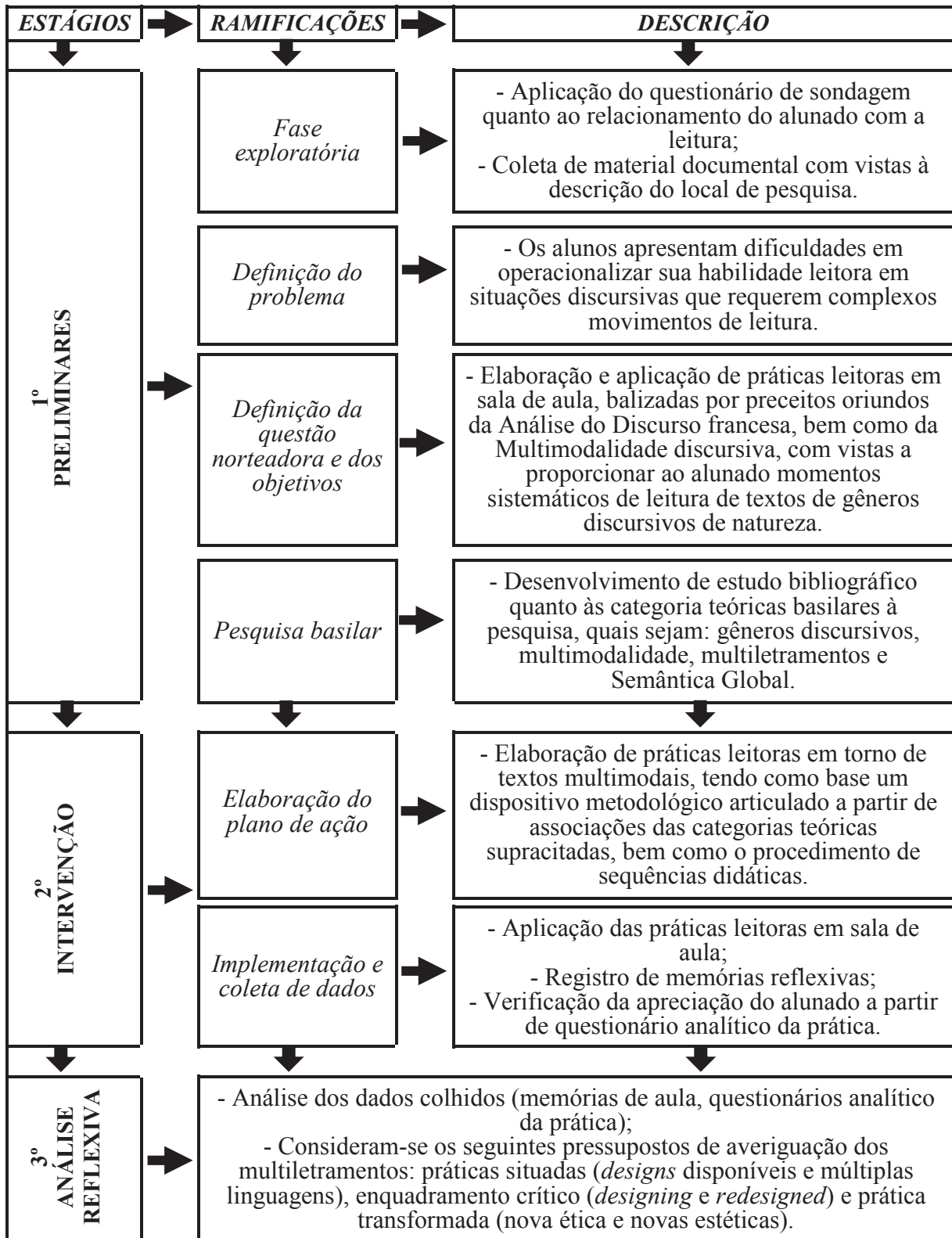
– *Elaboração do plano de ação*: com base no conhecimento construído a partir da pesquisa basilar e do questionário de sondagem (Apêndice F), bem como no dispositivo metodológico de análise arquitetado, procedemos à elaboração de uma proposta de material didático (práticas leitoras), com a finalidade de ser aplicada na realidade escolar, no contexto de uma turma de 6º ano do ensino fundamental II, visando ao desenvolvimento do multiletramento do alunado. As atividades que integram o referido material são organizadas com base na concepção de Sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), servindo-se de textos do gênero anúncio publicitário, veiculados em diferentes mídias e com propósitos discursivos distintos, com o intuito de promover a análise sistemática dos efeitos de sentidos projetados por sua constituição multissemiótica.

– *Implementação e coleta de dados*: com o intuito de comprovar ou refutar a produtividade do plano de ação proposto, aplicamos a prática leitora em sala de aula. Cumpre ressaltar que, visando a construir um instrumento avaliativo, registramos em forma de diário memórias reflexivas das aulas, ponderando relações entre os objetivos pré-estabelecidos e o resultado real obtido com o desenvolvimento da prática. Também, ao final do processo de aplicação da proposta interventiva, os alunos são convidados a responder a um questionário analítico (conforme Apêndice G), para que, guiados por critérios específicos, materializem sua visão quanto à prática pedagógica desenvolvida.

c) Estágio 3 – Análise reflexiva: por fim, de posse dos questionários analíticos e das memórias reflexivas, dedicamo-nos à avaliação da prática, analisando e interpretando os dados colhidos, para deles garimparmos conclusões, “verificando se o plano surtiu efeito e em que medida e o que eventualmente [ainda] precisa ser melhorado” (ENGEL, 2000, p. 188). Para a análise, são observados os seguintes pressupostos: interação com textos que projetam **múltiplas linguagens** em sua arquitetura constitutiva, inseridos em **práticas discursivas situadas**; construção de uma **nova ética** e de **novas estéticas**, mediante **enquadramento crítico**, a propósito da fomentação do **multiletramento**.

Com vistas a sintetizar a globalidade do percurso teórico ora explicitado, arquitetamos o Quadro 1, que, em linhas gerais e resumitivas, apresenta as supracitadas fases desta pesquisa:

Quadro 1: O percurso metodológico da pesquisa



Fonte: elaborado pelo acadêmico

Isso posto, considerando que uma das bases geradoras da pesquisa-ação diz respeito à intervenção quanto a uma situação problema observada em um ambiente sociodiscursivo específico, apresentamos, na seção seguinte, o local de implementação da pesquisa.

4.2 UM BREVE DIAGNÓSTICO DO CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PESQUISA

O estudo ao qual nos dispusemos conduziu-nos, essencialmente, a uma abordagem prática, com vistas a corroborar ou refutar nossa questão norteadora. Assim sendo, posto que objetivamos a promoção do multiletramento de um público específico, constituído por sujeitos inseridos no contexto formal de ensino e aprendizagem, reconhecemos, portanto, no ambiente escolar nosso espaço sociodiscursivo de intervenção. Diante disso, elegemos, por conseguinte, a Escola de Ensino Médio Sarandi, uma instituição privada, da cidade de Sarandi, situada no norte do Rio Grande do Sul, como local para a aplicação das práticas leitoras que propusemos.

Nossa escolha recebeu respaldo e motivação pela facilidade de acesso do acadêmico-pesquisador à referida escola, haja vista que nela atua como professor das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação, desde o Ensino Fundamental I ao Ensino Médio. Esse vínculo, acreditamos, potencializa substancialmente o desenvolvimento da pesquisa, porquanto todo o processo burocrático articula-se, em tese, de maneira mais ágil e imediata, já que a relação entre pesquisador, instituição e alunado é cotidiana. Além disso, à vista da comunidade escolar em questão, a ação interventiva pode ser mais bem aceita e acolhida, sendo concebida como constituinte de um processo investigativo contributivo e não meramente avaliativo, objetando-se, assim, a impressão de que o pesquisador estaria inserido na instituição com o desígnio, unicamente, de avaliar as práticas pedagógicas nela desenvolvidas. Ou seja, considerando-se que o pesquisador e o professor titular da turma em que as práticas serão aplicadas são desdobramentos sociodiscursivos de um mesmo sujeito físico, legitima-se a concepção de que a investigação visa a qualificar o processo de ensino, aprendizagem e operacionalização da habilidade leitora do alunado, e não meramente diagnosticar e quantificar as deficiências e/ou potencialidades observadas na realidade escolar.

Fundada em 17 de março de 1951, a Escola de Ensino Médio Sarandi⁵³, então intitulada Ginásio Sarandi, fomentada por um grupo de cidadãos sarandienses e liderada pela Pia Sociedade dos Padres Carlistas⁵⁴, fora idealizada com o intuito de oportunizar aos jovens do município e região a possibilidade de continuação de seus estudos, oferecendo, à época, apenas o ensino ginásial (atual ensino médio). Inserida num processo metafórico constante, vivenciado em seus 68 anos de existência, a instituição já ofereceu diversas modalidades de ensino: curso

⁵³ Todas as informações aqui apresentadas, referentes à escola, baseiam-se na revista comemorativa aos seus 60 anos (REVISTA, 2011), bem como na percepção do acadêmico-pesquisador, que nela atua como professor.

⁵⁴ Em 1996, houve troca de mantenedora da instituição. Após um longo processo de negociação, a Pia Sociedade dos Padres Carlistas passou o comando da escola à Associação Educacional de Sarandi (AESA), constituída por pessoas da comunidade escolar e municipal, responsáveis por conferir-lhe suporte administrativo e financeiro.

normal (para a formação de profissionais da área da educação – professores), ginásio industrial (com oficinas práticas e teóricas quanto a atividades de mecânica, marcenaria, cozinha, costura etc.), curso técnico em contabilidade e em informática.

Atualmente, atendem-se mais de 400 alunos, oriundos do município que sedia a escola e de cidades vizinhas, alocados unicamente nos níveis básicos de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio⁵⁵. Além do ensino de qualidade, constantemente premiado, tanto pelo voto popular como pelo desempenho de seus alunos em avaliações externas, também oferece-se excelente acompanhamento pedagógico, conferindo subsídio aos professores para o desenvolvimento da prática, assim como atendendo às necessidades apresentadas pelos alunos, a partir da oferta de assistência de psicólogos, fonoaudiólogos, aulas de reforço.

A proposta pedagógica da escola fundamenta-se em quatro pilares, que norteiam a práxis educativa, quais sejam: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender. Os referidos pilares, por sua vez, desdobram-se em oito princípios fundadores: autonomia, flexibilidade, participação, conhecimento, equidade, socialização, inclusão e convivência. Em linhas gerais, a proposta visa a contribuir com o desenvolvimento integral do alunado, baseando-se em atividades voltadas à construção de conhecimento conjunta e interativamente, bem como na aplicação prática de conhecimentos teóricos. Para tanto, além dos conteúdos específicos de cada disciplina, “a escola desenvolve projetos interdisciplinares emergentes que surgem da necessidade, do interesse e/ou de temas atuais que estão em pauta na mídia” (REVISTA, 2011, p. 9), e projetos permanentes: Feira de Ciências e Mostra do Conhecimento, Práticas Leitoras Literárias, Orientação Profissional, Seminário do Ensino Médio (com temas em voga na contemporaneidade e de escolha do próprio alunado).

Devido à notória conexão entre a história da Escola de Ensino Médio Sarandi e a do próprio município, em 1999, o prédio da instituição foi tombada como patrimônio histórico, artístico e cultural. Isso, ao mesmo tempo em que proporciona alguns benefícios, também confere limitações, principalmente estruturais, uma vez que “a arquitetura do prédio não pode sofrer alterações, por isso deve ser mantida e conservada, preservando sua originalidade” (REVISTA, 2011, p. 53). Em detrimento à referida limitação, a escola disponibiliza excelentes ambientes educacionais, a saber: 16 salas de aula, sala de informática, laboratório de ciências, salão de atos, salão de danças (todos estes climatizados), biblioteca, dois parquinhos, quadra de esportes aberta e ginásio poliesportivo. Enquanto componentes tecnológicos, além da sala de

⁵⁵ Essa é a única instituição privada a oferecer ensino médio no município. Há outra instituição que oferece esse mesmo nível de ensino, a Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Aldo Conte, sendo esta, porém, pública.

informática com materiais de qualidade, assegura-se acesso livre à internet sem fio em todos os espaços da escola, bem como há projetores e caixas de som instalados nas salas de aula do ensino médio – para trabalho nas demais salas, são disponibilizados notebooks, projetores e caixas de som de uso comum, a serem retirados e, após o uso, devolvidos na secretaria.

Contextualizada, então, nossa esfera de atividade, apresentamos, na próxima seção, nossos coenunciadores no desenvolvimento da pesquisa-ação aqui inscrita – o alunado.

4.3 E OS SUJEITOS PARCEIROS DA PESQUISA, QUEM SÃO?

Desenvolver um estudo mediante pesquisa-ação promove um empreendimento de natureza, nitidamente, dialógica, fundamentando-se no processo interativo estabelecido entre um pesquisador e um grupo de sujeitos integrados à situação problema que requer uma atitude interventiva. Faz-se necessário, portanto, esclarecermos quem são esses sujeitos, aos quais confere-se papel fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a proposta didático-pedagógica é construída projetando-os como interlocutores, além de os resultados do estudo emanarem dos posicionamentos por eles assumidos.

Escolhemos, para a aplicação das práticas leitoras, uma turma de 6º ano, do ensino fundamental II, composta por 32 alunos, sendo 23 meninas e 9 meninos, inseridos na faixa etária dos 11 aos 12 anos. Diversos foram os fatores motivadores dessa escolha. Em primeira instância, considerando-se que o pesquisador trabalha, pelo segundo ano consecutivo, com a disciplina de Língua Portuguesa na referida turma, acreditamos que o processo investigativo seja, em certa medida, desartificializado, haja vista que não se tem um desconhecido conduzindo-o, mas, sim, o próprio professor, com quem o alunado não somente mantém contato cotidiano, como também nutre bom relacionamento.

Além disso, evidenciamos que esses alunos, apesar de comporem um grupo eloquente e participativo, com facilidade em relação à aplicação e à análise de aspectos linguístico-gramaticais, demonstram certo nível de dificuldade quanto à operacionalização da habilidade leitora em atividades de cunho interpretativo. Assim sendo, alicerçados nos estudos desenvolvidos com vistas à fundamentação teórica desta pesquisa, tanto quanto em nossa experiência em sala de aula, acreditamos que a fase do ensino fundamental II configura-se propícia à qualificação do desenvolvimento da habilidade supracitada. Ou seja, inseridos em um período existencial fortemente integrado à constituição identitária (a pré-adolescência) e embasado nas relações estabelecidas com o universo sociodiscursivo circundante, os alunos

estariam, em tese, mais receptivos e aptos cognitivamente a internalizarem e a se apropriarem de competências específicas – neste caso, tornarem-se sujeitos multiletrados –, desde que direcionados por práticas pedagógicas sistemáticas, que visem à promoção de um processo de ensino e aprendizagem significativo e, consecutivamente, efetivo.

Desse modo, ressaltamos que, embora o acadêmico-pesquisador seja familiarizado com os sujeitos participantes da pesquisa, há algumas informações, de essencial relevância ao estudo, que precisam ser elucidadas pelos próprios alunos, a fim de que não se (re)construa um perfil da turma fundado em uma perspectiva unilateral e, até mesmo, superficial. Para tanto, aplicamos um questionário⁵⁶, com perguntas abertas – apesar de específicas –, visando ao delineamento mais bem fundamentado da relação do alunado com a leitura⁵⁷.

Assim sendo, quando questionados sobre o gosto pela leitura, as respostas assentaram-se sob três perspectivas: “não gosto”, “sim, gosto” e “depende”. Dos trinta e dois alunos, dezoito afirmaram gostar de ler, diante da justificativa de que a leitura possui uma capacidade imanente de proporcionar novas e diversas experiências de vida, fazendo com que participemos, mesmo que virtualmente, de outras realidades, além de, muitas vezes, oferecer uma distração de nossa própria realidade. Alguns alunos ainda fizeram referência a uma parte prática da leitura, destacando-a como fonte de aquisição de conhecimento e de ampliação do vocabulário, além de contribuinte no desenvolvimento da escrita e da capacidade interpretação textual.

Foram cinco os alunos que revelaram não gostar de ler, ressaltando que não possuem paciência para desenvolverem a leitura de textos longos e complexos, muito menos de livros, enfatizando a preferência por atividades mais práticas e dinâmicas, como brincadeiras diversas com os amigos, esportes, redes sociais e *internet*. Mesmo assim, eles disseram reconhecer a importância dessa habilidade interativa, esforçando-se, por conseguinte, para fazerem as leituras e análises de textos e livros propostas em sala de aula da melhor maneira possível. Os outros nove alunos declaram que o gosto pela leitura depende de diversos fatores, quais sejam: o assunto abordado no texto (se diz respeito a algo que lhes interessa ou chama a atenção), a complexidade semântica projetada, a extensão e o suporte do material de leitura, bem como o momento (emocional, existencial etc.) por eles vivenciado.

Sobre a existência de algum familiar que os incentivasse à leitura, apenas quatro alunos manifestaram-se negativamente, afirmando que em suas famílias ninguém cultiva o hábito de

⁵⁶ Conferir Apêndice F.

⁵⁷ Com esse questionário, não objetivamos engendrar discussões aprofundadas quanto às vivências ou às convicções do alunado em relação à leitura, mas, sim, esboçar uma possível imagem sociodiscursiva desses sujeitos, tendo a leitura – eixo integrador desta pesquisa – como balizadora. Apresentamos, portanto, uma sistematização resumitiva das respostas dadas pelos alunos, não propriamente uma análise dos dados coletados.

ler – seja qual for o material de leitura –, e, consecutivamente, não os incentivam. Dentre estes, porém, um aluno ressaltou que seus pais, por entenderem seu gosto pela leitura, costumam presenteá-lo com livros em datas comemorativas (o que não deixa de ser uma forma de incentivo), além de, sem titubear, comprar aqueles que ele solicita.

Os demais alunos (28, no total) reconheceram que há, sim, alguém na família que atua como incentivador de leitura. Três deles afirmaram que todos os familiares diretos (pai, mãe e irmãos) são leitores e seus incentivadores, além de ser comum vê-los apreciando a leitura de livros de diversos gêneros, bem como discutindo sobre as reflexões por ela proporcionadas. Oito alunos, por sua vez, afirmaram serem as mães as principais incentivadoras: quatro delas leriam bastante devido a suas profissões, e repassariam aos filhos a importância de se desenvolver essa habilidade; outras três seriam leitoras apaixonadas desde a infância e, tanto pelo exemplo como pela partilha de experiências, transmitiriam essa paixão aos filhos; apenas uma delas não teria o hábito de ler, mas estaria sempre incentivando o filho a ler, não só livros, mas jornais e revistas.

Também referiu-se à figura do pai enquanto fomentador da leitura: dois alunos disseram que os pais leem bastante no desenvolvimento de seus trabalhos, outros três seriam leitores de jornais (impressos e *on-line*), para se manterem informados, e um seria leitor literário, admirador das obras clássicas. Além disso, esses seis alunos afirmam ser, praticamente, diária a fala dos pais quanto à importância da leitura para a vida profissional, assim como para o desenvolvimento do senso crítico, questionador, com vistas a adquirir diferentes perspectivas de vida. Seis alunos, entretanto, citaram ambos pai e mãe como incentivadores, enfatizando que o incentivo seria, fortemente, um fruto do exemplo: quatro deles declararam que os pais são leitores vorazes de livros, tanto literários como de cunho mais prático, como enciclopédias; os outros dois informaram que os pais leem livros e apostilas voltados a assuntos específicos (economia, contabilidade, leis etc.), devido à busca constante por qualificação profissional.

Os avós também foram apontados como promotores do gosto pela leitura, mas por um viés, de certa forma, indireto: três alunos disseram que os avós, por costumarem contar-lhes histórias, despertaram neles a curiosidade por vivenciar outras realidades, o que os conduziu, progressivamente, a descobrirem a imensidão de mundos inscritos nos livros. Ainda, citaram-se dois irmãos e um padrinho como estimuladores da leitura: o padrinho teria por hábito presentear o aluno com livros, na maioria das vezes do gênero Mangá – que são os preferidos deste; os irmãos (um irmão e uma irmã) são lembrados não somente como ávidos leitores, mas, principalmente, como compartilhadores de leituras, despertando, assim, o interesse dos alunos em adentrar ao universo de descobertas oferecido pelos livros.

Quando indagados a respeito dos materiais de leitura que estão à sua disposição, o alunado, em sua integralidade, declarou que, na escola, possui livre acesso a livros didáticos e literários (dos mais variados gêneros e estilos, embora alguns já estariam ultrapassados para sua faixa etária), revistas, jornais e alguns textos da *internet*. Desse mesmo modo, os alunos expuseram que os pais mantêm a assinatura mensal de, pelo menos, duas revistas e um jornal, os quais podem ser manuseados por eles livremente. Porém, apenas quinze alunos disseram que, em suas casas, há livros próprios ou atualizados à disposição para leitura.

Nessa mesma perspectiva, os discentes ressaltaram que, na escola, costumam ler textos trazidos pelos professores, que, na maioria das vezes, versam sobre algum conteúdo ou discussão pertinente à disciplina, bem como aqueles inscritos nos livros didáticos, como tirinhas, charges, crônicas, contos, notícias⁵⁸.

Em casa, por sua vez, as leituras variam⁵⁹. Os trinta e dois alunos afirmaram que leem livros: vinte e três porque gostam de ler, e aproveitam que possuem liberdade para escolher suas leituras; os outros nove deixaram claro que leem porque os professores solicitam, mas que preferem outras formas de leitura ou, simplesmente, não gostam de ler. Ainda, doze alunos apontaram ter o hábito de ler HQs e Mangás, justificando acharem a leitura desse material mais dinâmica e interessante. Também foram doze os que revelaram o gosto por revistas específicas (sobre carros, games, moda, curiosidades etc.). Além disso, três relataram que leem os materiais referentes às atividades propostas pelos professores, e um que lê legendas de filmes, enfatizando ser esta sua leitura favorita, uma vez que se considera um cinéfilo, e não gosta de filmes dublados.

No que diz respeito ao ponto nevrálgico desta pesquisa, a habilidade leitora, sete alunos manifestaram-se como bons leitores, uma vez que costumam realizar as atividades interpretativas de todas as disciplinas sem grandes dificuldades, garantindo sempre boas notas nas avaliações. Desses alunos, porém, três ressaltaram que, a fim de garantirem eficácia na interpretação de textos, costumam lê-los, no mínimo, duas vezes, posto que, segundo eles, os textos trazem sentidos escondidos nas entrelinhas, implícitos. Outros seis alunos também informaram serem bons quanto à leitura, esclarecendo, entretanto, que apresentam algumas dificuldades quando são desafiados a interpretar textos mais complexos ou livros mais extensos, pois se perderiam na (re)construção da totalidade semântica neles inscrita.

⁵⁸ Quanto à leitura de livros, os alunos esclareceram que os professores solicitam que as leituras sejam feitas em casa, e apenas as discussões ou apresentações são feitas em aula, com vistas a otimizar o tempo despendido.

⁵⁹ Ressaltamos que alguns alunos indicaram praticar mais de uma modalidade de leitura, como, por exemplo, de livros e de revistas simultaneamente

Percebemos que o número de alunos que disseram possuir dificuldades quanto à leitura é muito mais expressivo, haja vista que são dezenove, representando 60% da turma. Alguns deles referiram não saber, exatamente, a que atribuir esse impasse, mas que, normalmente, em um primeiro momento, sentem ter entendido os sentidos inscritos nos textos ou livros, porém, quando convidados a realizar alguma atividade analítica referente a esses materiais, costumam delinear respostas equivocadas ou à margem do que se espera enquanto uma reflexão coerente. Nesse sentido, alguns enfatizaram ter mais dificuldades em entender as perguntas feitas quanto ao objeto de leitura, não o objeto propriamente dito. Outros, por sua vez, consideraram que seu empecilho estaria atrelado aos sentidos mais profundos do texto, aqueles que são sugeridos por ele, em vez de enunciados explicitamente, conferindo, assim, complexidade à leitura.

Ao apresentarem suas opiniões quanto à importância da leitura para nossas vidas, os alunos foram unânimes ao considerá-la de sumária relevância. As justificativas expressas assemelharam às dadas quanto aos motivos pelos quais eles costumam ler, quais sejam: a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, ampliar o vocabulário, aperfeiçoar as habilidades de escrita e interpretação textual, além de exercitar a imaginação, alcançando-se, então, um desenvolvimento pragmático-cognitivo.

Em contrapartida, outros apresentaram explicações, podemos assim dizer, de cunho um pouco mais profundo, indicando que a leitura projeta lições de vida, a partir da visão de outra pessoa, que podem nos conduzir a um processo reflexivo-analítico do próprio contexto em que vivemos, expandindo, assim, nossas perspectivas socioculturais, além de melhorar nossas habilidades comunicativas, pois, por via de regra, teríamos subsídios temáticos e linguísticos mais bem fundamentados.

Eles também fazem referência ao fato de a leitura contribuir com a compressão dos textos que integram nossas atividades discursivo-interativas diárias, englobando desde um saque em um terminal de autoatendimento bancário ou a aplicação das instruções de um manual, até a compreensão de contratos jurídicos ou a interpretação de livros de natureza semântica mais complexa. Ainda, de maneira inspiradora, duas alunas ressaltaram que a leitura é de fundamental importância em nossas vidas porque não diz respeito unicamente à compreensão do signo verbal – palavras –, mas, sim, abarca todos os processos de inferência de sentidos, já que, diariamente, lemos cores, imagens, expressões, ações etc.

À vista do exposto, concluímos, resumidamente, tratar-se de uma turma com acesso a bens culturais e materiais de leitura diversos e de qualidade, bem como inserida em um contexto sociocultural privilegiado, possuindo amparo e incentivo familiar no que diz respeito ao aprendizado. Também, reconhecemos nesses sujeitos excelentes capacidades cognitivas, além

de uma predisposição à construção de novos conhecimentos. Logo, instaura-se um paradoxo: o contexto circundante da prática pedagógica configura-se, incontestavelmente, propício ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem efetivo e de qualidade, no entanto, a maioria dos alunos relatou ter dificuldades quanto à operacionalização da habilidade leitora.

A complexidade que envolve essa constatação reforça a premissa medular inscrita na questão norteadora desta pesquisa, que defende a emergência de se implementarem, no estudo da língua materna, práticas leitoras engendradas a partir de fundamentos teórico-metodológicos específicos e pragmáticos, que delineiem um percurso investigativo-analítico a ser seguido na busca pelos sentidos inscritos na profundidade discursivo-textual, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da habilidade leitora do alunado.

Desse modo, na seção seguinte, mobilizamos as bases teóricas preteritamente discutidas, com vistas ao esboço de um plano metodológico que contribua com o processo de interpretação textual, mais especificamente de textos vinculados a gêneros de natureza multimodal, que, conforme já mencionado, requerem um olhar mais atento aos recursos semióticos inscritos na materialidade discursiva, a fim de se inferir os sentidos a ela subjacentes.

4.4 ILUSTRANDO UM MODELO DE ANÁLISE PARA GÊNEROS MULTIMODAIS

As considerações até então apresentadas evidenciam que as manifestações discursivas – portanto os gêneros discursivos – não se configuram como um conjunto de ideias fechadas e emolduradas; pelo contrário, são constituintes de um organismo vivo e integrado às relações interativo-comunicativas estabelecidas entre sujeitos pela linguagem. A completude semântica de uma materialidade discursiva, assim sendo, não se encontra plenamente estabelecida nesta, nem no enunciador ou no coenunciador, mas, sim, em uma complexa relação interativa arquitetada entre os três – texto, enunciador e coenunciador –, com efeito de uma negociação.

Os gêneros de natureza multissemiótica, entretanto, conforme já elucidado, edificam-se sobre uma rede de conexões enunciativo-discursivas orquestrada pela congregação de múltiplos modos de significação, que, em certa medida, elevam os níveis de complexidade do processo de (re)construção de sentidos, haja vista que demandam a associação da materialidade discursiva em análise a um todo maior que a torne coerente.

Essas constatações nos conduzem, por consequência, ao delineamento de um plano teórico-metodológico facilitador da análise de textos da referida natureza, teoricamente fundamentado e sistematizado em um **dispositivo de análise** balizador do desenvolvimento das

atividades incorporadas à prática leitora implementada, a fim da promoção do multiletramento do alunado, envolto em um processo analítico progressivo, contextualizado e coerente diante das demandas sociodiscursivas contemporâneas.

À vista disso, apresentamos, a seguir, de forma sintética e esquemática, uma proposta de percurso exploratório-interpretativo de materialidades discursivas multimodais, composto por três níveis de análise, solidários entre si, partindo de dimensões de base projetadas na superfície textual até se alcançarem os sentidos inscritos em sua subjacência discursiva. Esses níveis são engendrados da seguinte maneira:

a) Primeiro nível – *Abordagem de reconhecimento*:

– Após uma leitura exploratória do material em análise, são pertinentes, inicialmente, sob uma perspectiva didática, questionamentos que conduzam o sujeito-leitor à inferência do contexto social de inserção da situação comunicativo-interativa inscrita no texto, ou seja, na perspectiva bakhtiniana, deve-se inferir a **esfera de atividade** (BAKHTIN, 2011a), posto que esse aspecto configura-se fator decisivo aos contornos enunciativo-discursivos inscritos no processo de materialização do dizer;

– Faz-se relevante, também, o reconhecimento da **estrutura composicional/metafunção composicional** e do **conteúdo temático** (BAKHTIN, 2011a; KRESS, van LEEUWEN, 2006; MAINGUENEAU, 2008), aspectos prototípicos que permitem reconstruir a natureza genérica do texto, o valor informativo conferido aos signos nele projetados e sua filiação discursiva. Em linhas gerais, podemos dizer que a estrutura composicional/metafunção composicional corresponde à disposição dos componentes semióticos na superfície textual, com enfoque na construção de sentidos decorrente dessa ação enunciativa, enquanto o conteúdo temático refere-se aos diferentes recortes e tratamentos semânticos atribuídos aos assuntos que permeiam cada esfera de atividade, manifestando, assim, explícita ou implicitamente, a valoração e o posicionamento do enunciador em relação ao tema fundador da produção discursiva em análise;

– Ainda, considerando-se a concepção de **Dêixis enunciativa** (MAINGUENEAU, 2008), devem ser observadas as marcas da constituição do “eu” enunciativo inscritas na materialidade discursiva, assim como as pegadas que sinalizam a adesão do discurso projetado em um “aqui” e um “agora”, respectivamente espaço e tempo da enunciação, que circunscrevem a prática languageira em um universo discursivo e, em certa medida, estabelecem um parâmetro entre os contextos de produção e de recepção textual. Questionamentos que direcionem o olhar do alunado ao “quando” e “onde” se inscreve a materialidade discursiva em análise configuram-se pertinentes nesse estágio.

b) Segundo nível – *Os mecanismos enunciativo-discursivos*:

- Nesse momento, inicia-se uma investigação mais profunda do processo de enunciação, a partir do exame criterioso de vestígios enunciativos inscritos na superfície textual. Logo, os movimentos interpretativos devem dedicar-se, em primeira instância, à identificação dos sujeitos da enunciação, conferindo especial atenção às posições sociodiscursivas por eles ocupadas, dentro de um determinado sistema de restrições, a fim de definir o **estatuto do enunciador e do coenunciador** (MAINGUENEAU, 2008). Nessa mesma perspectiva, valendo-se de algumas dimensões atribuídas a preceitos da **metafunção ideacional** – processo narrativo e conceitual – e da **interacional** – contato, distância social, perspectiva – (KRESS, van LEEUWEN, 2006), deve-se observar como os elementos imagéticos dispostos no texto evidenciam a relação de proximidade ou distanciamento, de poder e de troca entre os participantes representados e o participante interativo (o coenunciador), bem como o valor simbólico atribuído àqueles;
- Definidos os coenunciadores da prática discursiva sob análise, o olhar investigativo assenta-se sobre o **Modo de enunciação** (MAINGUENEAU, 2008). As atividades propostas devem visar à compreensão da maneira de dizer impressa no texto, a qual permite a identificação do corpo desse enunciador, socialmente caracterizável, que chancela o discurso projetado. Deve-se, ainda, analisar o impacto semântico conferido à produção discursiva pela projeção de determinado fiador em detrimento a outro. Ademais, observam-se as estratégias enunciativas mobilizadas pelo enunciador a fim de conduzir o enunciatário a incorporar o seu discurso, aderindo às ideias a ele atreladas;
- Imbricados ao Modo de enunciação, emergem os conceitos de **estilo** (BAKHTIN, 2011a) e **vocabulário** (MAINGUENEAU, 2008), que se referem à plasticidade dos gêneros discursivos. O estudo do **estilo** oportuniza inferir os efeitos de sentido articulados pelos arranjos semióticos engendrados pelo enunciador, que tanto modula seu discurso conforme as especificidades da prática interativa estabelecida (esfera de atividade, interlocutores, tema etc.), como também imprime sua individualidade na materialidade discursiva, projetando escolhas enunciativas subjetivas, sem ignorar, obviamente, as coerções prototípicas do gênero discursivo assumido. Quanto ao **vocabulário**, deve-se analisar o tratamento semântico que este recebe, evidenciando o posicionamento do enunciador quanto ao tema abordado no texto, considerando-se as restrições regentes dos campos discursivos, que permitem ou vetam a projeção de determinados termos, bem como atribuem diferentes cargas semânticas a estes, extrapolando, muitas vezes, o sentido restrito da palavra.

c) Terceiro nível – *As integrações semânticas*:

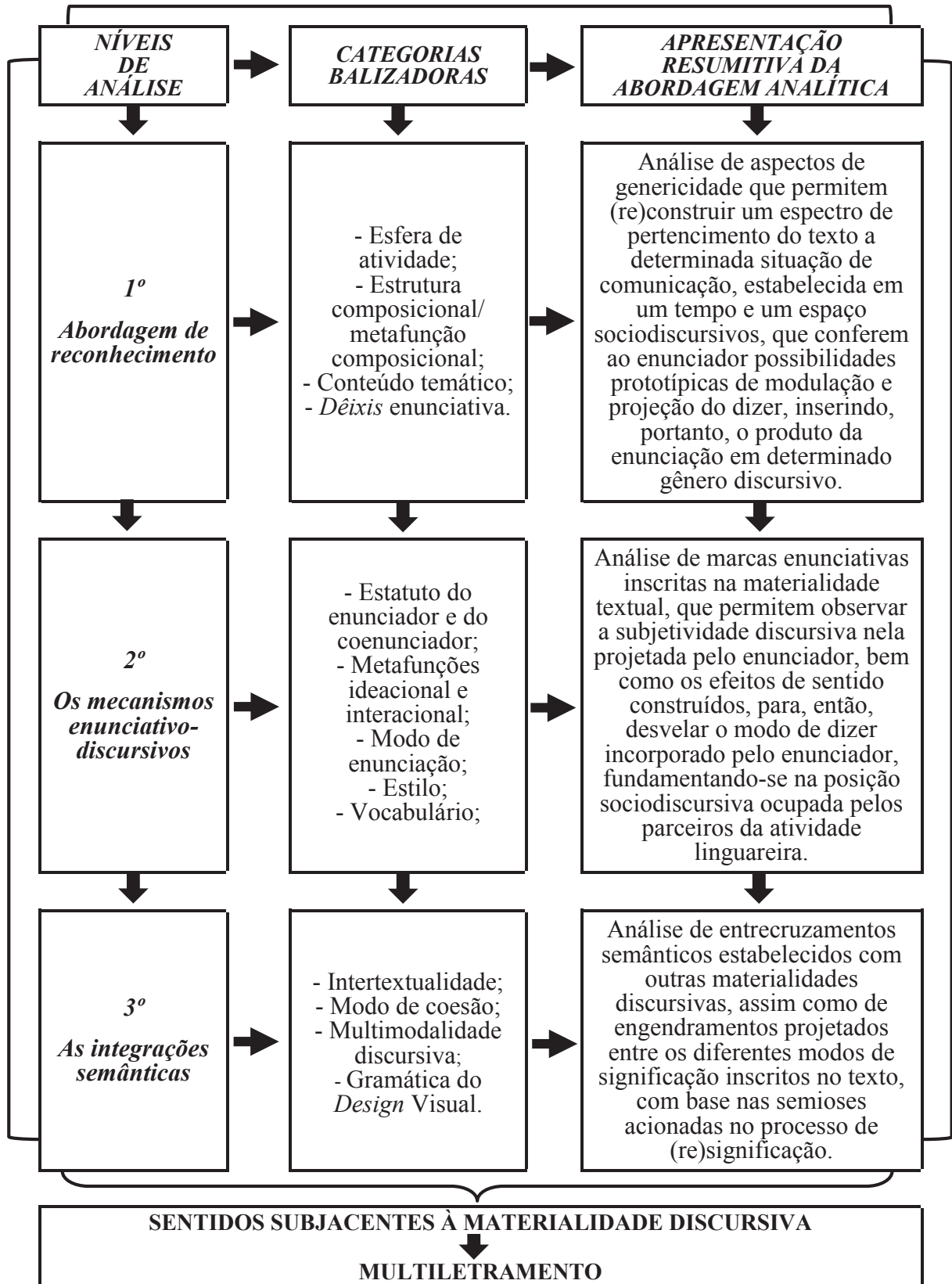
– Aqui, pretende-se, de início, a averiguação dos sentidos legitimados pelas **relações intertextuais** (MAINGUENEAU, 2008) estabelecidas, implícita ou explicitamente, entre a materialidade em análise e outro texto (ou grupo de textos) preteritamente incorporado ao universo discursivo circundante das práticas comunicativo-interativas pela linguagem, atentando, principalmente, ao impacto semântico conferido por esse processo de retextualização;

– Ainda, deve-se examinar o **Modo de coesão** (MAINGUENEAU, 2008), analisando as amarrações de elementos interdiscursivos, que fundamentam a tessitura textual, sob um jogo semântico de retomada e prospecção entre as partes que se articulam na globalidade do enunciado, inscrevendo diferentes níveis de responsividade entre si. Atentemos que, devido ao fato de, nesta pesquisa, dedicarmos-nos à análise de produções discursivas de natureza fortemente marcada pela multimodalidade, devemos considerar a coesão ou, até mesmo, a disjunção estabelecida por aspectos imagéticos entre si, ou por estes e os signos linguísticos impressos no texto;

– Associado ao referido panorama, por fim, os esforços se voltam à **Multimodalidade discursiva** (KRESS, 2000), aliada a algumas dimensões das metafunções da **Gramática do Design Visual** (KRESS, van LEEUWEN, 2006), com vistas a (re)construir a globalidade semântica da produção discursiva em análise. Logo, os questionamentos devem articular-se com vistas à recuperação dos sentidos projetados com base nas relações semânticas estabelecidas entre os variados planos semióticos inscritos na materialidade discursiva (enunciados, cores, imagens, enquadramento etc.). Assim sendo, com finalidade unicamente didática, inicia-se avaliando os sentidos projetados pelos modos de significação isolados, para, em seguida, analisar a semantização construída pela sua congregação semiótica. Ainda nesse estágio, configuram-se pertinentes perguntas que direcionem o alunado a refletir não somente quanto à carga semântica impressa pela integração das diversas semioses engendradas do texto, mas, também, em relação às prováveis alterações semânticas instituídas pela inserção ou exclusão dos elementos semióticos constituintes da materialidade discursiva.

As associações supracitadas conduzem o sujeito-leitor, de maneira sistemática, à recuperação dos sentidos inscritos na subjacência textual, facilitando, assim, o processo de leitura. Para melhor observação do percurso proposto, expõe-se, a seguir, o Quadro 2, idealizado como dispositivo de análise de textos vinculados a gêneros discursivos multimodais:

Quadro 2: Dispositivo balizador para análises de textos multimodais



Fonte: elaborado pelo acadêmico⁶⁰

⁶⁰ O referido quadro sinóptico fora concebido fortemente influenciado pelo modelo teórico-metodológico e sistematizador proposto por Oldoni (2015, p. 69).

A referida abordagem revela que contemplar um estudo de texto sob uma perspectiva enunciativa, voltada a associações entre aspectos de genericidade (BAKHTIN, 2011a), da Semântica Global (MAIGUENEAU, 2008) e da Multimodalidade discursiva (KRESS, 2000; KRESS, van LEEUWEN, 2006) na reconstrução de sentidos, implica conceber o discurso a partir da multiplicidade de planos que o constituem, assumindo, então, a linguagem como um construto de várias dimensões, social e historicamente estabelecido e situado.

Nesse mesmo sentido, embora o dispositivo metodológico delineado comporte uma sucessão de níveis de análise, isso não significa que o analista deva compreender o processo proposto de forma rígida e linear. Nada impede que o exame dos planos constitutivos do discurso siga uma sequência diferenciada, que outras associações sejam delineadas ou que se privilegiem apenas algumas das categorias de análise no processo. Essas modulações, porém, devem ser regidas por critérios claros e fundamentados, tendo em vista as particularidades discursivas da materialidade explorada, além dos objetivos que fomentam a ação investigativa.

Fica evidente, diante do exposto, a importância de se delimitar a materialidade discursiva sobre a qual serão depositados os esforços analíticos. Portanto, na seção seguinte, definimos o gênero discursivo balizador da prática didático-pedagógica desenvolvida.

4.5 O *CORPUS* MOTIVADOR: DISPOSITIVOS BALIZADORES DA PRÁTICA

As discussões desenvolvidas neste trabalho ressaltam que as práticas comunicativas se instauram balizadas pela linguagem, a qual assume certa corporeidade por meio dos gêneros discursivos. Essa constatação corrobora a hipótese de que seria “*através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 63, grifo do autor). Ou seja, os gêneros discursivos constituiriam ponto nevrálgico das práticas pedagógicas voltadas ao estudo da língua e da linguagem, evitando que se conceba um processo de ensino e aprendizagem vazio e fragmentado.

Diante da imensa profusão de gêneros discursivos projetados nas relações humanas pela linguagem, devemos considerar, por sua vez, que a introdução de um gênero no contexto educacional resulta de escolhas e decisões didático-pedagógicas, com vistas à promoção de habilidades discursivo-enunciativas específicas. Deparamo-nos, então, com a complexa tarefa de escolhermos os textos a compor o *corpus* motivador desta pesquisa.

À procura de fundamentar a referida escolha, encontramos uma direção nos postulados de Dolz e Schneuwly (2011), segundo os quais a própria diversidade dos gêneros impossibilita sistematizá-los em uma progressão lógica de sua abordagem. Logo, “não há eixo de

continuidade que permitiria pensar a construção de capacidades, **senão aquele de dominar cada vez melhor um gênero, e outro, e outro**” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 63, grifo nosso) e, em um processo contínuo, dominar as artes de ler e escrever a eles imbricadas. Nesse sentido, optamos por construir nossa proposta interventiva enfocando em textos de um único gênero discursivo, o **anúncio publicitário**, a fim de proporcionar ao alunado momentos sistemáticos de leitura desse material discursivo e, consecutivamente, conferir-lhes subsídios à apropriação e reprodução das características prototípicas e sociodiscursivas do referido gênero.

A propósito de ampliar a produtividade investigativa da prática leitora, mobilizamos quatro peças publicitárias, com finalidades discursivas distintas e veiculadas em diferentes suportes midiáticos, que, grosso modo, podem ser assim descritas: a) três peças **analógicas**, duas delas de natureza **comercial** (uma da linha de xampus Clear Men e uma dos frigoríficos Friboi) e outra de cunho **social** (um anúncio da ONG Teto, referente à campanha “Precisamos falar sobre pobreza”); b) uma peça em **formato digital** (vídeo de divulgação dos Correios), também de natureza **comercial**⁶¹, mas que expande a diversidade de recursos integrados à constituição discursivo-textual (imagens em movimento, enquadramento de câmeras, sons etc.).

O expressivo número de pesquisas que se debruçam sobre o referido gênero discursivo o faz parecer já bastante explorado e, por isso, aparentemente esgotado como fonte de pesquisa. Entretanto, assumimos uma perspectiva investigativa não tão habitual, já que propomos uma prática pedagógica articulada com base em anúncios publicitários, conduzindo o alunado em um processo analítico-investigativo, em vez de desenvolvermos unicamente análise de *corpus*, conforme se observa na maioria das pesquisas preteritamente mencionadas.

Ressaltamos, além disso, que toda manifestação discursiva, mesmo que em última instância, possui intenções persuasivas, seja em fazer-se crível diante de seu enunciário, seja em provocar ações e/ou reflexões por parte deste. Textos do âmbito publicitário, por sua vez, inserem-se em um quadro discursivo de natureza eminentemente persuasiva, cujo engendramento enunciativo concebe o convencimento como seu principal balizador.

Ainda, devido ao alcance comunicativo conferido à publicidade pelos veículos midiáticos, esse gênero, mesmo que sutilmente, incorpora-se às atividades comunicativas cotidianas de uma grande massa de interlocutores, configurando-se elemento corriqueiro na

⁶¹ Julgamos necessário o esclarecimento de que não objetivamos à diferenciação/comparação entre textos inseridos em gêneros ou suportes digitais e analógicos, muito menos entre publicidades de natureza enunciativa comercial ou social, mas, sim, aproveitar a amplitude e a variedade de recursos semióticos conferidos por esses materiais discursivos, com vistas a refinar olhar do aluno tanto quanto à riqueza de sentidos construídos pela associação de múltiplos modos de significação (imagem estática ou em movimento, cores, som, palavras escritas ou faladas, enquadramento, disposição espacial etc.), como em relação às diferentes abordagens enunciativo-discursivas empregadas pelo enunciador, dependendo de sua intencionalidade comunicativo-enunciativa.

esfera pública e, muitas vezes, influenciador na construção de ideologias e na tomada de decisões e/ou posicionamentos.

Cumpramos enfatizar que o anúncio publicitário circunda-se em um meio comunicativo em que apenas o código verbal não daria conta da mensagem. Assim sendo, dependendo do projeto enunciativo idealizado pelo enunciador, bem como do interlocutor visado, mobilizam-se diferentes arranjos semântico-pragmáticos, com base nos modos de significação passíveis de inscrição no gênero supracitado e no suporte em que este seja veiculado. Tais arranjos produzem determinados efeitos semânticos, que requerem dos interlocutores uma leitura mais ampla, atenta e integrada, com o propósito de compreender, por exemplo, as projeções de sentidos de elementos imagéticos e sonoros associados ao código verbal, permitindo, assim, uma aproximação efetiva com as intencionalidades do enunciador.

Explorar a organização discursiva de anúncios publicitários, cuja natureza constitui-se multimodal e persuasiva, viabiliza a prospecção de um caminho interventivo com vistas à formação de sujeitos multiletrados, que, com domínio da tecnologia de leitura, possuam a capacidade não somente de decodificar e de atribuir sentidos aos discursos que se constroem nas práticas sociodiscursivas, mas, também, de agir diante deles, assumindo uma posição crítico-responsiva, partindo de uma ação reflexiva, para, então, refratá-los.

Definir o gênero discursivo a ser abordado dá conta, porém, apenas de parte do desenvolvimento de uma prática pedagógica produtiva e eficiente. Também faz-se necessário o delineamento de um procedimento técnico que organize e norteie a ação interventiva. Logo, devido à sua capacidade sistematizadora, fundamentamo-nos na concepção metodológica do procedimento de **sequências didáticas**, conferindo-lhe algumas sutis adaptações, com vistas a atender aos objetivos desta pesquisa, conforme pormenorizamos na seção seguinte.

4.6 O DESIGN DA PROPOSTA INTERVENTIVO-INVESTIGATIVA

Nossa experiência docente, sem dúvida alguma, confere-nos relevantes subsídios didáticos e, em certa medida, autoriza-nos a desenvolvermos um planejamento pedagógico, coerente e significativo, para a prática em sala de aula. A natureza múltipla do estudo aqui proposto, no entanto, exige-nos o delineamento de um percurso investigativo-interventivo cientificamente fundamentado, com vistas a não ferir a produtividade da pesquisa, bem como a solidificar a credibilidade dos resultados do processo como um todo.

Nessa perspectiva, encontramos no procedimento de **Sequências didáticas**, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) – descrito na **seção 3.2** –, uma concepção metodológica

que se harmoniza com os objetivos desta pesquisa, haja vista que defende um ensino de língua enlaçado aos gêneros discursivos, a fim de torná-lo significativo ao educando. Além disso, apresenta uma proposta sistematizadora e progressiva, que, ao mesmo tempo, constitui-se maleável, podendo ser constantemente adaptada às reais necessidades encontradas no desenvolvimento da prática.

Nesse sentido, devido ao objetivo deste estudo, reconhecemos a necessidade de adaptar alguns aspectos do que fora proposto pelos referidos autores. Em outras palavras, nossa proposta compartilha com o procedimento de sequências didáticas o processo de investigação que se dedica à compreensão da natureza prototípica, semântica e pragmática dos gêneros discursivos, a fim de conferir ao educando recursos cognitivos que o capacite a interagir, autonomamente, com as materialidades discursivas que circundam suas práticas comunicativas. Nosso objetivo, por sua vez, repousa sobre a habilidade leitora do alunado, enquanto o supracitado procedimento visa à produção textual. À vista disso, optamos, pois, por mobilizar a expressão **práticas leitoras**, ao nos referiremos às atividades propostas e aplicadas em sala de aula, já que se refere a um conceito mais amplo, que indica um estudo dedicado à leitura.

A partir das proposições das sequências didáticas, com base no dispositivo analítico de textos de gêneros multimodais – descrito na **seção 4.4** –, estruturamos, então, o planejamento⁶² das atividades propostas com vistas a treze períodos de aula (55 min. cada), sob a seguinte lógica: apresentação da situação, produção inicial, módulos interventivos e produção final.

Na **Apresentação da situação**, a fim de conscientizar o alunado quanto ao objeto de estudo da prática proposta, desenvolvemos uma atividade de análise guiada e dialogada de uma peça publicitária da linha de xampus ClearMen, apresentando, assim, o gênero ao qual nos dedicaremos e suas características prototípicas, com enfoque especial na articulação entre os modos de significação da construção semântica do referido texto. Também, aproveitamos a função sociodiscursiva de textos desse gênero para fomentar discussões quanto à temática do consumismo na contemporaneidade.

Imbricada a essa primeira fase da intervenção, a **Produção inicial** objetiva a análise, em pequenos grupos, de peças publicitárias analógicas inscritas em revistas disponibilizadas pela escola, a serem escolhidas conforme os critérios de valor do próprio alunado, com vistas à subsequente apresentação oral. Com isso, acreditamos ser viável o delineamento de um quadro de reconhecimento quanto aos saberes prévios do alunado em relação às propriedades de textos

⁶² Nesta seção, apresentamos, sistemática e resumidamente, a estruturação geral da prática leitora implementada, visando a conferir uma visão panorâmica da organicidade do estudo. Os detalhes do planejamento, das atividades e da abordagem assumida, ressaltamos, serão descritos na seção “Mãos à obra: implementação da prática leitora”.

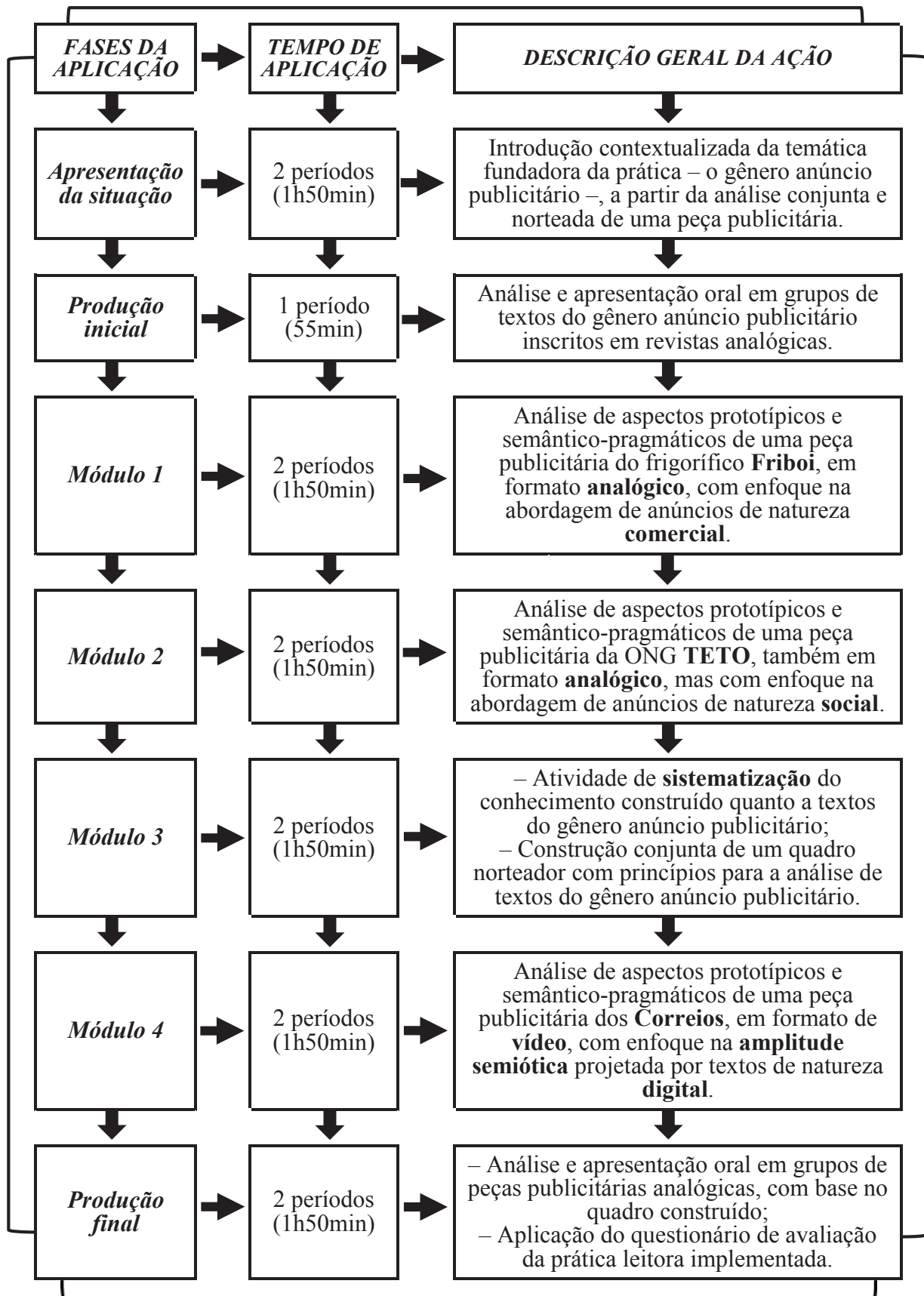
da esfera publicitária, e quanto à aplicação do direcionamento analítico suscitado pela análise guiada na apresentação da situação, que, mesmo superficialmente, evidencia a amplitude da habilidade leitora do alunado.

Na sequência, distribuimos as ações interventivas em quatro módulos, cujas atividades constituintes se fundamentam nos níveis de análise e categorias teóricas sistematizados no dispositivo analítico aqui arquitetado (seção 4.4). Cumpre ressaltar que, em todos os módulos, observam-se as características discursivas e prototípicas do gênero discursivo em questão; cada módulo, porém, apresenta um novo enfoque quanto a algum critério específico:

- a) o **Módulo 1**, por meio da análise sistemática de um anúncio dos frigoríficos Friboi, de natureza analógica, direciona o olhar investigativo, especialmente, aos arranjos semântico-discursivos empregados a serviço de finalidades comerciais, que objetivam incutir no enunciatário uma necessidade de consumo;
- b) o **Módulo 2**, por sua vez, valendo-se do exame de uma peça publicitária da ONG Teto, referente à campanha “Precisamos falar sobre pobreza”, alicerçada na análise semântica de base do referido texto, provoca uma reflexão em torno da abordagem enunciativo-discursiva projetada visando à promoção de um posicionamento específico, que diz respeito à mudança de atitude diante de uma realidade sociocultural.
- c) Sob um prisma mais amplo, as atividades inscritas no **Módulo 3** se propõem a direcionar o alunado à sistematização do conhecimento construído com a prática leitora, promovendo um ambiente investigativo favorável à apropriação consciente de novos saberes. Nesta fase, concentramo-nos, ainda, na construção dialógica de um quadro norteador com princípios para a análise de textos do gênero anúncio publicitário, a partir do conhecimento construído com as atividades desenvolvidas até o momento.
- d) o **Módulo 4** dedica-se ao estudo de um anúncio de divulgação dos Correios, também de natureza comercial, mas veiculado em formato digital. Objetivamos, aqui, a exploração da amplitude semiótica conferida por dispositivos discursivos desse formato, que permite a elaboração de produções tanto mais complexas e elaboradas, como mais objetivas e simplificadas, constituindo-se, assim, facilitadora da projeção de sentidos.

A arquitetônica dos módulos nos conduz à última etapa da prática leitora, a **Produção final**, na qual retomamos o modelo de atividade proposto na produção inicial, a fim de traçar um parâmetro evolutivo em relação a habilidade de leitura do alunado. Destacamos que as peças publicitárias exploradas nesse estágio foram previamente escolhidas pelo pesquisador, com o objetivo de se manter certo controle sobre o processo analítico, bem como contribuir com ele. Isso posto, a seguir, apresentamos o Quadro 3, que sintetiza a organicidade da prática proposta.

Quadro 3: Estruturação da prática leitora



Fonte: elaborado pelo acadêmico

Essa disposição da prática leitora, acreditamos, conduz o alunado em um processo progressivo de apropriação e aplicação não somente das características prototípicas do gênero discursivo em análise, mas, sobretudo, de sua funcionalidade sociodiscursiva⁶³. Além disso, fomenta-se a promoção de habilidades discursivas que ultrapassam os limites enunciativos do gênero estudado, haja vista que, ao ampliar a perspectiva do alunado quanto às formas de materialização do dizer, possibilita-lhe a projeção do conhecimento construído à análise de outros gêneros, próximos ou distantes discursivamente.

Ressaltamos, por fim, que, em estreita relação com o planejamento e a implementação das atividades, a análise dos resultados obtidos com o processo investigativo configura-se de sumária relevância à produtividade do estudo. Logo, faz-se essencial a definição de critérios norteadores da análise da prática em sua integralidade. Assim sendo, na seção seguinte, delineamos um dispositivo de averiguação a práticas leitoras que visam aos multiletramentos.

4.7 CRITÉRIOS DE AVERIGUAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS

Desbravar o âmbito cingido em torno dos multiletramentos requer um trabalho amplo, que se multiplica no decorrer da implementação do processo investigativo. Nesse sentido, a avaliação da produtividade da proposta pedagógica aplicada manifesta-se como um dos pilares deste estudo, haja vista que confere subsídios basilares a novas (e, talvez, necessárias) reflexões e possíveis intervenções no contexto da investigação, dependendo dos resultados alcançados.

Assim sendo, faz-se necessário o estabelecimento de um dispositivo aferidor, que demonstre, com clareza, se as atividades propostas viabilizaram (ou não) a efetivação dos objetivos delineados à pesquisa. Para tanto, mobilizamos e associamos alguns conceitos inscritos no referencial proposto por New London Group (2000), Kalantzis e Cope (2000) e Rojo (2012), que definem pressupostos medulares dos multiletramentos.

Os referidos autores propalam que práticas pedagógicas com vistas ao multiletramento devem engendrar-se em torno da concepção de **Prática situada**. Logo, de início, a análise da produtividade da prática leitora implementada deve refletir se ações didáticas constituíram-se significativas ao educando, edificando, por conseguinte, uma comunidade de aprendizagem motivada pela aplicabilidade do conhecimento construído em situações socioculturais próprias das atividades discursivas diárias dos sujeitos envolvidos na prática.

⁶³ Destacamos que, embora a **multiculturalidade** – aspecto imbricado aos multiletramentos – não seja ignorada na elaboração da prática leitora, já que a própria sala de aula constitui-se um espaço multicultural, conferimos, porém, na elaboração das atividades, especial atenção à **multimodalidade** constitutiva dos gêneros discursivos.

Alude-se, também, à necessidade de se mobilizarem *Designs disponíveis* nas atividades propostas, haja vista que se referem às diversas formas de se expressar significados, conforme as características semióticas próprias de um determinado enunciado. A referida dimensão dos multiletramentos estabelece estreita relação com os gêneros discursivos, que possuem natureza propriamente multimodal, cumprindo, assim, outra demanda dos multiletramentos: a interação com **múltiplas linguagens**. Assim, avaliaremos, ainda, se a abordagem sistemática de anúncios publicitários possibilitou ao alunado a compreensão dessa materialidade discursiva enquanto instrumento e produto das relações sociais pela linguagem, bem como se, em alguma medida, qualificou o olhar desse público quanto à propriedade de significação da articulação de diversos modos de semióticos na constituição textual.

O **Enquadramento crítico**, outro pressuposto dos multiletramentos, diz respeito à incorporação consciente do crescente domínio discursivo construído pelos sujeitos com prática. Diante disso, analisaremos se ações interventivas conduziram o alunado à desnaturalização do objeto de estudo, promovendo um espaço interpretativo de materialidades sociodiscursivas que circundam as relações humanas (os gêneros discursivos) sob um olhar crítico-analítico.

Imbricados ao Enquadramento crítico, encontram-se, ainda, dois conceitos primordiais às atividades de (re)significação, a saber:

a) **Designing**, que, no processo de produção, fundamenta-se no trabalho realizado a propósito da modulação de significados com base nos *Designs disponíveis*; na recepção, porém, relaciona-se às ações empreitadas a fim de inferir os sentidos inscritos na subjacência discursiva, a partir de elementos semióticos projetados em sua superfície. O foco analítico, nessa perspectiva, assenta-se sobre à produtividade das atividades propostas com vistas à ressignificação textual;

b) **Redesigned**, que tem a ver com a retextualização de sentidos e a aplicação do conhecimento construído. Ou seja, devemos avaliar a capacidade de agenciamento do alunado quanto a um já-dito, perpassando o posicionamento crítico-responsivo diante do discurso de outrem, até o engendramento de um dizer próprio, alicerçado, porém, em dizeres precedentes.

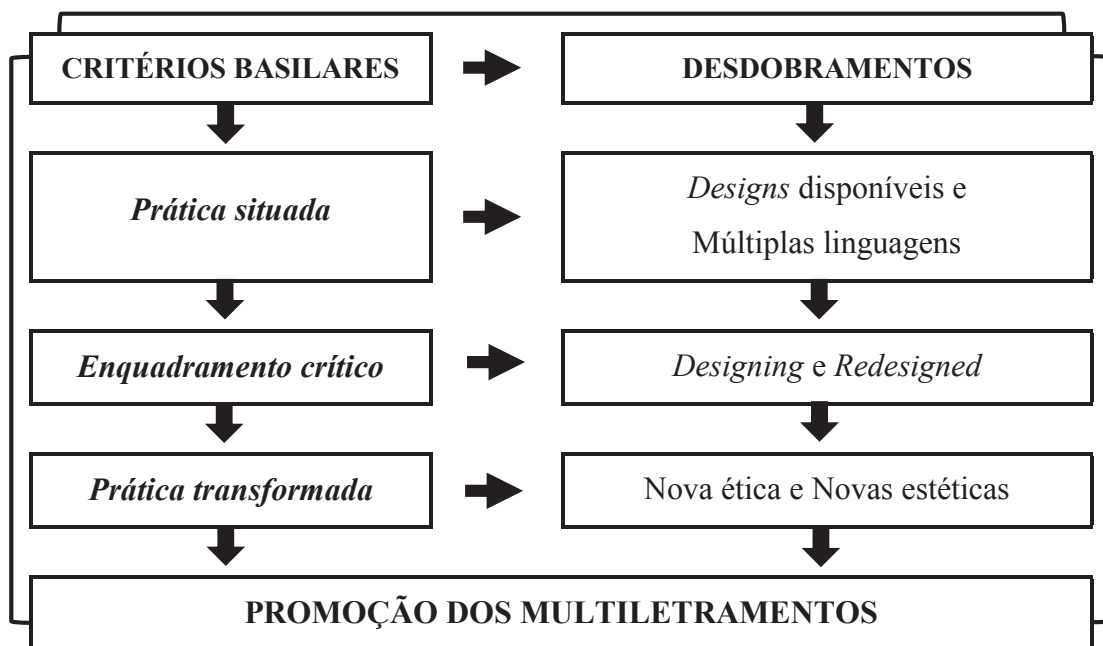
A promoção dos multiletramentos, por fim, requer uma **Prática transformada**, que consiste, basicamente, em retomar a conjuntura inicial do processo investigativo, atribuindo especial atenção à amplitude do conhecimento apreendido pelos sujeitos da pesquisa, que, em tese, devem estar aptos a implementar os novos saberes em atividades discursivas diversas.

Ademais, a referida prática deve fomentar uma transformação valorativa, que se refere à aquisição de uma **Nova ética** e **Novas estéticas**. Logo, devemos mensurar a constituição de

novos valores interpretativos proporcionados pela prática leitora, conferindo aos sujeitos um olhar crítico quanto às atividades linguageiras circundantes de sua realidade discursiva. Faz-se necessário, ainda, que se promova a definição de critérios plurais e democráticos de apreciação estética de produtos culturais diversos, reconhecendo-os como marca identitária de comunidades discursivas também diversas.

Cumprе ressaltar que esse estágio da pesquisa fundamenta-se na análise das atividades propostas, das constatações sintetizadas nas memórias de aula – produto delineado sob a ótica do professor-pesquisador – e no questionário de avaliação da prática leitora (Apêndice G), que representa a perspectiva do alunado em relação ao processo investigativo-interventivo. Isso posto, apresentamos, em caráter elucidativo, o Quadro 4, que concebe, de maneira sistemática, os referidos conceitos medulares aos multiletramentos e suas associações.

Quadro 4: Dispositivo de averiguação da prática leitora



Fonte: elaborado pelo acadêmico

O dispositivo de averiguação apresentado configura-se como uma base sólida e coerente para avaliação dos resultados alcançados com a prática didático-pedagógica aplicada no contexto educacional, com vistas ao desenvolvimento do multiletramento do alunado, posto que circunscreve critérios de validação definidos e cientificamente fundamentados.

Esclarecidos, então, o percurso metodológico delineado e as bases teóricas mobilizadas e articuladas na sustentação da concepção promotora desta pesquisa, passamos, no capítulo seguinte, ao processo de implementação das atividades propostas.

5 EM BUSCA DE RESPOSTAS: A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

A prática pedagógica perpassa um processo intencional e sistemático, idealizado em torno das especificidades de cada contexto educacional. Ao educador, assim sendo, compete o planejamento da prática diária prospectando a qualidade da formação de sujeitos que pretende. À vista disso, retomamos que o princípio fundador desta pesquisa consiste na elaboração e aplicação de práticas leitoras em sala de aula, balizadas por preceitos teórico-metodológicos específicos, a fim de proporcionar ao alunado momentos sistemáticos de leitura de textos de gêneros discursivos multimodais, para, então, promover o multiletramento desse público.

Logo, na seção “Mãos à obra: implementação da prática leitora”, expomos, em detalhes, o planejamento da prática leitora e os dados coletados no processo de execução (memórias de aula), a fim de realizarmos a análise da ação interventiva. Na seção “Análise integradora dos dados coletados”, por sua vez, embasados nos critérios de averiguação definidos na seção 4.7 e – dependendo dos fenômenos observados – no aporte teórico preteritamente discutido, desenvolvemos a análise geral da produtividade da prática leitora, observando, de forma articulada, a perspectiva manifestada pelo alunado no “Questionário de análise da prática leitora” (Apêndice G).

Retomamos que as atividades propostas foram engendradas com base nos pressupostos associados no dispositivo de análise detalhado na seção 4.4, que se configura uma base sólida, coerente e produtiva para aplicação na leitura de materialidades discursivas que congregam múltiplos modos de significação. Optamos pela realização das atividades no meio impresso, devido à segurança oferecida, já que possibilita ao pesquisador a organização prévia do material utilizado, evitando imprevistos, como a oscilação da velocidade da internet disponível na escola ou o funcionamento de aparatos digitais, que podem atrapalhar a implementação da prática.

Ainda, delineamos a prática leitora sob a perspectiva do procedimento de sequências didáticas (apresentado na seção 3.2), tendo como *corpus* motivador quatro peças publicitárias, que, notoriamente, inserem-se em um universo discursivo multimodal, com finalidades sociodiscursivas distintas e veiculados em diferentes suportes, articulando variados elementos semióticos (palavra, imagem, cor, fonte, enquadramento, disposição espacial etc.) em sua composição semântico-estrutural. Ressaltamos que a prática é distribuída em treze períodos de aula, de 55 minutos cada, que comportam as seguintes fases constitutivas: apresentação da situação, produção inicial, quatro módulos interventivos e produção final (a visão geral de cada uma dessas etapas encontra-se inscrita na seção 4.6), as quais são descritas a seguir.

5.1 MÃOS À OBRA: IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA LEITORA

Conforme mencionado, seguindo o procedimento teórico-metodológico preteritamente delineado, apresentamos, nesta seção, o detalhamento de cada etapa da prática leitora aplicada. Para tanto, estruturamos o planejamento em **objetivos** e **procedimentos**, haja vista que estes dizem respeito às ações interventivas, diretamente relacionadas às atividades propostas, para que se alcance aqueles. Logo na sequência, esclarecemos as dimensões teóricas que fomentam às atividades promotoras do processo interpretativo das peças publicitárias que subsidiam o engendramento da prática. Também, registramos as memórias de aula, sob uma perspectiva empírica e qualitativa, projetando a percepção do professor-pesquisador quanto à aplicação e à recepção da prática leitora. Essa organização, acreditamos, confere uma visão integrada e imediata dos movimentos interventivos e analítico-reflexivos empreendidos, qualificando a compreensão do estudo em sua profundidade. Passemos, então, à descrição do planejamento.

5.1.1 Apresentação da situação e produção inicial⁶⁴

✓ **Objetivos:** a) compreender o impacto do gênero anúncio publicitário nas relações e ações sociodiscursivas cotidianas, reconhecendo a relevância de sua análise crítica; b) interagir com material gráfico multimodal (anúncio publicitário), exercitando a leitura de informações explícitas e implícitas; c) reconhecer e inferir sentido a aspectos prototípicos e à função social de textos do gênero supracitado; d) analisar, em grupos, peças publicitárias inscritas em revistas analógicas, com vistas à apresentação oral da análise desenvolvida.

✓ **Procedimentos:**

a) Iniciar esclarecendo à turma que a aula será dedicada à leitura, um pouco mais atenta e detalhada, de um determinado gênero discursivo. Então, projetar no quadro a imagem a seguir (um homem carregando diversos produtos), Figura 4, e dar um tempo para que os alunos a observem.

⁶⁴ Esta prática leitora fora engendrada a partir de uma **situação problema** observada pelo professor-pesquisador durante dois anos de trabalho com as disciplinas de Língua portuguesa e Redação na turma dos sujeitos da pesquisa. Ou seja, a prática em sala de aula pretérita a esta pesquisa evidenciou que o referido alunado possuía dificuldades em apreender os sentidos inscritos na subyacência discursiva de textos de natureza multimodal. Assim sendo, as atividades propostas norteiam-se sob a premissa de conferir subsídios à qualificação da habilidade leitora desse público em relação a textos de gêneros da referida natureza, evidenciando a amplitude de significação atribuída a aspectos imagéticos e às conexões semânticas estabelecidas entre signos verbais e não-verbais.

Figura 4: Consumo e consumismo



Fonte: <https://www.portaldenegocio.com.br/cesta-basica-santa-cruz-rj>

Na sequência, pedir aos alunos o que lhes chamou a atenção quanto à imagem: espera-se que percebam que o homem carrega uma quantidade exagerada de produtos, sendo que o exagero é reforçado pelo tamanho desproporcional dos braços em relação ao corpo, como se tivesse de se esticar ao máximo para dar conta de tudo que carrega, mas, apesar dessa aparente dificuldade, ele demonstra estar feliz. Caso esse olhar não seja alcançado, explicar os referidos detalhes.

Feito esse diálogo, colar ao redor da imagem alguns cartões com enunciados que suscitem a ideia de consumo. Colados todos os enunciados, primeiramente convidar os alunos a lê-los, para, então, promover outro breve diálogo, com base nos questionamentos a seguir:

- Vocês já viram essas frases no seu no dia a dia?
- (Em caso de repostas afirmativas) Em que lugares vocês as viram?
- Qual a intenção delas?
- Qual a relação entre os enunciados e a imagem?
- Observando a imagem e os enunciados, qual é o assunto suscitado?

Após esse diálogo, dado que se espera que os alunos entendam que os enunciados visam ao convencimento acerca do consumo de produtos, apresentar mais alguns questionamentos, com vistas tanto a praticar a oralidade como a promover um momento de debate em relação ao consumismo, fomentando um diálogo reflexivo, que deve, em tese, ser sustentado por argumentos sólidos e fundamentados. Seguem as questões norteadoras:

- O que seria “consumo” ou “consumismo”? Há alguma diferença entre eles?
- Seria possível viver sem consumir?
- Vocês se consideram consumistas, ou conhecem alguém que seja?
- Quais seriam os efeitos do consumismo na vida das pessoas?
- É importante discutir sobre consumismo? Por quê?

Na sequência, observando que a temática abordada é o consumo, questionar se os alunos conseguem imaginar qual será o gênero discursivo que será lido com um olhar investigativo. Caso eles não identifiquem de imediato, questioná-los quais textos visam a vender algo – propaganda/publicidade/anúncio publicitário.

Então, a fim de ressaltar que se vive cercado por textos desse gênero, questionar sobre em que lugares podem ser encontrados esse tipo de texto. Espera-se que os alunos entendam que esses textos chegam até nós pela televisão, pelo rádio, por revistas e jornais, pela internet, em painéis/outdoors, afixados em ônibus, paredes etc. Mas, caso essas possibilidades não sejam abordadas, chamar a atenção dos alunos para elas.

Feito esse momento introdutório, a fim de despertar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto tratado, passa-se, então, à atividade de interpretação.

- b) Objetiva-se, aqui, chamar a atenção do aluno para a construção discursiva da propaganda, que relaciona múltiplas linguagens na construção de sentidos, sempre visando a vender tanto um produto, como uma ideia. Para tanto, projetar a propaganda da Figura 5 no quadro, e solicitar que a turma preste atenção no máximo possível de detalhes quanto à composição do texto, tentando entender o porquê da presença desses elementos.

Figura 5: Anúncio da ClearMen



Fonte: <http://imperialharbinger.blogspot.com/2012/04/anuncio-publicitario.html>

Para proceder à análise conjunta da publicidade, seguir o roteiro abaixo, convidando a turma a respondê-lo oralmente (apesar de o questionário ser respondido oralmente, visando a conduzir os alunos no processo analítico, a turma deve receber as perguntas impressas, a fim de que possam anotar possíveis respostas).

Roteiro de análise da propaganda:
--

Após observar com atenção a propaganda projetada no quadro, vamos analisá-la mais detalhadamente?

- 1) Que elementos compõem a propaganda?
- 2) Considerando que a propaganda tem como finalidade divulgar um produto, identifique qual é o produto anunciado. Como você chegou a essa conclusão?
- 3) Qual é a finalidade do produto anunciado? O que te fez chegar a essa resposta?
- 4) Em relação à distribuição dos elementos na peça publicitária, identifique a posição ocupada pelo produto anunciado. Feito isso, explique por qual motivo ele teria sido alocado nessa posição em vez de assumir maior destaque no anúncio.
- 5) Também podemos observar a projeção de cores claras e escuras. Qual o efeito de sentido criado por elas na composição semântica do texto?
- 6) Observando as imagens e conhecendo a finalidade do produto, indique qual seria o público alvo, para quem a propaganda se volta?
- 7) Textos publicitários tentam criar efeito de proximidade em relação ao leitor. Considerando o texto verbal, que elemento (vocábulos) é responsável por esse efeito?
- 8) Você conhece o homem que aparece no anúncio? Por qual motivo teria sido usada a imagem de uma pessoa famosa? Teria o mesmo impacto/apelo se fosse a imagem de um desconhecido?
- 9) Há alguma relação entre o enunciado “Vença o calor, a coceira e a caspa” e as imagens projetadas acima dele? Qual seria essa relação?
- 10) Qual é a relação entre este trecho do enunciado, “e sinta a refrescância do extrato de hortelã”, e o produto anunciado?
- 11) Com vistas a atrair o público consumidor, a propaganda, entre outros recursos, busca a criar a ideia de que o produto por ela anunciado é, em algum aspecto, melhor do que os produtos de outras marcas. É possível observar essa intenção no anúncio? Como você chegou a essa conclusão?
- 12) Seria possível entender a totalidade da mensagem passada pelo anúncio se não tivesse texto verbal? Por quê?

c) Na sequência, explicar aos alunos que, nesse momento, eles serão responsáveis por desenvolver análises de peças publicitárias em pequenos grupos. A análise terá como objeto peças publicitárias impressas veiculadas em algumas revistas. Para tanto, solicitar que a turma se organize em pequenos grupos de, no máximo quatro alunos. Para essa distribuição, observar o número de alunos da turma, cuidando para que os grupos não sejam muito grandes, a fim de facilitar a troca de ideias entre eles.

Antes de dar cabo às análises, convidar os alunos a elencar, em forma de lista, alguns critérios que devem ser observados nos anúncios publicitários, tendo como base os aspectos que fundamentaram a análise feita conjuntamente, e registrá-los no quadro. Caso o alunado

apresente dificuldade quanto à listagem, conduzi-los aos seguintes critérios: elementos composicionais (imagens, objetos, frases etc.) e o efeito de sentido criado pela distribuição deles no anúncio; qual o produto anunciado; quem seriam o anunciante e o público alvo; o sentido criado pelas imagens e frases, bem como a relação semântica entre elas⁶⁵.

Logo, dado algum tempo para que eles se organizem nos grupos, distribuir duas revistas da mesma editora para cada grupo e, antes de eles explorem o conteúdo delas, questioná-los quanto ao tipo de produtos que poderiam ser promovidos nessas revistas, considerando o público leitor (as revistas que serão manuseadas pelos alunos são alguns volumes da “Veja”, da “Quatro Rodas”, da “Mundo estranho”, da “Nova escola” e da “Superinteressante”, conforme se apresenta a seguir, com algumas imagens ilustrativas – optou-se por essas revistas tanto pela facilidade de acesso, como pela diversidade temática).



Aproveitar os questionamentos a seguir, para direcionar essa discussão:

- Na revista “Quatro rodas”, que assuntos são explorados?
- Que pessoas, normalmente, poderiam se interessar por essa revista?
- Vocês acham que nessa revista, considerando o público que, em tese, interessasse por ela, seria normal encontrarmos propagandas de produtos de beleza, como maquiagem? Por quê?

Solicitar, então, que eles explorem as revistas, observando que tipos de produtos são anunciados, visando a traçar um parâmetro entre o que eles imaginaram e o que fora observado nesse material. Os grupos também devem escolher uma publicidade dentre as encontradas nas revistas, a fim de desenvolver uma leitura analítica para apresentar à turma.

⁶⁵ Certamente, há diversos outros aspectos a serem observados. Para uma análise inicial, porém, consideramos os referidos critérios suficientes – o que não impede que os alunos apresentem outros que lhes chamaram a atenção.

Dado alguns minutos para os grupos procederem às análises, solicitar que um grupo por vez apresente sua peça publicitária. Após a exposição das impressões de todos os grupos, questioná-los se eles já haviam parado para observar esses detalhes que articulam os sentidos nas propagandas, como, por exemplo, a relação semântica entre o verbal e o não verbal. Questionar, também, se eles veem alguma importância em saber ler esses detalhes: espera-se que os alunos reconheçam a relevância de saber ler todos os sentidos projetados em textos do gênero anúncio publicitário, com vistas a não serem leitores meramente receptivos, mas, sim, leitores que identificam e interpretam as intencionalidades de tais textos, posicionando criticamente quanto a elas, a fim de consumirem conscientemente, considerando que a todo o momento se está em contato com esse gênero eminentemente persuasivo/sedutor.

5.1.1.1 Descrição geral: as dimensões teórico-analíticas basilares do módulo⁶⁶

As atividades delineadas na seção “Apresentação da situação e Produção final” visam, em primeira instância, à contextualização da prática leitora proposta, despertando o interesse do alunado em relação ao contexto sociodiscursivo que envolve a produção e a divulgação de textos do gênero anúncio publicitário, o qual, em certa medida, estabelece estreita relação com as concepções de consumo e consumismo. Com essa abordagem, acreditamos fomentar entre os sujeitos da pesquisa (os alunos) a percepção de que o referido gênero discursivo integra-se às nossas relações sociais pela linguagem, mesmo que implicitamente, interferindo, muitas vezes, nas atitudes e escolhas dos sujeitos e, consecutivamente, na própria vida destes. Ou seja, objetivamos não apenas desnaturalizar o referido gênero discursivo, assumindo-o como objeto de estudo, mas, também (e, talvez, principalmente), destacar que o domínio da leitura de textos desse gênero configura-se questão de autonomia e poder perante as demandas sociodiscursivas contemporâneas.

A atividade “b”, por sua vez, constitui-se o primeiro contato do alunado com o processo interpretativo-analítico de peças publicitárias inserido na prática leitora. Nesta fase, com base na análise conjunta do anúncio da ClearMen, conduzida pelo professor-pesquisador, o alunado será direcionado a observar e a conferir sentido à constituição prototípica do gênero supracitado, bem como à articulação de múltiplos recursos semióticos na materialidade textual.

⁶⁶ Dedicamos todas as seções intituladas “Descrição geral: as dimensões teórico-analíticas basilares do módulo”, inseridas logo na sequência da descrição detalhada das atividades propostas em cada módulo da prática leitora com vistas a esclarecer as dimensões teóricas visadas, principalmente, nos questionários de interpretação das peças publicitárias que fomentam o processo investigativo.

Assim sendo, os questionamentos norteadores da análise seguem as proposições teórico-metodológicas associadas e sistematizadas no Quadro 2, “Dispositivo balizador para análises de textos multimodais”, apresentado na seção 4.4, cujos objetivos podem ser assim descritos:

- a) as três primeiras questões relacionam-se aos aspectos de base genérica do texto, destacando a constituição prototípica de anúncios publicitários: a **questão 1** enfatiza a natureza multimodal do texto em análise, a partir da observação de sua estrutura composicional (BAKHTIN, 2011a); e as **questões 2 e 3**, ao indagarem quanto ao produto anunciado e à sua finalidade, conduzem a atenção ao tema (BAKHTIN, 2011a; MAINGUENEAU, 2008), assunto sobre o qual o texto se articula;
- b) a **questão 4**, alicerçada na metafunção composicional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), destaca a saliência conferida aos demais recursos semióticos (cores, frases, participante representado), inserindo o produto em uma posição periférica, a fim de, primeiro, chamar a atenção do leitor, para, então, oferecer-lhe um produto;
- c) a compreensão dos sentidos projetados pela saturação e diferenciação de cores, conforme o princípio de modalização cromática (KRESS; van LEEUWEN, 2006), configura-se objetivo da **questão 5**;
- d) a **questão 6**, por sua vez, visa à delimitação do público alvo da peça publicitária, o coenunciador (MAINGUENEAU, 2008), que, em tese, determina os contornos dados pelo enunciador à produção discursiva;
- e) A **questão 7**, alicerçada aos princípios teóricos de estilo (BAKHTIN, 2011a) e vocabulário (MAINGUENEAU, 2008), confere destaque ao modo imperativo como constitutivo da natureza discursiva de textos do gênero anúncio publicitário, que não apenas cria efeito de sentido de ordem ou conselho, mas, também, de proximidade entre enunciador e coenunciador;
- f) a metafunção ideacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006) embasa a **questão 8**, que objetiva a definição identitária do participante representado e sua função simbólica na constituição semântica do texto, haja vista que esse sujeito incorpora o *status* de fiador (MAINGUENEAU, 2008) do discurso difundido no anúncio;
- g) as **questões 9 e 10**, por meio do princípio de coesão (MAINGUENEAU, 2008), destacam a relação multimodal (KRESS, 2000) entre aspectos imagéticos e verbais na projeção de efeitos de sentido integrados e interdependentes;
- h) a **questão 11** evidencia o modo de enunciação (MAINGUENEAU, 2008) assumido pelo enunciador que, com base no selo de “Nº 1 do Brasil” e na inscrição da imagem do atleta Cristiano Ronaldo, diversas vezes escolhido o melhor jogador de futebol do

mundo, visa à projeção de uma imagem de qualidade e de credibilidade ao produto anunciado, destacando-o, assim, dos concorrentes;

i) a multimodalidade discursiva (KRESS, 2000), que diz respeito à projeção semântica condicionada à congregação harmônica (ou não) dos diversos recursos semióticos inscritos na materialidade discursiva, recebe destaque na **questão 12**, que promove o fechamento dessa primeira atividade de interpretação.

Fundamentada no supracitado processo analítico, bem como nos critérios de análise definidos conjuntamente, a **Produção inicial** constitui-se recurso diagnóstico, possibilitando ao professor-pesquisador a identificação do conhecimento apreendido pelo alunado quanto à constituição estrutural-semântica e à função sociodiscursiva de anúncios publicitários. Além disso, confere um parâmetro para a averiguação do aprendizado desse público, que será promovida na última aula da prática leitora, por meio da **Produção final**, que seguirá proposta semelhante à da **Produção inicial**, para que possam ser comparadas, com vistas a definir a evolução do alunado quanto à habilidade de leitura de materialidades multimodais.

Assim sendo, na seção seguinte, registramos a memória dessa primeira aula.

5.1.1.2 Percepções de base: memória reflexiva de aula

Refletir quanto ao desenvolvimento da prática implementada constitui-se fundamental à identificação de fragilidades e/ou potencialidades da proposta, que visa à qualificação da habilidade leitora do alunado e, portanto, inscreve-se em um universo subjetivo. À vista disso, as seções “Percepções de base: memória reflexiva de aula”, conforme o título já sugere, são dedicadas ao registro das percepções qualitativas do professor-pesquisador a respeito da aplicação de cada etapa/módulo da prática leitora. Ademais, quando considerarmos indispensável a esse processo reflexivo, salientaremos algumas questões pontuais, além de uma perspectiva global da recepção da atividade, a fim de ressaltar aquelas sobre quais os alunos apresentaram dificuldades ou mostraram bom desempenho na resolução.

Isso posto, destacamos que, nessa aula de abertura (15/10/18), os alunos demonstravam estar bastante curiosos/ansiosos para a realização das atividades, haja vista que estas integravam um projeto de pesquisa de mestrado. A expectativa depositada sobre a prática parecia, pois, ser positiva, conferindo-nos confiança em relação à receptividade do alunado.

Quanto à atividade introdutória, a turma se mostrou motivada e participativa, expondo suas impressões sem receio de cometer equívocos, embora demonstrasse cuidado com as

respostas dadas. Também identificaram facilmente que as frases associadas à imagem projetada são, normalmente, utilizadas pelo comércio, com vistas à oferta de produtos e/ou ao convencimento da necessidade de compra, por meio da proposta de vantagens (desconto, prazos de pagamento estendidos), que, muitas vezes, são falsas ou trazem ônus ao consumidor.

A discussão sobre consumo e consumismo constitui-se momento ímpar: houve troca respeitosa de opiniões, compartilhamento de experiências e posicionamentos. Os alunos, enfim, demonstraram perspectivas refinadas quanto a questões de impacto social, ressaltando que pessoas não apenas se endividam por causa do consumismo, mas, também, chegam a adoecer.

Além disso, a turma, rapidamente, inferiu o gênero discursivo que, em tese, estabelece estreita relação sociodiscursiva com a premissa do consumo: o anúncio publicitário. Ainda, reconheceram que textos do referido gênero transitam praticamente por todos os veículos de comunicação, destacando que as novas tecnologias, por meio de uma leitura digital de nossos acessos a sites de busca, são capazes de traçar nosso perfil de consumidor e, por conseguinte, exibir propagandas a ele relacionadas em nossas redes sociais, por exemplo.

Quanto à atividade de análise conjunta, devido à empolgação da turma em participar, precisamos manter certo rigor, solicitando que, antes de expressarem seus posicionamentos, levantassem a mão e esperassem por sua vez de falar, para que se mantivesse um diálogo ordenado. Apesar desse controle, mantiveram-se participativos e interessados em compreender a construção de sentidos da peça publicitárias analisada.

Embora algumas vezes o professor-pesquisador tenha precisado explicar as perguntas mais detalhadamente, os questionamentos foram respondidos sem muitas dificuldades. Chamou a atenção, porém, que, em relação à composição semiótica do anúncio, foram apontados apenas o texto verbal e a imagem (de maneira geral), evidenciando um olhar ainda superficial lançado sobre a referida produção textual. Em compensação, os alunos compreenderam o impacto semântico projetado pela inscrição da imagem de uma pessoa famosa no anúncio, como se chancelasse a qualidade do produto ofertado.

A relação entre os signos verbais e os imagéticos também foi facilmente compreendida, bem como a necessidade de uma leitura integrada desse aspectos semióticos, com vistas à recuperação dos sentidos inscritos da profundidade discursiva do texto.

A definição do público alvo, por sua vez, promoveu pertinentes discussões: os alunos identificaram que o produto visa a homens que tenham caspa e se sintam desconfortáveis com isso. No entanto, uma aluna, ao relatar que faz uso do produto anunciado na peça em análise, destacou que, mesmo o anunciante tendo em vista um consumidor específico, isso não indica

que unicamente esse público irá consumir o produto ou, até mesmo, ler seu anúncio. Seria, portanto, um coenunciador imaginário, presumido, não definitivo.

Referente à produção inicial, quando questionados sobre quais produtos poderiam ser promovidos nas revistas que receberam, considerando os prováveis leitores, a turma destacou que, por visarem a um público amplo, as revistas “Veja” e “Superinteressante” divulgariam produtos em geral (desde carros a acessórios de moda), enquanto a “Nova Escola” divulgaria produtos relacionados ao universo escolar, a “Mundo estranho”, jogos e objetos tecnológicos, e a “Quatro Rodas”, coisas para carro ou para o público masculino. Interessa destacarmos que essas definições promoveram, novamente, uma inspiradora discussão sobre o que seria “coisas para homens” e/ou “coisas para mulheres”.

Ademais, todos ficaram bastante empolgados com o trabalho de análise em grupo e, apesar de agitados, demonstraram dedicação na realização da tarefa, solicitando auxílio do professor, a fim de refinar a leitura dos textos escolhidos, além de promoverem discussões acaloradas no grupo quanto aos possíveis sentidos criados por diferentes elementos do texto e por suas associações semânticas.

Antes disso, no entanto, dois grupos evidenciaram certa dificuldade em reconhecer as características prototípicas de anúncios publicitários, haja vista que, indicando textos do gênero infográfico, indagaram ao professor-pesquisador se estes seriam peças publicitárias. Todavia, ao serem questionados quanto a quem seria o anunciante e o produto anunciado, os grupos imediatamente perceberam o equívoco e, logo em seguida, indicaram textos adequados.

Após a leitura nos grupos, estes procederam às apresentações. Os alunos alinharam-se em frente ao quadro, exibiram os anúncios analisados e expuseram suas impressões. Nesse momento, alguns deles ficaram tímidos, já que se viram observados pelos olhos atentos dos demais colegas. Porém, como haviam planejado a apresentação previamente, a cada um fora impelida uma parte da apresentação e, caso o aluno por ela responsável ficasse nervoso ou se atrapalhasse, os outros contribuía, complementando ou esclarecendo a fala deste.

As análises e apresentações foram satisfatórias. Os grupos identificaram a maioria dos aspectos constitutivos dos anúncios, a saber: elementos composicionais (imagens, frases, cenário etc.), produto anunciado, anunciante, público alvo. Mas quase todos negligenciaram os efeitos de sentido por eles promovidos. Essas lacunas analíticas foram anotadas pelo professor-pesquisador, que, após destacar os aspectos positivos da análise, conduziu os grupos, por meio de questionamentos específicos, a uma leitura mais detalhada dos anúncios.

Por fim, o professor-pesquisador agradeceu à turma pela colaboração e informou que, próxima aula, continuariam dedicando especial atenção a textos do gênero anúncio publicitário.

5.1.2 Primeiro módulo interventivo

- ✓ **Objetivos:** a) reconhecer e inferir sentido a aspectos prototípicos e à função social de textos do gênero anúncio publicitário; b) desenvolver a habilidade leitora de materialidades discursivas multimodais, observando efeitos de sentido projetados pela mobilização e/ou congregação de diferentes modos de significação; c) identificar e analisar estratégias enunciativo-discursivas articuladas em produções publicitárias com objetivos comerciais.

- ✓ **Procedimentos:** a fim de retomar e reavivar o conhecimento construído em aula anterior, iniciar este módulo solicitando que os alunos respondam oralmente alguns questionamentos quanto ao que fora discutido, quais sejam:
 - Qual gênero discursivo estamos estudando/analizando?
 - Em que veículos midiáticos podemos encontrá-lo?
 - Qual seria a finalidade de textos desse gênero?
 - Que elementos, normalmente, compõem textos desse gênero?

Após esse breve diálogo norteado, lembrar ao alunado que continuaremos dedicando nossos esforços à análise cuidadosa e minuciosa de anúncios publicitários, haja vista que são inúmeras e diversificadas as estratégias utilizadas para estabelecer um contato efetivo com o público alvo. Dito isso, expor, com auxílio de um projetor, a imagem da peça publicitária de uma campanha dos Frigoríficos Friboi que fundamenta as atividades propostas, e solicitar aos alunos que a observem atentamente, ressaltando que os textos costumam deixar muitas pistas com vistas à sua compreensão global, mas, também, projetam informações implícitas, que requerem uma leitura mais atenta aos detalhes.

Dado algum tempo para que façam uma primeira leitura do referido anúncio, convidar os alunos a socializarem suas impressões quanto aos sentidos do texto. Configura-se relevante, nesse momento, que o professor-pesquisador atue como mediador da exposição/conversa do alunado, enfatizando o protagonismo a eles conferido, sem deixar, é claro, de interferir e adaptar algumas explicações quando necessário.

Na sequência, esclarecer à turma que eles realizarão uma atividade interpretativa, a qual consiste em um questionário com vistas a conduzi-los à apreensão dos sentidos inscritos na profundidade da peça publicitária da Friboi, Figura 6. Isso posto, solicitar que se organizem em duplas e entregar as fotocópias da atividade proposta, que pode ser conferida a seguir.

OBSERVE, LEIA E ANALISE O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO!

Figura 6: Anúncio da Friboi

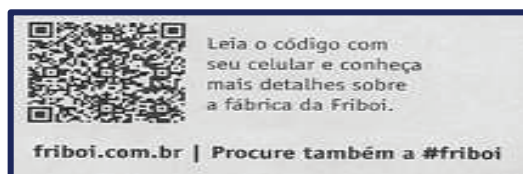


Fonte: Veja (2016)

- 1) É possível identificar o produto ou serviço oferecido nesse anúncio? Qual seria? Você já tinha ouvido falar dele antes? Onde?
- 2) Já sabemos, então, que o texto em análise divulga um produto ou serviço específicos. Em vista disso, responda:
 - a) Neste caso, quem seria o anunciante e quem seria o destinatário, o público alvo? Justifique.
 - b) Qual seria a finalidade principal do referido texto?
 - c) Quais características de sua composição permitem identificá-lo como anúncio publicitário?
- 3) Sabemos que o público alvo seria o destinatário almejado pelo anunciante. Logo, tendo em vista a fonte do texto, responda: é possível delimitar com precisão quais seriam os leitores que realmente entrariam em contato com o referido anúncio? Justifique.
- 4) Observe, novamente, o texto como um todo. Quais elementos predominam na sua composição: verbais ou imagéticos? Qual seria o motivo dessa predominância?

5) Releia esta frase que aparece em destaque no texto: **CONFIANÇA DO INÍCIO AO FIM.**
Agora, responda:

- a) Com quais elementos da parte imagética do texto podemos relacioná-la? Justifique.
- b) Observe que a letra “f” da palavra “confiança” apresenta cor e formato diferentes das demais. Que sentidos essa diferença pode projetar? E por que exatamente essa palavra foi alterada?
- 6) Abaixo da imagem central do anúncio, há três frases estrategicamente alocadas. Assim sendo, explique a relação semântica que cada uma delas estabelece com a referida imagem.
- a) “Nas fábricas, todo o processo é controlado”: _____
- b) “Todo o transporte é feito em caminhões refrigerados”: _____
- c) “As embalagens a vácuo preservam por mais tempo a carne, sem usar conservantes”: _____
- 7) É possível observarmos a predominância de algumas cores no anúncio. Quais são essas cores e, retomando a finalidade do texto, a que podemos associá-las?
- 8) O tom claro predominante no anúncio, em especial nas duas primeiras partes, sugere que ideia quanto ao produto ou serviço anunciado? Explique.
- 9) Também sabemos que uma das funções da publicidade é criar a impressão de que o produto ou serviço anunciado oferece algum diferencial, algo que o destaca dos demais de mesma utilidade. Logo, encontre no texto alguns aspectos que cumprem essa função.
- 10) Observe este trecho do anúncio e responda ao que se pede.



- a) Que aspectos do texto permitem afirmar que o anunciante se dirige diretamente ao leitor nesse trecho do texto? Que efeito de sentido essa abordagem cria?
- b) Levando em conta que os textos não dizem tudo o que pretendem, mas, sim, sugerem alguns sentidos, que devem ser recriados pelo leitor, indique quais valores semânticos podem ser inferidos a esse trecho?
- () Transparência quanto ao trabalho desenvolvido.
- () Informações de pouca relevância, por isso não estão no anúncio.
- () Conteúdo diferenciado a quem tem acesso à internet.
- () Atualização e inserção nos veículos digitais.
- c) Justifique sua escolha na questão anterior.

- 11)** Agora, demos uma atenção especial à imagem em destaque no texto. Ele deve ter muito a nos dizer! Lembre-se de considerar a possibilidade de conexões entre os aspectos analisados e a marca anunciante.
- a)** Cientes de que a publicidade procura projetar uma representação da realidade, recriando cenas reconhecíveis como próprias do cotidiano, levante hipóteses quanto a quem os personagens inscritos no anúncio estariam representando e qual a função deles no texto.
 - b)** Observe que os três personagens são apresentados sorrindo, com expressões felizes. Que sentidos podem ser depreendidos dessa projeção?
 - c)** Além disso, os personagens olham diretamente para a frente, sem desviar o olhar, como se o olhassem especificamente para o leitor do anúncio. Qual seria a função semântica dessa abordagem?
- 12)** Se observarmos com atenção o que é dito no texto, a partir da associação de palavras e imagens, é possível construir que ideia a respeito da marca Friboi? Escolha uma das três opções a seguir como resposta e justifique sua escolha.
- a)** Credibilidade, confiança e qualidade;
 - b)** Simplicidade, eficiência e diversidade;
 - c)** Higiene, satisfação e transparência.
- 13)** Enfim, seria possível construir as mesmas ideias sobre a Friboi se esse anúncio não possuísse imagens? Ou se não houvesse os textos escritos?
-

Após entregar as atividades às duplas (cada aluno deve receber sua própria cópia das atividades), combinar que, a cada 5 minutos, serão corrigidas, de maneira conjunta, uma ou duas questões, dependendo da extensão destas, haja vista que algumas apresentam desdobramentos ou exigem uma reflexão mais profunda e detalhada. Essa abordagem visa à otimização do tempo despendido com o prática leitora e ao nivelamento do tempo de realização das atividades requerido pelos alunos, uma vez que, normalmente, há aqueles que são mais ágeis e outros que são mais lentos.

Cumprе ressaltar, ainda, que o processo de correção deve ser aberto ao diálogo, fazendo com que os alunos sintam-se confortáveis para apresentar suas interpretações, seus pontos de vista, quanto ao texto e quanto às respostas dos colegas, fundamentada e respeitosamente. O professor-pesquisador, mais uma vez, deve atuar como mediador, fomentando e ponderando às exposições, além de, caso necessário, adaptá-las.

5.1.2.1 Descrição geral: as dimensões teórico-analíticas basilares do módulo

Conforme preteritamente elucidado, as atividades aqui propostas visam a desenvolver a habilidade leitora do alunado quanto a produções discursivas multimodais. Para tanto, a prática se articula sob a premissa de conferir aos referidos sujeitos um momento sistemático de leitura de uma peça publicitária dos frigoríficos Friboi, com vistas ao reconhecimento e à inferência de sentido às estratégias enunciativo-discursivas articuladas. Logo, os questionamentos que compõem a atividade proposta são subsidiados pelo “Dispositivo balizador para análises de textos multimodais” (seção 4.4), e seus propósitos analíticos são definidos da seguinte maneira:

- a) a **questão 1** encabeça o processo de análise destacando a função social do anúncio (BAKHTIN, 2011a), fazendo com que o aluno atente que as estratégias enunciativas discutidas na sequência resultam de um projeto discursivo circunscrito, mesmo que de forma velada, sob um objetivo específico: a venda de um produto;
- b) a **questão 2** subdivide-se, conferindo atenção a distintos aspectos enunciativos: a atividade “a”, de acordo com pressupostos de Maingueneau (2008), dedica-se à identificação dos parceiros da atividade linguageira em questão (enunciador e coenunciador); a atividade “b”, por sua vez, objetiva à definição do tema do anúncio (BAKHTIN, 2011a; MAINGUENEAU, 2008), que versa sobre a provável qualidade dos produtos comercializados pela Friboi; a atividade “c” ressalta elementos semióticos que compõem o referido texto (BAKHTIN, 2011a), os quais contribuem para defini-lo como integrante do gênero anúncio publicitário;
- c) a **questão 3**, a partir do reconhecimento da esfera de atividade do anúncio (BAKHTIN, 2011a), veiculado em uma revista de abrangência nacional, coloca em pauta o estatuto do coenunciador (MAINGUENEAU, 2008), destacando a relação entre enunciatário presumido e o real leitor da produção discursiva;
- d) a metafunção composicional (KRESS; van LEEUWEN, 2006) delinea a **questão 4**, problematizando os sentidos engendrados pela saliência conferida a recursos semióticos imagéticos, ressaltando o estilo (BAKHTIN, 2011a) próprio de textos do gênero anúncio publicitário, cujas imagens visam à captação da atenção do leitor;
- e) a **questão 5**, primeiramente (atividade “a”), dedica-se à conectividade semântica (MAINGUENEAU, 2008; KRESS, 2000) instituída entre signos verbais e imagéticos, e, na sequência (atividade “b”), seguindo essa perspectiva, evidencia os efeitos de sentido provocados por um vocábulo específico (MAINGUENEAU, 2008), com especial atenção ao estilo (fonte) da letra utilizado (BAKHTIN, 2011a);

- f) a **questão 6**, destacando a multimodalidade do anúncio, confere ênfase à integração semântica projetada no texto (MAINGUENEAU, 2008; KRESS, 2000), fundada sobre uma relação de contiguidade entre elementos verbais (frases inscritas abaixo da imagem central) e imagéticos (situação e sujeitos representados na imagem central);
- g) as **questões 7 e 8**, conforme o princípio de modalização cromática (KRESS; van LEEUWEN, 2006), promovem uma reflexão quanto aos efeitos de sentido suscitados pela projeção de determinadas cores, bem como pela saturação e diferenciação destas, de acordo com o simulacro discursivo engendrado no texto;
- h) o modo de enunciação (MAINGUENEAU, 2008) impresso no anúncio configura-se base de análise da **questão 9**, que se dedica à compreensão de como o vocabulário (MAINGUENEAU, 2008), dentre outros recursos semióticos, direciona o sujeito-leitor à incorporação do discurso corporificado no texto;
- i) a **questão 10**, na atividade “a”, ressalta os sentidos criados pela mobilização de vocabulário específico (MAINGUENEAU, 2008), e, na atividade “b”, ainda alicerçado nesse aspecto, enfatiza a maneira de dizer (MAINGUENEAU, 2008) assumida pelo enunciador, com vistas a convencer o leitor da veracidade de seu discurso;
- j) quanto à **questão 11**, a atividade “a”, conforme a metafunção ideacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), dedica-se à compreensão da carga simbólica conferida aos participantes representados no anúncio, que atuam como fiadores do discurso projetado pelo referido texto (MAINGUENEAU, 2008); enquanto as atividades “b” e “c”, fundadas em pressupostos da metafunção interacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), destacam que o olhar e as expressões faciais podem ser articulados como recursos semióticos de aproximação, de simulação de contato entre os participantes representados e o leitor, em que aquele visa a promover uma ação ou reação por parte deste (compra de um produto ou conferir credibilidade a algo, por exemplo);
- k) a **questão 12**, considerando o anúncio em sua totalidade constitutiva, convida o alunado a refletir sobre a imagem discursiva de si mesmo que o enunciador (a Friboi) visa a projetar no texto (MAINGUENEAU, 2008);
- l) concluindo esse processo analítico, a **questão 13** reforça a noção de multimodalidade (KRESS, 2000) inerente ao gênero anúncio publicitário, destacando que a globalidade semântica de textos desse gênero reside na integração de todos os elementos semióticos inscritos no texto, sendo que a ausência de um deles já altera os sentidos projetados.

Apresentada a descrição das dimensões teóricas basilares à análise proposta, passemos à memória da aula.

5.1.2.2 Percepções de base: memória reflexiva de aula

A aula referente ao primeiro módulo interventivo desenvolveu-se no dia 17/10/18, nos dois últimos períodos. Nesse dia, os alunos estavam mais calmos, quase apáticos comparando-se à aula anterior. Conforme eles mesmos esclareceram, estavam cansados devido a uma complexa e extensa prova de matemática realizada nos primeiros períodos. Apesar dessa aparente desmotivação, após o professor-pesquisador dar início às atividades da prática, a maioria dos alunos se mostrou participativa e interessada. Alguns alunos levaram um pouco mais de tempo para entrar no ritmo, mas logo estavam participando ativamente das atividades.

Na primeira atividade proposta, que consistia em observar o anúncio da Friboi e fazer uma primeira análise do texto, ressaltando aspectos que tenham chamado a atenção, a turma já apresentou leitura satisfatória. Foram destacados os seguintes componentes semantizadores: quem é o anunciante, quem seria o consumidor, a presença da logomarca e do slogan, o destaque conferido à imagem – para cativar o olhar do leitor – e os verbos no modo imperativo. Essas constatações evidenciam que o alunado já se apropriou de alguns aspectos do gênero anúncio discutidos em aula anterior.

Embora receptivos quanto às atividades, os alunos desmontaram-se desfavoráveis à abordagem de correção proposta. Como contraproposta, sugeriram que se concluísse a realização das atividades, para, depois, dedicar-se unicamente à correção, pois, segundo eles, dessa forma, não interromperiam a linha de raciocínio construída. Sem desmerecer os argumentos apresentados, o professor-pesquisador optou por manter a abordagem delimitada no planejamento da aula, combinando que, ao finalizar a correção, caso os alunos percebam que realmente foram prejudicados, seguiriam outra abordagem nas aulas seguintes.

Quanto à realização das atividades, não foram identificadas grandes dificuldades. Destacamos, porém, que ao responderem a atividade “b”⁶⁷, da questão 2, por exemplo, os alunos detiveram-se à superfície discursiva do anúncio, indicando “a venda da carne da Friboi”, como resposta. Não há incoerência nessa proposição, mas devemos compreender que a finalidade principal do referido texto assenta-se sobre a construção de uma imagem de credibilidade, de qualidade do produto, para, assim, promover sua comercialização.

Em linhas gerais, podemos dizer que, nessa aula, os alunos compreenderam os sentidos projetados pela predominância e pelo posicionamento dos elementos semióticos que compõem a materialidade textual. Também captaram os efeitos de sentido engendrados pela relação entre

⁶⁷ Qual seria a finalidade principal do referido texto?

as semioses inscritas no texto. No entanto, tiveram dificuldade em responder a atividade “b”⁶⁸, da questão 5, que interpela quanto aos sentidos construídos pela projeção da letra “f”, da palavra confiança, com a fonte da logomarca da Friboi. Porém, após um diálogo reflexivo com toda a turma, os alunos disseram que os sentidos estavam evidentes, e que, provavelmente, não haviam compreendido por distração, ou não por estarem acostumados a observar os detalhes dos textos.

Destacamos, ainda, que a turma não apenas assimilou a projeção semântica decorrente da modalização cromática, posto que as questões 7 e 8⁶⁹ foram respondidas adequadamente, mas, também, enfatizou, durante a correção, o quão interessante é a interferência exercida até mesmo pelas cores na construção de sentido dos textos, mas que, muitas vezes, nem nos damos conta disso, deixando, assim, de compreender as produções discursivas em sua totalidade. Essa mesma constatação foi reforçada pelo alunado quanto às atividades da questão 11, que se dedicam às estratégias enunciativas com vistas aos efeitos de sentido de realidade e de proximidade com o leitor (participantes representados com carga simbólica específica, expressões faciais e direção do olhar – contato visual).

Ademais, houve divergência quanto à resposta à questão 12, que propunha uma reflexão quanto à imagem discursiva da empresa Friboi projetada no anúncio, com base na associação das semioses que se articulavam na composição desse texto. Alguns alunos escolheram a alternativa “a) Credibilidade, confiança e qualidade” e outros a “c) Higiene, satisfação e transparência”, sendo que ambos apresentaram justificativas fundamentadas. Nesse momento, sem apontar a alternativa correta, o professor-pesquisador explicou que a recuperação dos sentidos do texto condiciona-se à forma como o leitor o recebe, mas que, apesar disso, o enunciador deixa marcas na superfície textual que conduzem a uma leitura mais adequada. Dito isso, promoveu-se uma análise quanto à predominância dos sentidos de cada um dos referidos vocábulos e, por fim, os alunos perceberam que “higiene”, mesmo fazendo parte dos sentidos do texto, não recebia tanto destaque quanto os da alternativa “a”.

Concluída essa etapa, a maioria absoluta da turma declarou sentir-se à vontade e segura com a abordagem de correção assumida, e que poderíamos mantê-la nas aulas subsequentes. Isso posto, o professor-pesquisador agradeceu novamente pela colaboração de todos e destacou que, na aula seguinte, seria abordada uma peça publicitária um pouco diferente das analisadas até o momento.

⁶⁸ Observe que a letra “f” da palavra “confiança” apresenta cor e formato diferentes das demais. Que sentidos essa diferença pode projetar? E por que exatamente essa palavra foi alterada?

⁶⁹ (7) É possível observarmos a predominância de algumas cores no anúncio. Quais são essas cores e, retomando a finalidade do texto, a que podemos associá-las?; (8) O tom claro predominante no anúncio, em especial nas duas primeiras partes, sugere que ideia quanto ao produto ou serviço anunciado? Explique.

5.1.3 Segundo módulo interventivo

- ✓ **Objetivos:** a) reconhecer e inferir sentido a aspectos prototípicos e à função social de textos do gênero anúncio publicitário; b) desenvolver a habilidade leitora de materialidades discursivas multimodais, observando efeitos de sentido projetados pela mobilização e/ou congregação de diferentes modos de significação; c) identificar e analisar estratégias enunciativo-discursivas articuladas em produções publicitárias com objetivos sociais.

- ✓ **Procedimentos:** comentar com a turma, já de início, que a peça publicitária que subsidia esta aula, embora compartilhe muitas características com as peças preteritamente analisadas, projeta uma abordagem diferente, posto que sua finalidade discursiva também difere das outras. Logo, deve-se destacar que as atividades propostas objetivam direcionar o olhar investigativo deles tanto a elementos já trabalhados, a fim de fixá-los, como a elementos novos, com vistas a refinar a perspectiva analítica em desenvolvimento.

Após essa breve contextualização, expor, com o auxílio de um projetor, o anúncio sob o qual a aula se articulará (Figura 7), que integra a campanha “Precisamos falar sobre pobreza”, promovida pela ONG TETO. Disponibilizar alguns minutos para que os alunos observem atentamente a peça publicitária, com vistas a desenvolver uma leitura primária do texto. Destacar, novamente, que essa leitura deve considerar todos os elementos que compõem a materialidade textual (imagens, cores, frases etc.) e a relação semântica estabelecida entre eles, tendo em vista que muitos dos sentidos inscritos na profundidade dos textos são sugeridos pelas pistas deixadas pelo enunciador em sua superfície, em vez de serem expostos explicitamente.

Solicitar, na sequência, que os alunos compartilhem com a turma as leituras que fizeram da referida peça publicitária, lembrando-os de que podemos apresentar opiniões diferentes, mas que devemos defendê-las com argumentos coerentes fundamentados no texto. Ao professor, mais uma vez, compete a postura de mediador do processo expositivo, possibilitando, assim, que o alunado manifeste suas percepções com autonomia, interferindo e adaptando algumas explicações apenas quando realmente configurar-se necessário.

Feito isso, explicar aos alunos que, em duplas, eles realizarão uma atividade analítica do supracitado anúncio da ONG TETO, no mesmo formato das atividades anteriores, a fim de desvelar os sentidos inscritos na subjacência discursiva desse texto. Isso posto, solicitar que escrevam seus nomes em um recorte de papel, para que as duplas, desta vez, sejam sorteadas, na tentativa de evitar que os alunos busquem apenas os colegas com quem mais se identificam. Após o sorteio, entregar às duplas cópias da atividade proposta, que pode ser conferida a seguir.

OBSERVE, LEIA E ANALISE ESTA PROPAGANDA!

Figura 7: Anúncio ONG TETO⁷⁰

#QUEMLIGA
Milhões de brasileiros vivem em situação de extrema pobreza. Ajude o TETO a denunciar esta situação.

SEJA VOLUNTÁRIO NA COLETA TETO. 22-23-24 DE MAIO INSCREVA-SE. TETO.ORG.BR/COLETA

- 1) Sabemos que, na análise de textos que mobilizam mais de uma linguagem (verbal e não-verbal), uma estratégia de leitura seria iniciar essa empreitada por aspectos mais tangíveis. Isso posto, responda:
 - a) Em que locais e suportes (revista, painéis, outdoors etc.) poderíamos encontrar essa propaganda?
 - b) É possível observar um produto ou serviço sendo oferecido? Justifique.
 - c) Quais características de sua composição permitem identificar esse texto como uma propaganda?
 - d) Quais elementos predominam na sua composição: verbais ou imagéticos? Qual seria o motivo dessa predominância?

- 2) Qualquer texto, mesmo que seja uma simples frase, é produzido mediante uma vontade/necessidade comunicativa, fundamentada na relação entre os sujeitos falantes que interagem, direta ou indiretamente, no dia a dia. Quanto a isso, responda.
 - a) Quem seria o anunciante e quem seria o destinatário, o público alvo? Justifique.
 - b) Que situação social influenciou a produção desse texto? Explique.
 - c) Qual seria a finalidade principal dessa propaganda?

⁷⁰ Disponível em: <http://www.tetocoleta.com.br/coleta/>. Acesso em: ago. 2018.

- 3) Vamos dar um pouco mais de atenção às relações semânticas estabelecidas entre os aspectos verbais e não-verbais.
- a) As pessoas representadas na imagem seguram cartazes. Leia-os novamente e explique em que meios de comunicação textos iguais a esses costumam ser publicados.
 - b) Ainda considerando as possíveis conexões semânticas entre os cartazes e as imagens inscritas na propaganda, escolha a alternativa que melhor qualifica essa relação.
 Ilustrativa Explicativa Complementar Contrastante
 ✓ Explique como você chegou à escolha da referida alternativa.
 - c) Levante e defenda hipótese quanto a quais motivos teriam determinado a abordagem identificada na questão anterior.
- 4) Apesar de a fotografia inscrita na propaganda não ser monocromática, há certa predominância de uma tonalidade de cor. Qual seria essa cor e, retomando a finalidade do texto, que sentidos ela corrobora?
- 5) Volte ao texto e releia os enunciados inscritos na parte inferior da propaganda. Agora, responda:
- a) Considerando o contexto projetado no texto, bem como os sentidos construídos, explique o slogan da campanha: “O PROBLEMA NÃO É O QUE VIRA NOTÍCIA, MAS O QUE DEIXA DE SER”.
 - b) Nessa mesma perspectiva, que sentidos podemos inferir à expressão **#QUEMLIGA**.
 - c) As propagandas, geralmente, usam uma frase de **apelo**, que é o convite/a convocação, e outra, relacionada a esta, que visa ao convencimento, o **argumento**. Identifique-as no texto e transcreva abaixo.
 - d) Que vocábulos evidenciam que o anunciante se dirige diretamente ao público leitor? E que efeitos de sentido essa abordagem projeta? Explique.
 - e) Levante e defenda hipóteses quanto aos sentidos que podem ser observados na relação semântica estabelecidas entre os aspectos verbais (o slogan, as frases de apelo e argumento) e a fotografia inscrita na propaganda.
- 6) Já sabemos que textos de natureza publicitária articulam-se para (re)construir cenas que possam ser aceitas pelo público leitor como verossímeis. Então, responda:
- a) Observe que a propaganda se constitui a partir de quatro fotos. Logo, que local, provavelmente, está sendo representado na fotografia? Que detalhes você observou para dar sua resposta?
 - b) Com base no contexto espacial que você identificou na questão anterior, levante hipóteses quanto a quem os personagens inscritos no anúncio em análise estariam representando e qual a função deles no texto.
 - c) Observe a apresentação visual dos personagens (expressões faciais, vestimentas, ambientação etc.), e explique que sentidos podem ser depreendidos dessa projeção?

- 7) Nessa propaganda, os personagens também olham diretamente para a frente, como se o olhassem especificamente para o leitor. Quais efeitos semânticos são projetados por essa abordagem?
- 8) Diante dos sentidos observados até o momento, explique, resumidamente, como o autor faz para convencer o leitor quanto à relevância das ideias e concepções expressas na propaganda.
- 9) A forma como o enunciador mobiliza os recursos verbais e imagéticos acionados no texto permitem que (re)construamos uma ideia da **ONG TETO**. Podemos resumir essa ideia em algumas palavras... Mas quais? Escolha três opções do quadro a seguir como resposta e justifique sua escolha.

Apelação, indignação, mobilização, humildade, motivação, conscientização,
criatividade, engajamento social, criticidade.

- 10) Enfim, seria possível construir as mesmas ideias sobre a **ONG TETO** se esse anúncio não possuísse imagens? Ou se não houvesse os textos escritos? Explique.
-

Após entregar as atividades às duplas (cada aluno deve receber sua própria cópia das atividades), combinar abordagem de correção semelhante à assumida no módulo anterior: a cada 5 minutos, corrigem-se, conjuntamente, uma ou duas questões, dependendo da extensão destas, haja vista que algumas apresentam desdobramentos ou exigem uma reflexão mais profunda e detalhada. Desta vez, porém, quando chegar o momento da correção, um aluno de cada dupla deve trocar de dupla, a fim de conferirem/compararem as respostas.

Dados alguns minutos para que discutam as respostas, corrigir o questionário, então, com a turma toda. Essa dinâmica deve ser seguida até que todas as questões da prática proposta para o dia sejam corrigidas. Dessa forma, a troca de ideias e perspectivas será maximizada, bem como continua-se a otimizar o tempo investido nessa etapa, que não pode ser apressada, mas também não deve configurar-se maçante e cansativa ao alunado.

Ainda enquanto mediador do processo, o professor-pesquisador, além de, caso necessário, ponderar e adaptar as exposições dos alunos, deve promover e mediar o diálogo com e entre eles, fazendo-os sentirem-se confortáveis em expor suas opiniões, tanto quanto ao texto e como quanto às perspectivas defendidas pelos colegas, de maneira fundamentada e respeitosa.

5.1.3.1 Descrição geral: as dimensões teórico-analíticas basilares do módulo

Este módulo da prática leitora mantém o objetivo de desenvolver a habilidade leitora do alunado quanto a produções discursivas de natureza multimodal. Desta vez, no entanto, como elucidou-se na descrição do planejamento, o *corpus* motivador, constituído por uma peça publicitária da campanha “Precisamos falar sobre pobreza”, fomentada pela ONG TETO, proporciona a identificação e a compressão de estratégias enunciativas com vistas a finalidades discursivas de cunho social, não comercial, como fora nos anúncios preteritamente analisados.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, os propósitos analíticos, fundamentados no “Dispositivo balizador para análises de textos multimodais” (seção 4.4), que definiram os questionamentos que compõem a atividade proposta:

- a) a **questão 1**, que dá início ao processo de análise deste módulo, dedica especial atenção ao aspectos prototípicos do gênero anúncio (BAKHTIN, 2011a), conduzindo o alunado à reflexão quanto a elementos de genericidade que circunscrevem a noção de pertencimento dos textos, quais sejam: esfera de atividade (atividade “a”), conteúdo temático (atividade “b”), estrutura composicional e estilo (atividade “c”);
- b) a **questão 2** refere-se a diferentes aspectos enunciativos do texto: primeiramente (atividade “a”), objetiva a definição dos parceiros da prática languageira que envolve o anúncio, enunciador e coenunciador (MAINGUENEAU, 2008); depois (atividade “b”), balizada pela concepção de dêixis enunciativa (MAINGUENEAU, 2008), ressalta a inscrição social do texto, direcionando o olhar investigativo a uma situação inscrita em um tempo específico; por fim (atividade “c”), retoma a função sociodiscursiva do texto (BAKHTIN, 2011a), que, em certa medida, define as estratégias enunciativas operadas.
- c) a **questão 3** também subdivide-se: na atividade “a”, o interesse recai sobre o plano da intertextualidade (MAINGUENEAU, 2008), ressaltando o efeito de sentido criado pela inscrição de chamadas noticiosas relacionadas à vida de famosos, em um anúncio que tematiza a situação de pobreza vivenciada por muitos cidadãos; na atividade “b”, conforme o modo de coesão (MAINGUENEAU, 2008), destaca-se a relação semântica instituída entre aspectos verbais e imagéticos na constituição do texto; na atividade “c”, promove-se uma reflexão quanto à estratégia mobilizada pelo enunciador com vistas à incorporação do coenunciador à perspectiva discursiva defendida no anúncio;
- d) a modalização cromática (KRESS; van LEEUWEN, 2006) alicerça a **questão 4**, destacando a carga semântica impressa no texto pela projeção de uma cor e/ou tonalidade específica.

- e) as atividades “a” e “b”, que integram a **questão 5**, direcionam o olhar analítico aos sentidos projetados por algumas frases inscritas no texto, promovidos pela articulação de vocábulos específicos (MAINGUENEAU, 2008); já as questões “c”, “d” e “e”, de forma análoga, dedicam-se ao estilo da linguagem (BAKHTIN, 2011a), destacando a relação entre enunciados de apelo e de argumento, bem como o uso de verbos no modo imperativo (MAINGUENEAU, 2008), comuns a textos do gênero anúncio;
- f) balizada pela metafunção conceitual-simbólica (KRESS; van LEEUWEN, 2006), a **questão 6** debruça-se sobre a projeção semântica conferida por aspectos imagéticos: a atividade “a” dispõe-se à identificação e à análise do espaço projetado no anúncio, que, de certa forma, confere efeito de realidade à cena nele retratada; as atividades “b” e “c”, por seu turno, avaliam os participantes representados, haja vista que estes atuam como fiadores do discurso propagado pelo texto (MAINGUENEAU, 2008);
- g) a **questão 7** recorre à metafunção interacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), evidenciando o efeito de demanda, de apelo edificado pela conexão presumida de olhar entre participantes representados e observador da imagem, articulando, assim, um efeito de proximidade, de contato face a face;
- h) as **questões 8 e 9**, conforme o plano do modo de enunciação (MAINGUENEAU, 2008), problematizam, respectivamente, as estratégias enunciativas com vistas à validação do discurso difundido e à projeção de uma imagem discursiva de si, ambos visando à promoção da incorporação do coenunciador (o público alvo).
- i) a **questão 10** praticamente repete aquela utilizada no fechamento do módulo anterior. Entretanto, apesar do risco de soarmos repetitivos, consideramos de sumária relevância ao desenvolvimento da habilidade leitora do alunado a compreensão de que os sentidos se inscrevem em textos de gêneros multimodais pela articulação semântica estabelecida entre os diferentes modos de significação os compõem. Logo, a ausência de um modo resulta na alteração, mesmo que sutil, dos sentidos projetados.
- Isso posto, na seção seguinte, apresentamos as memórias deste módulo de intervenção.

5.1.3.2 Percepções de base: memória reflexiva de aula

A aula referente ao segundo módulo interventivo desenvolveu-se no dia 22/10/18, nos dois primeiros períodos. Nesse dia, os alunos estavam, inicialmente, um pouco sonolentos e demoraram certo tempo para se animarem com as atividades. Apesar de estarem em um ritmo

desacelerado, demonstravam mais segurança, confiança quanto à análise do anúncio em torno do qual as atividades propostas se desenvolveriam.

Quando convidados a expor suas percepções, os alunos identificaram, com facilidade, que a peça publicitária em questão não visava à venda de um produto. No entanto, embora concordassem que a base semântica do texto se assentava sobre um assunto de cunho social, foram diversas as suposições quanto à finalidade do texto, dentre elas destacamos as seguintes: criticar sites de notícias, promover a ONG TETO, denunciar a pobreza no Brasil. Fomentada, porém, pelas discussões e pelas atividades de análise, a turma compreendeu que o anúncio visa à conscientização quanto a uma situação social lamentável – a existência de milhões de pessoas que vivem em extrema pobreza no Brasil –, que, muitas vezes, é negligenciada não só pelo poder público, mas, também, pela própria população, que poderia contribuir para que houvesse uma mudança significativa nesse contexto.

Ainda nessa primeira leitura, o alunado inferiu sentido a outros aspectos constitutivos do referido texto: o enunciador (ONG TETO), a inscrição de verbos no modo imperativo, a predominância de recursos imagéticos – destacando que, dificilmente, uma peça publicitária cuja totalidade semiótica fosse ocupada por texto verbal prenderia a atenção do leitor.

Quanto à realização das atividades, embora, em comparação às aulas anteriores, os alunos estivessem um pouco mais lentos para responder, eles demonstraram facilidade em compreender tanto os sentidos do anúncio, como os próprios questionamentos, haja vista que foram poucos os que exigiram do professor-pesquisador explicações mais detalhadas ou, até mesmo, simplificadas.

Também foi compreendido o impacto semântico provocado pela projeção de sujeitos e espaços específicos no anúncio, que, balizados pelo valor simbólico que carregam, não apenas criam efeito de realidade à cena representada, mas, ainda, confere ao texto o efeito proximidade. Os alunos destacaram que, por meio da imagem, tem-se a impressão de que o leitor é inserido no referido contexto social em que os participantes representados vivem, para, mesmo que virtualmente, sentisse na pele o impacto da situação supracitada.

A atividade “b”, da questão 3, por sua vez, conferiu certa dificuldade à análise, posto que, até o momento, fora discutida unicamente a relação complementar entre aspectos verbais e imagéticos. Alguns (poucos) alunos, porém, entenderam que os cartazes mantinham relação contrastante com as imagens, evidenciando que estas representavam cenas que em nada convergiam com os textos inscritos naqueles. Esses alunos, então, foram convidados a explicar suas respostas à turma, que, assim, assimilou o significado de “relação contrastante”.

As atividades “a” e “b”, da questão 5, foram respondidas com excelência, sendo que alguns alunos, de maneira sensata, destacaram que o anúncio não se manifesta contra notícias do “mundo dos famosos”, mas contra o fato de muitas pessoas e, por conseguinte, os meios de comunicação (ou vice-versa) darem ênfase a esse tipo de notícia, projetando para segundo plano situações que, devido ao seu impacto social, mereciam muito mais atenção. A atividade “c”, dessa mesma questão, porém, demandou explicação, pois a maioria dos alunos afirmou não compreender o que seriam “o apelo” e “o argumento” em textos do gênero anúncio publicitário. Após algumas exemplificações registradas no quadro, eles assimilaram que, normalmente, o apelo apresenta verbos no modo imperativo, uma vez que diz respeito a um convite (“**Ajude** o TETO a denunciar essa situação”), enquanto o argumento seria a justificativa que fundamenta o apelo (“Milhões de brasileiros vivem em situação de extrema pobreza”).

Conforme relato dos próprios alunos, a atividade “c”, da questão 6, e a questão 7, de início, provocaram certa discordância entre eles. Ou seja, por constituírem-se questionamentos praticamente iguais aos feitos em relação ao anúncio da Friboi, alguns alunos simplesmente copiaram as respostas dadas anteriormente. Durante a conferência das respostas com colegas de outras duplas, porém, surgiu a discussão quanto ao fato de a pergunta ser a mesma, mas, como a situação representada era outra, os sentidos, em tese, também deveriam ser distintos. Após discutirem-se as possibilidades com a turma, chegou-se à seguinte conclusão: o contato visual e as expressões faciais no anúncio da Friboi visam à credibilidade, a fim de promover a venda de um produto; enquanto na campanha da TETO visam à comoção, com vistas a provocar uma reação do leitor, movida pela sensibilização.

A questão 9 configurou-se muito produtiva, haja vista que proporcionou mais liberdade para o alunado escolher os vocábulos que descreveriam a imagem discursiva da ONG TETO projetada no texto, por intermédio da integração de signos verbais e não-verbais. A combinação de vocábulos foi diversa, oportunizando um excelente momento de diálogo, em que os alunos puderam apresentar suas ideias e debater quanto às impressões dos colegas, com o cuidado de respeitar a opinião do outro e expressar-se de maneira coerente e fundamentada.

Destacamos, por fim, que a maioria dos alunos não gostou da ideia de as duplas serem sorteadas, afirmando que seria mais produtivo se trabalhassem juntos colegas que possuísem mais intimidade entre si. Mas, com o andamento da correção, disseram ter gostado da dinâmica de troca de duplas para a correção, afirmando ter sido “até divertido” seguir esse processo.

Concluída a correção das atividades, o professor-pesquisador agradeceu a todos pela colaboração, ressaltando que, na próxima aula, fariam uma atividade de organização do conhecimento construído.

5.1.4 Terceiro módulo interventivo

- ✓ **Objetivos:** a) sistematizar o conhecimento construído quanto aos seguintes aspectos: a natureza prototípica e a função social de textos do gênero anúncio publicitário; os efeitos de sentido projetados pela mobilização e/ou congregação de diferentes modos de significação na materialidade textual; as estratégias enunciativo-discursivas articuladas em produções publicitárias com finalidades distintas; b) organizar um quadro sintetizador com aspectos enunciativos a serem analisados com vistas à ressignificação de textos de gêneros discursivos de propriedade multimodal.

- ✓ **Procedimentos:** iniciar explicando ao alunado que, neste estágio da prática, as atividades propostas visam à sistematização do conhecimento construído, com base na observação de características (elementos composicionais e organização textual, linguagem, finalidades, inscrição e função social) comuns ou distintas a textos do gênero anúncio publicitário, bem como nas estratégias enunciativas mobilizadas das referidas produções.

A fim de contribuir com o processo de análise, expor, com o auxílio do projetor, as peças publicitárias da Friboi e da ONG TETO simultaneamente, dividindo a tela. Assim, acreditamos facilitar ao alunado a visualização dos anúncios, podendo construir associações, comparações com mais agilidade.

Essa atividade deve ser realizada em duplas, mas, dessa vez, os alunos podem escolher seus parceiros livremente, de acordo com suas afinidades. Estipular uma prazo para que se organizem, visando a evitar desperdício de tempo. Organizadas as duplas, distribuir, para cada aluno, cópia do questionário de análise/sistematização, apresentado a seguir.

Combinar, de imediato, a abordagem de correção da atividade, que seguirá o formato já estipulado: a cada 5 minutos, corrigem-se, conjuntamente, duas questões. Também, deve-se manter o processo de correção como um momento aberto e propício ao diálogo, estimulando a troca de impressões e interpretações. Ao professor-pesquisador compete mediar esse processo, fomentando e ponderando às exposições, além de, caso necessário, adaptá-las, com cuidado para não constranger o alunado, fazendo com que se sintam confortáveis em apresentar seus pontos de vista, tanto quanto ao próprio texto como quanto às respostas dos colegas, sempre fundamentados na materialidade textual.

AGORA, VAMOS REFLETIR SOBRE O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO

- 1) Com base nas análises e discussões desenvolvidas, como poderíamos explicar a função sociocomunicativa exercida por **textos do gênero propaganda**?
- 2) O assunto principal e a finalidade das propagandas da **Friboi** e da **TETO** são os mesmos? Explique.
- 3) E quanto à composição textual, que aspectos são comuns às propagandas analisadas?
- 4) Leia atentamente os enunciados a seguir, transcritos da propaganda da ONG TETO: “**Ajude** o TETO a denunciar essa situação”, “**Seja** voluntário da coleta TETO” e “**Inscрева-se**”. Qual seria a função dos vocábulos em destaque? Escolha a alternativa que melhor responde a esse questionamento.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Dar uma ordem ou conselho. | <input type="checkbox"/> Fazer um apelo ou pedido. |
| <input type="checkbox"/> Reforçar a ideia de necessidade. | <input type="checkbox"/> Impactar e comover o leitor. |

✓ **Ainda quanto isso, responda:**

- a) Considerando as análises preteritamente feitas, explique como você chegou a essa resposta.
 - b) Esses vocábulos criam ideia de distanciamento ou proximidade em relação ao público leitor? Explique.
 - c) Volte à publicidade da Friboi. É possível observar a ocorrência de vocábulos parecidos com os destacados na questão 4? E quanto à função, seria a mesma? Explique.
- 5) Em relação à constituição verbal dos textos analisados, podemos afirmar que...
- as frases ocupam, na sua maioria, posições periféricas, embora também tenham importância.
 - as frases descrevem detalhadamente o processo de produção ou as ações dos anunciantes.
 - ambas as propagandas apresentam muitas frases, que ocupam posições de destaque.
 - as frases apresentam informações que chamam a atenção do leitor.
 - ambas as propagandas são repletas de frases longas e detalhadas.
 - as frases nelas inscritas são curtas e objetivas.

✓ Explique qual seria a razão pela qual os anunciantes optaram pela abordagem que você identificou.

- 6) Considerando que o *slogan* diz respeito a uma palavra ou frase curta, que, normalmente, acompanha e identifica a marca de um produto ou serviço, encontre-as nas propagandas analisadas e explique que sentidos elas criam em relação ao anunciante.

Friboi: _____

ONG TETO: _____

- 7) Quanto aos aspectos imagéticos e a construção de sentidos, responda:
- Observamos que em ambas as propagandas as imagens ocupam posição centralizada e de destaque. Qual seria função semântica dessa abordagem?
 - Qual impacto/sentido a projeção de pessoas anônimas confere às propagandas?
 - E as cores, elas exercem alguma interferência na totalidade semântica do texto? Explique.
 - Enfim, o que podemos afirmar quanto aos aspectos imagéticos: eles possuem função **integrante** ou **ilustrativa** na construção de sentido dos texto? Explique.
- 8) Observe que cada uma das propagandas mobiliza recursos ora semelhantes, ora diferentes a fim de interagir com o leitor, visando alguma mudança de atitude ou ação. Isso posto, responda:
- Que sentimentos são suscitados pelas/nas propagandas analisadas? E qual a relação deles com a finalidade comunicativa de cada uma das peças?
 - Discuta com seus colegas e explique, resumidamente, quais foram as estratégias mobilizadas pelo anunciante a fim de convencer o público leitor.

Friboi: _____

ONG TETO: _____

Concluída a correção das atividades, convidar o alunado a construir um quadro norteador com princípios para a análise de textos do gênero anúncio publicitário. Ressaltar que se deve considerar os aspectos explorados na leitura sistemática das peças publicitárias preteritamente abordadas.

O professor-pesquisador, por sua vez, a fim de conduzir essa esquematização e tornar o processo produtivo, deve seguir os pressupostos inscritos no Quadro 3, da seção 4.4, que se configura dispositivo basilar para análises de textos de gêneros multimodais. Contudo, apesar de o referido dispositivo constituir-se fundamento bussolar a este estágio da prática, não se faz necessária a abordagem das categorias teóricas nele associadas, posto que estas são para o domínio do profissional que conduz e planeja a prática interventiva. Ademais, a linguagem e a estruturação do quadro podem/devem ser simplificadas, de maneira a tornarem-se acessíveis ao aunado, que fará uso desse recurso na análise de peças publicitárias no estágio da Produção final da prática leitora implementada.

O professor-pesquisador, então, deve registrar no quadro as exposições dos alunos, adaptando-as/ajustando-as, conforme a esquematização apresentada a seguir:

Quadro 5: Esquematização adaptada do dispositivo de análise de textos multimodais**DIMENSÕES DE ANÁLISE DE PEÇAS PUBLICITÁRIAS**

- ✓ Quais são os lugares/ambientes de circulação do texto;
- ✓ Qual é o veículo de divulgação do texto;
- ✓ Quais são os elementos composicionais (imagens, cores, texto etc.) e qual a posição por eles ocupadas da estrutura do texto;
- ✓ Qual é o assunto principal e o objetivo do texto;
- ✓ Qual o contexto histórico (“onde?” e “quando?”) de produção e recepção do texto, e como isso interfere nos sentidos deste;
- ✓ Quem são os interlocutores (“quem anuncia?” e “quem é o público alvo”) e qual a relação social – mesmo que virtual – estabelecida entre eles (proximidade, distância, indiferença, representação);
- ✓ Quem são os participantes representados (seres, objetos, lugares) e quais sentidos eles constroem no texto;
- ✓ Qual imagem social do enunciador pretende-se construir (honestidade, eficiência, qualidade, necessidade etc.);
- ✓ A que se dá destaque no texto (imagens, cores, frases, vocábulos) e por quê;
- ✓ Como é a linguagem verbal (clara, complexa, objetiva, subjetiva, sucinta, extensa) e por que, provavelmente, ela foi articulada dessa forma;
- ✓ Qual o sentido expresso pelo uso de palavras específicas;
- ✓ Qual a relação de sentido estabelecida com outros textos;
- ✓ Qual o sentido expresso pelos diferentes modos de significação inscritos no texto (imagens, cores, frases, iluminação, enquadramento etc.) e quais as conexões semânticas estabelecidas entre eles;

Fonte: elaborado pelo acadêmico

Caso alguns desses aspectos não sejam elencados pelos alunos, compete ao professor-pesquisador conduzi-los a essa percepção ou, em último caso, apresentá-los a turma, retomando as análises de peças publicitárias preteritamente desenvolvidas.

Além disso, posto que os referidos aspectos servirão de fundamento às análises articuladas na última aula da prática leitora (Produção final), esse quadro esquemático deve ser digitado, impresso e entregue ao alunos em aula seguinte, facilitando, assim, o processo interpretativo.

5.1.4.1 Descrição geral: as dimensões teórico-analíticas basilares do módulo

As atividades que circundam esse módulo interventivo da prática leitora, retomamos, visam à sistematização do conhecimento construído quanto ao gênero anúncio publicitário. Assim sendo, recorre-se às leituras desenvolvidas em relação às peças publicitárias da Friboi e da ONG TETO, como subsídio à compreensão das características genéricas que dão forma aos textos do gênero discursivo em questão. As bases teóricas que definiram a abordagem analítica da atividade proposta podem ser descritas da seguinte maneira:

- a) as **questões 1, 2 e 3** fomentam a recuperação dos aspectos de genericidade dos anúncios analisados (BAKHTIN, 2011a), que contribuem para a construção de sentidos, considerando, respectivamente, à função sociodiscursiva desses textos, o tema promotor da atividade enunciativa e a estrutura composicional. Ressaltamos que o destaque dado à distinção da finalidade discursiva dos anúncios supracitados revela que textos desse gênero não visam unicamente ao comércio, mas, também, a movimentações sociais;
- b) as atividades que engendram a **questão 4** concedem espaço à reflexão quanto ao estilo da linguagem impresso em anúncios publicitários (BAKHTIN, 2011a), atribuindo atenção aos sentidos projetados por vocábulos específicos (MAINGUENEAU, 2008), como, por exemplo, a mobilização de verbos no modo imperativo, que constroem ideia de ordem, conselho, apelo, convite, dependendo da finalidade discursiva do texto;
- c) as **questões 5 e 6** proporcionam a continuação da análise do estilo dos anúncios (BAKHTIN, 2011a), destacando a linguagem objetiva, sucinta e criativa, cujo propósito é chamar a atenção do leitor, a fim de transmitir uma informação, sem tornar o processo interativo maçante. Também observa-se a inscrição de frases de impacto (*slogans*), articuladas com vistas a cativar o leitor e a prender-se à memória coletiva;
- d) quanto à **questão 7**, a atividade “a”, fundamentada na metafunção interacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), ressalta o efeito de proximidade ou distanciamento entre os participantes representados e o leitor, conforme a posição que aqueles ocupam no texto; a metafunção conceitual (KRESS; van LEEUWEN, 2006) confere subsídios à atividade “b”, que coloca em pauta o valor simbólico conferido aos sujeitos inscritos no anúncio, que se constituem fiadores do discurso propagado (MAINGUENEAU, 2008); a atividade “c” enfatiza as nuances de significação proporcionadas pela modalização cromática (KRESS; van LEEUWEN, 2006); na atividade “d”, o impacto semântico promovido pela inscrição de aspectos imagéticos recebe destaque, evidenciando, assim, a natureza multimodal de textos do gênero anúncio publicitário (KRESS, 2000);

e) as atividades que integram a **questão 8**, balizadas pelos princípios do modo de enunciação (MAINGUENEAU, 2008), conduzem a análise às estratégias enunciativas mobilizadas pelo enunciador visando à validação de seu discurso, com vistas à incorporação do coenunciador à perspectiva discursiva defendida no anúncio, promovendo, pois, uma mudança de atitude, uma reação.

Descritas as dimensões teóricas articuladas na elaboração das atividades propostas, passemos à próxima seção, que apresenta a memória do módulo em questão.

5.1.4.2 Percepções de base: memória reflexiva de aula

A aula referente ao terceiro módulo interventivo desenvolveu-se no dia 26/10/18, nos dois últimos períodos. As atividades propostas para esse dia foram muito bem aceitas e realizadas pelo alunado. Na verdade, o objetivo dessa aula dizia respeito à organização do conhecimento construído. Logo, não foram abordados aspectos novos, mas, sim, retomados aqueles estudados detalhadamente nos módulos anteriores da prática leitora.

Os alunos demonstraram facilidade em identificar os aspectos de natureza prototípica do gênero anúncio publicitário e suas diferentes funções sociodiscursivas. A compreensão quanto aos efeitos de sentido projetados pela articulação de diferentes modos de significação, bem como pela disposição destes na materialidade textual também configura-se aspecto apreendido pelo alunado.

Dentre os saberes pretendidos para essa etapa da prática leitora, o único que a turma precisa desenvolver com mais refinamento, uma vez que varia a cada produção textual, é a identificação das estratégias enunciativas articuladas em produções publicitárias com vistas à construção de uma imagem discursiva para o enunciador. Essa lacuna, acreditamos, poderá ser sanada com as atividades do módulo seguinte.

Quanto à definição dos critérios de análise, embora o professor-pesquisador precisasse direcionar o alunado nesse processo ou adaptar as suas exposições, apenas três categorias precisaram ser explicitamente indicadas: o contexto histórico que envolve a produção textual, qual a imagem do enunciador projetada no texto e como isso é feito, e a relação semântica estabelecida com outros textos (o que foi pouco explorado nas atividades propostas).

Isso posto, o professor-pesquisador combinou com os alunos alguns detalhes da aula seguinte: baixar e assistir ao vídeo enviado ao grupo de WhatsApp da turma, trazer celular e fone de ouvido para a aula.

5.1.5 Quarto módulo interventivo

- ✓ **Objetivos:** a) reconhecer e inferir sentido a aspectos prototípicos e à função social de textos do gênero anúncio publicitário; b) desenvolver a habilidade leitora de materialidades discursivas multimodais, observando efeitos de sentido projetados pela mobilização e/ou congregação de diferentes modos de significação; c) identificar e analisar estratégias enunciativo-discursivas articuladas em produções publicitárias em formato de vídeo, com enfoque na amplitude semiótica projetada por textos de natureza digital.
- ✓ **Procedimentos:** a atividade proposta neste módulo requer, além do planejamento, uma organização prévia. Isto é, considerando que a dinâmica da aula se articulará em torno de uma peça publicitária em formato de vídeo (Figura 8), com vistas a evitar imprevistos com a rede de internet e a sala de computação da escola, seguiremos os seguintes passos: a) fazer um grupo no *WhatsApp* (aplicativo de mensagens instantâneas), que pode ser excluído após a conclusão da atividade; b) inserir o número de celular dos alunos⁷¹ no referido grupo; c) enviar ao grupo o vídeo da campanha publicitária de lançamento da nova logomarca dos Correios, o qual fundamentará a análise desenvolvida neste módulo, e solicitar que os alunos façam *download* dele em suas casas; d) pedir que, para esta aula, os alunos tragam seus celulares e fones de ouvido, a fim de que possam assistir ao vídeo enquanto respondem ao questionário referente a ele.

Cumpridos os referidos passos, iniciar a aula destacando que produções textuais em formato digital promovem uma construção discursiva que ultrapassa os limites do código verbal e da imagem estática. Textos dessa natureza projetam diferentes enquadramentos, imagens e seres em movimento, luzes e cores adequadas a diferentes intencionalidades, além de sons, sejam ruídos, vozes ou canções. Logo, as atividades propostas visam a conduzi-los no processo de ressignificação textual observando, sistematicamente, os aspectos supracitados, com vistas à inferência dos sentidos inscritos na profundidade discursiva do anúncio a ser analisado.

Isso posto, no intuito de que se variem os grupos de trabalho, solicitar que formem grupos de quatro alunos, seguindo a sequência das filas, de frente para trás. Depois, distribuir as cópias do questionário de análise – apresentado a seguir –, para que os alunos, munidos de seus celulares e fones de ouvido, possam respondê-lo.

⁷¹ Fizemos sondagem prévia para verificar o número de alunos que possuía acesso à internet em casa e à celular, bem como pudesse trazê-lo à escola. Com isso, pudemos verificar que todos tinham acesso a ambos. Porém, mesmo se alguns deles não tivessem, isso não prejudicaria a prática, já que a atividade seria desenvolvida em grupos.

AINDA SOBRE PUBLICIDADE...

Os textos analisados até este momento eram de divulgação impressa. Agora, vamos analisar, cuidadosamente, a constituição semântica de uma propaganda veiculada por meio de vídeo, representado pelo fotograma a seguir. Logo, para realizar as atividades propostas, primeiro, assista ao vídeo.

Figura 8: Anúncio dos Correios



Fonte: <https://youtu.be/PoJj85P-Qz0>

- 1) Já de início, convido-lhe a refletir: podemos afirmar que esse **vídeo** também seria um **texto**? Discuta com seus colegas, levante e defenda hipóteses que fundamentem sua resposta.
- 2) Em quais veículos midiáticos (internet, revistas, rádio etc.) poderíamos encontrar esse anúncio sendo divulgado? Seriam os mesmos identificados quanto às propagandas da **Friboi** e da **TETO**? Explique.
- 3) É possível identificarmos um produto ou serviço sendo anunciado, mesmo que implicitamente? Explique.
- 4) Além disso, quais seriam o assunto principal e a finalidade comunicativa do anúncio?
- 5) E quanto aos interlocutores (anunciante e leitor), podemos identificá-los? Explique.
- 6) Nas análises anteriores (Friboi e TETO), chegamos à conclusão de que havia predominância dos aspectos imagéticos, articulados a frases curtas e periféricas. E no vídeo em análise, qual a relação entre esses aspectos quanto à ênfase dada pelo anunciante? Explique.
 - ✓ Nessa mesma perspectiva, a visão foi o sentido mais ativado pelo leitor na interação com as propagandas analisadas anteriormente. E quanto ao vídeo, segue-se o mesmo padrão sensorial? Isso potencializa ou diminui a atividade interativa entre o anúncio e o leitor? Explique.

- 7) Normalmente, para entrar em contato com o texto verbal, o leitor precisa lê-lo. No vídeo em análise, esse contato se dá de maneira semelhante? Explique.
- 8) Observe que, em todas as cenas, há a presença de duas cores, que também compõem a logomarca do anunciante. Mas essas mesmas cores não fazem lembrar de algo mais? O que seria? E que sentidos podemos inferir a essa associação podemos?
- 9) Leia atentamente este trecho, transcrito da parte narrativa do vídeo: “Pra acompanhar você onde você estiver. Afinal, o compromisso dos Correios é estar junto com você, sempre!”. Agora, considerando a finalidade do anúncio, responda:
- Observe que fora usado o vocábulo “pra”, em vez da forma gramaticalmente consagrada “para”. Que sentidos podem ser inferidos a partir dessa escolha vocabular? Explique.
 - Também, repete-se diversas vezes a palavra “você”, pronome de tratamento para situações comunicativas informais. Que efeito semântico o uso da referida palavra confere ao anúncio?
 - Observe os seguintes vocábulos: “acompanhar”, “estar junto” e “sempre”. Explique que sentidos eles possibilitam construir quanto à relação proposta pelos Correios aos seus clientes.
- 10) A abertura do anúncio se dá com a apresentação de crianças, na sua maioria ainda bebês. O que teria motivado essa abordagem?
- ✓ Nesse mesmo sentido, explique como, na abertura, as imagens se articulam para representar os vocábulos que compõem a seguinte fala do narrador: “Alegria. Talento. Proximidade. Confiança.”.
- 11) Quanto as cenas projetadas no anúncio, elas representam algo que poderia acontecer no dia a dia das pessoas? Que efeito de sentido isso causa?
- E as personagens estariam representando quem? Apenas as pessoas que utilizam os serviços dos Correios? Explique.
 - E as expressões faciais e corporais das personagens, o que elas nos dizem? Qual seria o propósito dessa projeção?
- 12) Observe o estilo da nova marca dos Correios, e responda ao que se pede.



- Considerando que essa logo não é algo provisório, o que podemos inferir que a projeção da imagem de duas setas estaria representando?
- () As setas não representam algo específico, apenas projetam as cores, que são o que realmente importa.
- () As setas representam a ideia de mudança: um lado aponta para o passado e o outro para o futuro.
- () As setas representam o movimento de ir e vir desempenhado pelos Correios.
- ✓ Explique como você chegou a essa resposta?

- b) As setas também estão presentes na maioria das cenas apresentadas no anúncio, quase sempre envolvendo os personagens. Que ideia essa abordagem reforça em relação à marca Correios?
- 13) Quais recursos imagéticos são apresentados simultaneamente à seguinte passagem da narrativa: “Para diminuir as distâncias e estar cada vez mais próximo”? Há alguma relação de sentido entre as imagens e a referida passagem? Explique.
- 14) Quando o narrador projeta a seguinte frase “Conectar você a um mundo que não para de mudar”, ele projeta dois sentidos distintos ao vocábulo “mundo”. Quais seriam esses sentidos e como eles são representados no anúncio? Se preciso, utilize um dicionário.
- 15) A última cena do anúncio é construída com a imagem de um menino, correndo e carregando a bandeira do Brasil. Que sentidos podemos construir em relação a essa escolha para finalizar a apresentação?
- 16) Enfim, conforme já observamos anteriormente, a publicidade também visa à construção de uma imagem sobre a empresa, o serviço ou o produto anunciado. Isso posto, a partir da análise empreitada até o momento, que imagem podemos conferir aos Correios?
-

Quanto ao estágio de correção das atividades, manter a abordagem utilizada nos módulos anteriores: combinar que, a cada 5 minutos, corrigiremos, de maneira conjunta, uma ou duas questões, dependendo da extensão destas, haja vista que algumas apresentam desdobramentos ou exigem uma reflexão mais profunda e detalhada. Ademais, considerando-se que o questionário de análise em questão é relativamente mais extenso do que os anteriores, essa abordagem, não apenas otimiza o tempo de aplicação da prática, mas, também a torna menos cansativa, posto que se configura mais dinâmica, possibilitando vários intervalos entre escrita (análise) e diálogo (correção).

Ao professor-pesquisador ainda compete a função de mediador, conduzindo o alunado na exposição e na discussão das interpretações delineadas, bem como ponderando a coerência das repostas apresentadas, a fim de, caso necessário, adaptá-las aos sentidos projetados pelas pistas enunciativas inscritas na materialidade textual em análise.

5.1.5.1 Descrição geral: as dimensões teórico-analíticas basilares do módulo

O propósito fundador deste módulo mantém-se alicerçado sobre o intuito de desenvolver a habilidade leitora do alunado quanto a produções discursivas de natureza multimodal. As atividades delineadas em torno da peça publicitária de divulgação dos Correios, veiculada em

formato de vídeo, proporcionam, por sua vez, a identificação e a compressão das estratégias enunciativas passíveis de modalização em textos de natureza digital, que ampliam a relação entre aspectos verbais escritos e imagens estáticas, projetando arranjos semânticos múltiplos, dinâmicos e mais elaborados (som, imagem em movimento, enquadramentos diversos etc.).

À vista disso, apresentamos, a seguir, as bases teórico-metodológicas, articuladas no “Dispositivo balizador para análises de textos multimodais” (seção 4.4), que definiram os contornos discursivos que nortearam os questionamentos que compõem a atividade proposta, quais sejam:

- a) a **questão 1**, sob fundamentos da multimodalidade discursiva (KRESS, 2000), inicia o processo de análise promovendo uma reflexão quanto a vídeos configurarem-se ou não produções textuais;
- b) as **questões 2, 3 e 4** dedicam-se à inferência de sentidos a aspectos prototípicos do gênero anúncio publicitário (BAKHTIN, 2011a), abordando, respectivamente, a esfera de atividade da referida materialidade, sua finalidade discursiva e composição temática. Esses aspectos não apenas revelam uma noção de pertencimento genérica dos textos, mas, ainda, contribuem na recuperação dos efeitos semânticos visados pelo enunciador;
- c) o estatuto do enunciador e do coenunciador (MAINGUENEAU, 2008) constitui-se base teórica para a **questão 5**, que visa à definição dos parceiros da atividade linguageira promovida pelo anúncio, identificando a posição social por eles ocupada;
- d) a **questão 6**, conduzida pela metafunção composicional (KRESS; van LEEUWEN, 2006) e pelos princípios da multimodalidade discursiva (KRESS, 2000), primeiramente, destaca a construção de sentidos propiciada pela disposição dos elementos semióticos na composição espacial do anúncio e, na sequência, dedica-se aos aspectos da semiose humana que se destacam na recuperação dos sentidos projetados;
- e) os fatores sensoriais da semiose humana mobilizados no processo interativo com o anúncio publicitário em vídeo (KRESS, 2000) ainda recebem ênfase na **questão 7**;
- f) a modalização cromática (KRESS; van LEEUWEN, 2006) chancela a **questão 8**, que acentua o sentido de nacionalidade construído pelo enunciador, por meio da inscrição das cores da bandeira do Brasil na logomarca dos Correios e em praticamente todas as cenas que compõem o anúncio em análise;
- g) as atividades que integram a **questão 9**, subsidiadas pela concepção de estilo (BAKHTIN, 2011a) e de vocabulário (MAINGUENEAU, 2008), problematizam a semantização articulada pela mobilização de vocábulos específicos, com vistas a criar efeitos de informalidade, proximidade e parceria entre enunciador e coenunciador;

h) a **questão 10**, sob premissas da metafunção ideacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), de início, salienta a função simbólica atribuída aos participantes representados no anúncio, para, em seguida, baseada no modo de coesão (MAINGUENEAU, 2008), refletir sobre a conexão semântica entre estes e determinados aspectos verbais;

i) a **questão 11** e a atividade “a”, que lhe integra, balizadas pela metafunção ideacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), dispõem-se à recuperação da carga simbólica e dos efeitos de sentido conferidos às cenas e aos participantes representados no anúncio, que visam à projeção de um espectro de proximidade entre texto e leitor, haja vista que este, em tese, poderia se reconhecer na encenação inscrita naquele; a atividade “b”, enquanto isso, baseia-se na metafunção interacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), destacando como os efeitos de demanda e oferta são engendrados pela forma visual assumida pelos participantes representados (aspectos faciais e corporais) e como estes interagem com o leitor (participante ativo) por meio do olhar;

j) na **questão 12**, a metafunção ideacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006) serve de base à atividade “a”, destacando o valor simbólico conferido pela constituição semiótica da logomarca dos Correios; enquanto a atividade “b”, fundamentada na metafunção composicional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), enfatiza os sentidos de proximidade e de presença constante promovidos pelo enquadramento delineado entre as setas da logomarca e os participantes representados no anúncio;

k) valendo-se do princípio de coesão (MAINGUENEAU, 2008), a **questão 13** focaliza a relação multimodal (KRESS, 2000) entre aspectos imagéticos e verbais na projeção de efeitos de sentido integrados e interdependentes;

l) a **questão 14** possibilita, mais uma vez, que se reflita quanto aos sentidos projetados por vocábulos específicos (MAINGUENEAU, 2008), com ênfase no efeito polissêmico por eles projetados e na carga semântica que conferem à atividade languageira;

m) a **questão 15**, cuja base teórica diz respeito à dimensão narrativa da metafunção ideacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), destaca a encenação engendrada pela projeção de vetores indicando o deslocamento do sujeito representado, simbolizando evolução constante, a movimentação rumo a um futuro de boas promessas;

n) por fim, a **questão 16**, balizada pelo modo de enunciação (MAINGUENEAU, 2008), pondera as estratégias enunciativas mobilizadas pelo enunciador visando à projeção de uma imagem de si, que valide seu discurso, com vistas à incorporação do coenunciador à perspectiva discursiva defendida no anúncio.

Isso posto, a seguir, apresentamos a memória da experiência promovida nesse módulo.

5.1.5.2 Percepções de base: memória reflexiva de aula

A aula referente ao quarto módulo interventivo desenvolveu-se no dia 29/10/18, nos dois primeiros períodos. Nessa aula, os alunos estavam bastante empolgados, haja vista que realizariam as atividades propostas com o auxílio do celular, que, normalmente, tem o uso proibido em sala de aula. Considerando que a escola disponibiliza livre acesso à internet, o professor-pesquisador teve de se manter atento para que os alunos não desviassem sua atenção da atividade e a direcionassem a outros propósitos.

Foi possível constatar que, provavelmente pelo conhecimento proporcionado pelos módulos anteriores, as atividades de análise do anúncio dos Correios não representou dificuldade aos alunos. A questão 1, por sua vez, conferiu um importante momento de reflexão quanto aos critérios que deveriam ser cumpridos pelas produções discursivas para que fossem consideradas texto. Houve, de início, algumas divergências, fomentando, assim, as discussões. Mas, por fim, embasados nos argumentos apresentados e nas exemplificações dadas, a turma entendeu que, grosso modo, toda materialidade discursiva que projete sentidos, de forma organizada e coerente, com vistas a promover uma atividade interativa com um interlocutor, pode ser considerada texto.

Ademais, as questões que se dedicavam à compreensão de aspectos contemplados nas análises anteriores – veículos de divulgação do texto, relação semântica estabelecida entre as diferentes semioses, enunciador e coenunciador, carga semântica dos vocábulos utilizados, valor simbólico do participantes representados (pessoas, espaços, objetos) – foram respondidas com êxito, ressaltando o nível de apropriação do alunado quanto a aspectos prototípicos e sociodiscursivos de textos do gênero anúncio publicitário.

Nesse mesmo sentido, ao apresentarem suas respostas à questão 6, os alunos demonstraram facilidade em identificar e discorrer sobre a amplitude de relações semânticas conferida por anúncios em formato de vídeo. Eles destacaram que produções dessa natureza são mais dinâmicas, pois podem representar diferentes cenários, personagens, enquadramentos, sons, potencializando, assim, a projeção de efeitos de sentido variados, bem como tornando-se, talvez, mais atraentes ao público leitor.

A turma também destacou ter considerado interessante refletir e compreender a forma como a semiose humana (tato, olfato, paladar, visão) se relaciona ao modo como se interage com um texto e se depreende os sentidos nele projetados. Afirmaram que dificilmente atentam para esses detalhes e, por isso, deixam escapar muitos dos sentidos inscritos nos textos com os quais interagem, mas que, a partir dessa aula, darão mais atenção a esse aspecto.

Em contraponto à facilidade demonstrada na realização das demais atividades, os alunos tiveram certa dificuldade em responder às questões 8 e 10⁷², que, em tese, configuraram-se de fácil resolução. Quanto à questão 8, foi preciso que o professor-pesquisador conduzisse o alunado à compreensão de que as cores que compõem a logomarca dos Correios representam cores presentes na bandeira do Brasil, criando um simulacro de conexão, de proximidade entre a empresa e o país, como se a essência dos dois se entrelaçasse.

Já em relação à questão 10, a dificuldade foi em compreender os sentidos conferidos pelo valor simbólico engendrado pela projeção de bebês na abertura do anúncio. Com um pouco de diálogo e questionamentos específicos, entretanto, o alunado conseguiu inferir que os bebês se associam à nova fase dos Correios, demarcada pela reconfiguração da logomarca da empresa, representando um recomeço. Alguns alunos destacaram que os referidos participantes representados também podem simbolizar a ideia de esperança no futuro, no qual todos podem contar com os Correios para se manterem próximos daqueles que lhes são caros, bem como para facilitar-lhes à vida.

Em linhas gerais, a dinamicidade da prática cativou os alunos, que se mantiveram dedicados e animados com a realização da atividade proposta. Segundo eles, mesmo sendo uma atividade extensa, que demandava atenção e trabalho árduo, configurou-se algo inovador, diferenciado, já que puderam manusear os celulares em sala de aula e responder a um questionário sobre um texto em formato de vídeo, o que ainda não haviam vivenciado.

Isso posto, o professor-pesquisador, novamente, agradeceu à turma pela colaboração e explicou que, na aula seguinte, seria promovida a última atividade da prática leitora implementada, em que não se propõem atividades analíticas, mas que eles realizem a análise e a apresentação de algumas peças publicitárias, conforme fora feito no primeiro dia das atividades da prática, considerando-se os mesmos componentes dos grupos formados para aquela aula.

⁷² (8) Observe que, em todas as cenas, há a presença de duas cores, que também compõem a logomarca do anunciante. Mas essas mesmas cores não fazem lembrar de algo mais? O que seria? E que sentidos podemos inferir a essa associação podemos?; (10) A abertura do anúncio se dá com a apresentação de crianças, na sua maioria ainda bebês. O que teria motivado essa abordagem?

5.1.6 Produção final e avaliação da prática leitora

- ✓ **Objetivos:** a) interagir e analisar textos do gênero anúncio publicitário, a fim de aplicar o conhecimento construído quanto aos seguintes aspectos: a natureza prototípica e a função social de textos do gênero anúncio publicitário; os efeitos de sentido projetados pela mobilização e/ou congregação de diferentes modos de significação na materialidade textual; as estratégias enunciativo-discursivas articuladas em produções publicitárias com finalidades distintas; b) apresentar oralmente a análise feita, a fim de expor os resultados alcançados; c) avaliar a produtividade e a relevância da prática leitora implementada, respondendo a um questionário avaliativo específico.

- ✓ **Procedimentos:** destacar ao alunado que, nesta aula, eles desenvolverão análises de peças publicitárias com vistas à apresentação oral, seguindo o quadro de análise construído em aula anterior (Quadro 6), bem como o conhecimento por eles apreendidos em relação aos elementos constituintes e à função social de textos do referido gênero. Solicitar que se organizem em grupos de quatro alunos, de preferência os mesmos que compuseram o grupos da primeira aula da prática leitora (Apresentação da situação e Produção inicial).

Organizados os grupos, distribuir, aleatoriamente, as peças publicitadas previamente escolhidas pelo professor-pesquisador. Optamos por escolher os textos a serem analisados com o objetivo de se manter certo controle sobre o processo analítico, bem como contribuir com ele, já que poderíamos desenvolver uma leitura analítica prévia desse material.

Ademais, com auxílio do projetor, expor a quadro de análise (Quadro 6), para facilitar a visualização, caso seja necessário explicar alguns dos aspectos ao grande grupo. Além disso, entregar cópia desse quadro aos grupos, para que possam se organizar na esquematização da apresentação da análise, que deve ser registrada no caderno.

Ainda, a fim de controlar o tempo disposto para a aula, combinar que a análise deve ser promovida em até 30 minutos, com vistas a uma apresentação de, no máximo, 7 minutos. E o professor-pesquisador deve transitar entre os grupos, para auxiliá-los durante o processo, com o cuidado, porém, de não interferir na autonomia do alunado.

Passado o tempo estipulado, proceder às apresentações, em que o professor atua como mediador, conduzindo os grupos na exposição de suas análises. As peças publicitárias devem ser expostas, com o auxílio do projetor, para facilitar a visualização e a própria apresentação. Na sequência, conceder alguns minutos para que os demais alunos, não integrantes do grupo, possam fazer considerações e questionamentos, de forma ordenada e respeitosa.

Os anúncios escolhidos para análise, que serão reproduzidos em tamanho maior (folha A4), são os seguintes:

Imagem 1



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/20449420>

Imagem 2



Fonte: <http://www.studentshow.com>

Imagem 3



Fonte: <https://www.braskem.com.br>

Imagem 4



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/19754442>

Imagem 5



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/87749892722953457/>

Imagem 6



Fonte: <http://www.mesalva.com>

Imagem 7



Fonte: <http://marcelobritocba.blogspot.com.br/>

Imagem 8



Fonte: <https://www.huggies.com.br/produtos/fraldas>

Após as apresentações, solicitar que, no tempo restante da aula (aproximadamente 30 minutos), o alunado responda a um questionário (Apêndice G) de análise da prática leitora como um todo, destacando que não se faz necessária a identificação, mas, sim, que as repostas sejam sinceras e fundamentadas. Acreditamos que o referido tempo seja suficiente, mas, caso algum aluno não consiga responder em aula, pode concluir em casa e retornar o questionário ao professor-pesquisador em aula seguinte.

Por fim, agradecer aos alunos pela participação e destacar a importância dessa prática não apenas para o desenvolvimento da habilidade leitora deles, mas, também, para os futuros estudos e práticas de sala de aula que assumirão esta pesquisa como parâmetro.

À vista disso, passemos, na seção seguinte, à memória da referida aula.

5.1.6.1 Percepções de base: memória reflexiva de aula⁷³

A aula referente à Produção final e avaliação da prática desenvolveu-se no dia 05/11/18, nos dois primeiros períodos. Cientes da atividade proposta, os alunos se mostraram animados e ansiosos para realizá-la. Quando o professor-pesquisador chegou à sala de aula, já estavam organizados nos mesmos grupos formados para a primeira aula, a fim de agilizar o processo.

Nessa aula, apesar de estarem de posse do quadro de critérios para a análise de textos do gênero anúncio publicitário, que fora anteriormente desenvolvido de maneira conjunta, os alunos foram desafiados a exercitar a autonomia e a aplicar o conhecimento construído, posto que não propusemos questionamentos específicos para cada uma das peças a serem analisadas.

Com vistas a organizar a análise, o professor-pesquisador solicitou que se escolhesse um aluno em cada grupo para ficar responsável por registrar, no caderno, os aspectos observados e os sentidos depreendidos do texto, facilitando, assim, a sistematização da apresentação, uma vez que todos devem participar dessa etapa.

A escolha dos anúncios a serem analisados não seguiu critérios específicos. Apenas observamos se a constituição composicional dos textos demandaria uma leitura mais elaborada, visando à aferição dos níveis de assimilação do alunado quanto à natureza semântica do gênero em questão. Também diversificamos os anúncios entre finalidades sociais e comerciais.

Destacamos a excelência das análises apresentadas pelo alunos. Configurou-se notório o quanto eles evoluíram em comparação ao que se observou na primeira aula. Os grupos dedicaram olhar investigativo refinado aos anúncios, considerando os aspectos de genericidade, as relações semânticas entre elementos verbais e imagéticos, os valores simbólicos projetados pelos participantes representados (seres, objetos, lugares), pelas cores, pela disposição textual, bem como inferiam as imagens discursivas construídas pelos arranjos enunciativos.

Essa leitura refinada, cumpre ressaltar, fora articulada sem o auxílio do professor-pesquisador, que fora solicitado pelos grupos unicamente para sanar raras dúvidas. Não se fez necessário retomar aspectos que requeriam atenção. Ademais, os alunos demonstraram segurança e propriedade quanto às análises dos anúncios, sem precisar que, a todo o momento, alguém validasse suas impressões.

Por fim, respondido o questionário avaliativo, o professor-pesquisador agradeceu os alunos pela participação na pesquisa, ressaltando que, juntos, edificaram um momento de muito aprendizado, que, em alguma medida, contribuirá com o aprendizado das gerações futuras.

⁷³ Neste estágio da prática leitora, não será apresentada a seção “Descrição geral: as dimensões teórico-analíticas basilares do módulo”, uma vez que não recorremos a categorias teóricas específicas para a elaboração desta aula.

5.2 ANÁLISE INTEGRADORA DOS DADOS COLETADOS

De acordo com princípios da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e do procedimento de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), sob os quais edificamos os caminhos desta pesquisa, a avaliação do processo de aplicação constitui-se de sumária relevância para a qualificação das intervenções delineadas com vistas à solução do problema coletivo observado, que, nesta pesquisa, diz respeito à dificuldade do alunado em operacionalizar sua habilidade leitora em situações sociodiscursivas que requeiram complexos e articulados movimentos de leitura, como ocorre ante textos de gêneros multimodais.

Nesta seção, à vista disso, procedemos à análise integradora dos dados gerais coletados com a implementação da prática leitora proposta, com o intuito de verificar se as atividades viabilizaram (ou não) a construção de um espaço de ensino e aprendizagem favorável ao desenvolvimento da habilidade leitora do alunado, com vistas a promover o multiletramento desse público. Logo, considerando a natureza propriamente dialógica deste estudo, a reflexão quanto à produtividade da prática assenta-se sobre dois pilares, a saber: a) os critérios basilares à promoção do multiletramento, sistematizados no Quadro 4 (seção 4.7) – prática situada (*Designs* disponíveis e Múltiplas linguagens), enquadramento crítico (*Designing e Redesigned*) e prática transformada (Nova ética e Novas estéticas); b) as percepções manifestadas pelo próprio alunado, em resposta ao questionário de análise da prática leitora (Apêndice G).

O questionário de avaliação apresentado aos alunos não tratava, em nível conceitual, de vocabulário específico ou constatações relacionados ao gênero discursivo abordado na prática, pois, acreditamos, esses aspectos foram satisfatoriamente discutidos e apreendidos durante o processo de aplicação e correção das atividades propostas, conforme registros inscritos nas seções anteriores. Assim sendo, os questionamentos articularam-se visando à percepção da receptividade e da avaliação do alunado no que diz respeito às atividades propostas.

Voltada ao multiletramento, a prerrogativa da Prática situada (KALANTZIS; COPE, 2000) indica que as intervenções didático-pedagógicas desenvolvidas pelo sujeito mediador do processo de ensino e aprendizagem precisam, em alguma medida, constituírem-se significativas ao educando, que deve vislumbrar a aplicabilidade do conhecimento construído em situações sociais próprias de sua realidade sociodiscursiva. Logo, as atividades da prática leitora executada cumprem o referido critério ao articularem-se em torno da natureza prototípica e da função sociocomunicativa de textos do gênero anúncio publicitário, que se integram às práticas sociais e, muitas vezes, interferem diretamente nas decisões e nos comportamentos dos sujeitos que com eles interagem (seu público alvo), devido à sua natureza persuasiva.

As atividades dedicadas à análise de um gênero discursivo também contribuíram com a efetivação do critério dos *Designs* disponíveis (KALANTZIS; COPE, 2000), pois, de forma contextualizada, asseguraram que se apresentasse ao alunado as possibilidades enunciativas, sócio-historicamente definidas, de materialização do dizer e de projeção de sentidos. Ademais, o planejamento das atividades dedicou-se à abordagem da multimodalidade discursiva presente nos textos analisados, revelando a multiplicidade de linguagens exigida para o multiletramento (KALANTZIS; COPE, 2000). A referida diversidade de modos semióticos foi contemplada em todas as etapas da prática, em que os alunos foram conduzidos, por meio de questionamentos específicos, à identificação e à compreensão dos sentidos orquestrados pela congregação de múltiplas semioses. Nesse mesmo sentido, a abordagem de anúncios veiculados em diferentes formatos (analógico e vídeo) oportunizou que se destacasse a amplitude e a diversidade de arranjos semânticos possíveis de serem inscritos em textos de natureza multissemiótica.

Destacamos, ainda, que, por inserimos no contexto escolar um gênero discursivo que se integra à realidade social do alunado, a fim de estudá-lo sistematicamente, promovemos um espaço interpretativo quanto à referida materialidade, conferindo-lhe um olhar crítico-analítico, que provoca sua desnaturalização. Aliás, o procedimento das sequências didáticas, que se organiza em módulos interventivos, contribuiu com a incorporação consciente e progressiva do alunado ao conhecimento construído. Logo, as atividades de análise propostas deram conta da premissa do Enquadramento crítico (KALANTZIS; COPE, 2000).

Neste estudo, o processo de *Designing* (KALANTZIS; COPE, 2000) viabilizou-se pelas proposições teórico-metodológicas sistematizadas no dispositivo balizador para análises de textos multimodais preteritamente engendrado (Quadro 2, seção 4.4), que propõe um itinerário de leitura com vistas à recuperação dos sentidos inscritos na profundidade discursiva, a partir da análise criteriosa de elementos semióticos projetados em sua superfície. As atividades embasadas no supracitado dispositivo configuraram-se produtivas, haja vista que, conforme observações descritas nas memórias de aula, propiciaram ao alunado a apreensão das características prototípicas de genericidade do gênero anúncio publicitário e das estratégias enunciativas mobilizadas visando à produção de determinados efeitos de sentido.

Os saberes promovidos pelo processo de *Designing* fundamentaram o de *Redesigned* (KALANTZIS; COPE, 2000), que fora consumado tanto durante a realização das atividades, que conduziram o alunado à retextualização dos sentidos inscritos nos textos analisados, como na etapa da Produção final, quando se destacou a capacidade de agenciamento do referido público, que desenvolveu a análise de anúncios publicitários, aplicando, autonomamente, o conhecimento construído ao longo da prática leitora em relação ao referido gênero.

As considerações supracitadas deixam evidente que a prática pedagógica cumpriu, ainda, a premissa da Prática transformada (KALANTZIS; COPE, 2000). Em outras palavras, as atividades implementadas evidenciaram significativa evolução do alunado quanto à operacionalização da habilidade leitora no que diz respeito a textos de gêneros multimodais (neste caso, anúncios), que requerem elaborados movimentos interpretativos, contrapondo-se às primeiras aulas, quando se mostravam inseguros e articulavam leituras superficiais.

Ademais, promovemos uma alteração valorativa no alunado, que se constitui critério à aquisição de uma Nova ética (ROJO, 2012). Ou seja, por meio da prática interventiva, que, além da análise textual, propunha um diálogo reflexivo, desenvolvemos o olhar analítico dos alunos, comprovado no registro das memórias de aula, proporcionando a esses sujeitos a formação de novos valores interpretativos, direcionando-os à elaboração de um pensamento crítico-responsivo quanto às atividades languageiras circundantes de sua realidade discursiva.

Neste estudo, a aquisição de Novas estéticas (ROJO, 2012), última prerrogativa do multiletramento que abordamos, fundamentou-se na valorização das propriedades enunciativas de textos do gênero anúncio publicitário, destacando-os como um produto cultural de natureza persuasiva, que mobiliza diversas estratégias discursivas com vistas ao convencimento.

As supracitadas averiguações são corroboradas pelas impressões do alunado quanto à prática leitora apresentadas nos questionários⁷⁴ de avaliação. A maioria absoluta dos alunos afirmou sentir-se desafiada, motivada e/ou contente com a realização das atividades. A noção de desafio foi relacionada à profundidade das análises propostas, que excediam a identificação dos elementos inscritos na superfície textual, propondo uma leitura mais detalhada/sofisticada dos anúncios publicitários. Quanto à motivação e ao contentamento, esses sentimentos foram atribuídos à possibilidade de realizarem as atividades em duplas ou grupos, permitindo a interação constante com os colegas, por acharem a abordagem proposta diferenciada ou por reconhecerem que a prática objetivava contribuir com o desenvolvimento da habilidade leitora do grupo. O bom relacionamento com o professor-pesquisador também foi mencionado como fator contributivo para a motivação da turma com a prática leitora. Nesse sentido, destacamos as respostas apresentadas por dois alunos:

Me senti desafiada, pois apesar de já termos estudado propagandas, essas atividades foram bem mais profundas, e trouxeram muito conhecimento novo. (ALUNO B).
Eu gostei muito das atividades, porque a gente ‘saiu’ das aulas de sempre, sentamos com os colegas, fizemos atividades diferentes. Foi bem legal! (ALUNA T).

⁷⁴ Não apresentaremos todas as respostas dadas pelos alunos ao questionário. Faremos, sim, uma explanação geral das percepções por eles apresentadas, destacando algumas respostas apenas quando julgarmos pertinente à compreensão/exemplificação das afirmações que fazemos.

Somente dois alunos disseram sentir-se entediados durante a realização das atividades, mas (talvez por polidez) afirmaram ser devido a fatores externos (relatados nas memórias de aula), como, por exemplo, a realização de provas extensas em períodos anteriores ou pelo fato de a aula ser desenvolvida nos primeiros períodos da segunda-feira.

A turma também percebeu que as atividades propostas se baseavam em uma abordagem distinta das aulas regulares, atribuindo valor positivo a essa diferença. A dinamicidade de se trabalhar em grupos novamente foi citada como diferencial favorável à aprendizagem, posto que propicia a movimentação dos alunos, que se sentem mais ativos. Também foi referida a ênfase dada à leitura de produções discursivas com formas variadas de construir sentido, a mobilização de textos que não são amplamente explorados nos materiais didáticos e o uso do celular na realização de uma atividade (Quarto módulo interventivo). Um aluno ainda ressaltou como aspecto positivo o tratamento dado a um assunto específico (movimentos de leitura necessários à análise de anúncios publicitários), de forma sequenciada e progressiva, a fim de melhor dominá-lo. A respeito dessas constatações, apresentamos as seguintes respostas:

Como eu já falei, elas [as atividades] são diferenciadas, pois trabalham com anúncios publicitários e não os textos que estamos acostumados a ver no livro, como contos e crônicas, e isso é positivo. (ALUNA H).

A diferença que mais chamou atenção é que analisamos vários anúncios, mas nenhum era igual, então aprendemos diferentes formas de construir sentido. (ALUNO J).

Sim [percebi diferenças]; com estas atividades foi proporcionado para nós interagirmos mais com os colegas e com o professor. Isso deixou a aula mais dinâmica e divertida. (ALUNA M).

Quando a turma foi questionada em relação aos aspectos da prática leitora que mais tinha gostado, apresentaram-se diversos aspectos, quais sejam: a interação promovida pelos trabalhos em duplas ou grupos; as apresentações, debates e diálogos reflexivos – que conferiam espaço para os alunos se expressarem, exporem opiniões e contra-argumentos; a abordagem de diferentes textos de um mesmo gênero, cujos questionamentos propostos direcionavam o olhar do alunado a detalhes outrora ignorados, a fim de desenvolver a habilidade leitora; a integração das mídias à sala de aula (celular, texto em formato de vídeo).

Em uma perspectiva análoga, os alunos também foram convidados a discorrer sobre aquilo que consideraram, de certa forma, negativo ou contraproducente. Vários afirmaram não ter identificado nenhum aspecto negativo na prática implementada, e outros apresentaram as seguintes impressões: a) o burburinho dos grupos discutindo as repostas aos questionamentos teria atrapalhado um pouco; b) seis alunos destacaram a complexidade das atividades propostas como algo que poderia ser repensado em atividades futuras, sendo que dois deles reconheceram, porém, que, para qualificar a habilidade leitora, faz-se necessário sair da zona de conforto e, em

alguns momentos, interagir com leituras mais desafiadoras; c) cinco alunos, apesar de reconhecer a necessidade de aprofundar as análises, destacaram que foram feitas muitas perguntas sobre um único anúncio, e isso os deixou cansados.

Quanto a essa última indicação, esclarecemos que as atividades foram idealizadas com vistas a explorar ao máximo os sentidos projetados pelos anúncios publicitários, mesmo que, em alguma medida, as questões praticamente se repetissem, a propósito de promover duas habilidades, a saber: a) identificar e compreender os aspectos prototípicos de genericidade do gênero discursivo em questão; b) compreender que, embora algumas abordagens enunciativas (participante representado que olha diretamente para o leitor, verbos no modo imperativo, inscrição de participantes com valores simbólicos) se assemelhem, as intencionalidades discursivas, entretanto, podem ser totalmente diferentes. Ainda que essa abordagem tenha sido intencional, propomo-nos a repensá-la: talvez, continuar examinando diversos textos de um mesmo gênero, para que os alunos apreendam suas características estilísticas e discursivas, mas explorar alguns aspectos específicos em cada um deles, para, assim, reduzir a extensão das atividades propostas.

No que diz respeito à relação entre os aspectos verbais e os não-verbais, todos os alunos afirmaram, de maneiras diferentes, que se deve atentar aos detalhes de produções discursivas multimodais, analisando o modo como cada elemento semiótico contribui com a projeção de sentidos e, consecutivamente, como eles se articulam na constituição semântica da globalidade do texto, projetando desde sentidos mais complexos e elaborados aos mais simples e objetivos, dependendo da modulação enunciativo-discursiva engendrada pelo enunciador. Além de que não há hegemonia de um modo sobre o outro, mas, sim, uma articulação semântica solidária. Quanto a isso, subscrevemos as seguintes respostas:

Aprendi que os elementos do texto (imagens, cores, som, palavra) se completam, para impor um determinado sentido, que o leitor deve reconstruir. (ALUNO A).

Aprendi que os sentidos das frases e das imagens, na maioria das vezes, se completam, se relacionam. Também aprendi que uma frase apelativa sempre chamará a atenção do leitor, e a imagem deixa o sentido de tudo mais claro. (ALUNO K).

Aprendi que devemos analisar um elemento por vez (palavra e imagem), para depois conferir a relação entre eles. (ALUNA U).

Também constituiu-se unanimidade entre os alunos a afirmação de que as atividades da prática leitora contribuíram com o desenvolvimento da habilidade leitora deles. Destacam-se as justificativas indicando que, agora, eles compreenderam a amplitude semântica conferida à articulação de múltiplos modos semióticos na materialidade textual, que devem ser analisados integradamente, mas, outrora, não recebiam sua devida atenção. Ressaltou-se, ainda, que fora

compreendido que os gêneros possuem características específicas (mas que são maleáveis) e assumem determinadas funções sociodiscursivas nas práticas languageiras, articulando, pois, distintas estratégias enunciativas. Alguns alunos, aliás, enfatizaram a existência de um percurso investigativo, que pode sofrer alterações conforme o texto que se analisa, cuja propriedade é facilitar e qualificar a leitura, e o conhecimento dessa estratégia os tornaria, em tese, leitores mais bem preparados. As respostas inscritas a seguir exemplificam essas apurações:

Sim; as atividades me fizeram perceber que devemos analisar detalhadamente o texto antes de tirar conclusões precipitadas, pois há sentidos implícitos. Vou levar isso para a minha vida na escola, no trabalho! (ALUNA T).

Sim; as atividades me fizeram um leitor melhor, me ajudaram a entender a finalidade da leitura e a forma de ler em relação a alguns gêneros textuais. (ALUNO X).

Sim; [as atividades] me mostraram que devemos ficar atentos na leitura dos textos, pois sempre há detalhes escondidos nas imagens, cores, palavras. (ALUNA U).

Solicitamos, por fim, que, caso julgassem necessário, os alunos ficassem à vontade para redigir comentários sobre dimensões da prática leitora não contempladas pelo questionário aplicado. Vários não responderam ao referido questionamento. Os demais, porém, foram gentis e generosos. Teceram-se diversos elogios ao professor-pesquisador e às atividades propostas, enfatizando a organização e a dinamicidade da prática. Outros disseram ter gostado de participar das aulas e que gostariam que se mantivesse a metodologia utilizada até o final do ano letivo. Também parabenizou-se a iniciativa do professor-pesquisador em desenvolver um estudo científico, a nível de mestrado, com vistas a contribuir com a sociedade, promovendo um espaço reflexivo quanto à formação de leitores crítico-responsivos.

Sob a ótica das supracitadas percepções, destacamos que seríamos ingênuos se, com apenas uma prática leitora, composta por seis etapas de intervenção, engendradas em torno de textos de um único gênero discursivo (anúncio publicitário), afirmássemos que alcançamos a subtração de todas as dificuldades dos alunos referentes à habilidade de recuperar sentidos inscritos na profundidade discursiva de textos de gêneros multimodais.

As constatações delineadas, porém, permitem-nos propalar, sem receio, que a prática leitora proposta não somente constituiu-se momento de estudo interativo e dinâmico, mas, ainda, instrumentalizou os sujeitos parceiros da pesquisa com conhecimento prático, a fim da interpretação de materialidades textuais que congregam múltiplas semioses. Percebemos, ao longo das atividades, que, conforme as intervenções exigiam maior esforço cognitivo e de abstração, os alunos demonstravam também maior afinidade com os anúncios e mais autonomia no desenvolvimento das questões propostas, revelando considerável avanço quanto à aplicação de refinados movimentos de leitura, visando à inferência de sentidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões outrora articuladas permitem-nos afirmar que o domínio da habilidade leitora impacta em demasia a vida sociodiscursiva dos sujeitos, que, cotidianamente, participam de variadas atividades languageiras, desde as mais simples e corriqueiras às mais complexas e elaboradas. Isto é, a amplitude da habilidade de leitura dos sujeitos propicia a exclusão ou a integração destes a práticas sociais pela linguagem, conforme o nível de letramento requerido. Logo, discutir sobre leitura, implica que, em alguma medida, coloque-se em pauta o próprio ser humano, sua incompletude, suas disputas de poder, sua relação com o outro, sua constituição em sujeito. A leitura, pois, entrelaça-se à própria história da humanidade, proporcionando aos sujeitos caminhos para compreender o mundo que o cerca e sua própria existência.

A habilidade leitora, entretanto, conforme averiguações preteritamente definidas, não se constitui elemento natural à semiose humana, mas, sim, uma atividade sociocognitiva que pode (e deve) ser desenvolvida na/com a própria prática social pela linguagem. Evidenciam-se, à vista disso, as imputações formativas conferidas à figura do professor, ao qual, enquanto agente da educação, compete a preparação do alunado para a vida plena e autônoma em sociedade. Ou seja, o diferencial no processo de formação de leitores/pensadores competentes consiste, primordialmente, na mediação docente, subsidiada por práticas pedagógicas concebidas visando à incorporação do alunado à habilidade leitora, promovendo a produção de leituras que culminam não apenas em inferências, mas, também, em interferências.

Sob essa perspectiva, destacamos que as demandas de leitura são sócio-historicamente demarcadas. Em um passado não muito distante, as práticas sociais requeriam um sujeito-leitor habilitado à decifração e ao domínio do código linguístico, a fim da interação com produções textuais amplamente baseadas na linguagem verbal. Nas práticas comunicativo-interativas contemporâneas, porém, os sujeitos são desafiados a interagir com produções sofisticadas, que engendram, cada vez mais, diversificados modos de significação em sua constituição textual, exigindo, assim, que se articulem também diversificados movimentos de leitura, com vistas à inferência de efeitos de sentido imbricados à articulação de variados elementos semióticos. Em outras palavras, as atividades languageiras hodiernas requerem sujeitos-leitores multiletrados.

Diante à complexidade que envolve o processo de formação de sujeitos multiletrados, constatada em nossa prática diária enquanto professores da educação básica, idealizamos este estudo a propósito de construir saberes que conferissem fundamentos teórico-metodológicos norteadores à qualificação da prática docente. Assim sendo, esta pesquisa assumiu como tema basilar a abordagem de gêneros discursivos multimodais em práticas pedagógicas de leitura,

com vistas a explorar a construção de sentidos inscritos em textos de natureza multissemiótica, colaborando, consecutivamente, com o processo de desenvolvimento do multiletramento dos educandos. Nesse sentido, a problemática que induziu a realização deste estudo consiste na seguinte questão norteadora: o desenvolvimento e a implementação de práticas leitoras, no estudo de língua materna em sala de aula, embasadas em conceitos teórico-metodológicos específicos, podem contribuir com o multiletramento do alunado.

Esclarecemos, ainda, que não pretendemos tecer críticas à instituição escolar ou às metodologias vigentes, mas, sim, delinear um itinerário didático-pedagógico de intervenção, teoricamente fundamentado, que propiciasse a ampliação do horizonte valorativo do alunado, tornando-os sujeitos crítico-responsivos, habilitados a interagir efetivamente nas mais diversas situações sociocomunicativas que lhes são contemporâneas. Nessa conjuntura, elencamos o seguinte objetivo geral para esta pesquisa: elaborar e aplicar práticas leitoras em sala de aula, balizadas por princípios da Análise do Discurso francesa e da Multimodalidade discursiva, com vistas a proporcionar ao alunado momentos sistemáticos de leitura de textos de gêneros discursivos de natureza multissemiótica no estudo de língua materna, a fim de promover o multiletramento desse público.

O referido objetivo geral foi atingido subsidiado pelos objetivos específicos a que nos propusemos quando idealizamos esse projeto, quais sejam: a) revisar as concepções de leitura e de letramento diante das demandas sociais contemporâneas, que exigem um sujeito-leitor multiletrado; b) propor atividades para sala de aula, com enfoque em gêneros discursivos multimodais e balizadas por preceitos da Semântica Global e da Multimodalidade discursiva, visando ao multiletramento do alunado; c) proporcionar momentos sistemáticos de leitura de textos de gêneros discursivos de natureza multimodal, visando à (re)construção dos sentidos subjacentes à materialidade discursiva; d) verificar a produtividade da proposta pedagógica, neste estudo, em relação à promoção do multiletramento dos alunos.

Dar corpo a um projeto de pesquisa e desenvolvê-lo constitui-se, em certa medida, tarefa desafiadora, ainda mais quando se objetiva revisitar, com um olhar investigativo atualizado, marcos teóricos distintos, que nos inspiram, a fim de propor associações para a inovação e a contribuição científica, profissional e educacional. Sob essa lente, mobilizamos o marco teórico desta pesquisa da seguinte maneira:

- a) recorreremos aos pressupostos de Bakhtin (2009, 2011a, 2011b) para a fundamentação da concepção de que os gêneros discursivos são produto e produtores das práticas interativo-comunicativas, configurando-se, portanto, dispositivos basilares ao estudo da língua e da linguagem vivas e em funcionamento, sócio-historicamente situadas;

b) os estudos sobre a multimodalidade discursiva (KRESS, 1996, 2000; KRESS, van LEEUWEN, 2006) serviram de base às discussões sobre a propriedade multissemiótica inerente a toda manifestação discursiva, destacando a amplitude de sentidos que podem ser construídos pela articulação de modos de significação de natureza enunciativa distinta (verbal, imagética, sonora, cromática etc.);

c) as perspectivas teóricas de Foucault (1994) e Petit (2008) subsidiaram a revisão da concepção de leitura a qual nos propusemos, destacando-a como uma prática social de natureza dialógica, por meio da qual os indivíduos interagem com o mundo e com um outro, seu coenunciador, constituindo-se, assim, sujeitos;

d) considerando as demandas sociodiscursivas contemporâneas, buscamos respaldo nas proposições do Grupo de Nova Londres (2000) e de Kalantzis e Cope (2000) quanto a multiletramentos, com vistas a traçar o perfil do leitor e dos movimentos de leitura requeridos pelas manifestações discursivas multimodais, que articulam múltiplas semioses em sua composição semântico-estrutural.

e) os pressupostos de Maingueneau (2008) em relação à Semântica Global, por sua vez, possibilitaram-nos a compreensão das nuances de base enunciativa que subjazem as manifestações discursivas, firmadas em um sistema de variadas dimensões – os planos constitutivos do discurso –, centradas, simultaneamente, no próprio texto, nos usuários do sistema linguístico e nos elementos contextuais que evoluem o ato comunicacional.

Articulando alguns princípios das supracitadas perspectivas teóricas, elaboramos um dispositivo balizador para análises de textos de gêneros discursivos multimodais (seção 4.4), o qual propõe um percurso de leitura, considerando-se desde aspectos projetados na superfície textual até os sentidos inscritos na profundidade discursiva, qualificando, assim, o processo de formação de sujeitos-leitores multiletrados. A partir desse dispositivo, seguindo o procedimento de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), elaboramos atividades de análise de anúncios publicitários – gênero discursivo notoriamente multimodal –, que foram implementadas no contexto do ensino fundamental II, em uma turma de 6º ano, de uma escola particular, na cidade de Sarandi-RS, onde o professor-pesquisador ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

As atividades propostas constituíram ponto fulcral desta pesquisa, haja vista que, ao materializar de maneira prática a teoria mobilizada, possibilitaram-nos ultrapassar o nível da abstração e, então, averiguar a aplicabilidade e produtividade do referido dispositivo. Ademais, os anúncios selecionados como *corpus* motivador mostraram-se dinâmicos e significativos aos alunos que participaram do estudo, interagindo, de forma consciente e sistematizada, com

materialidades discursivas que exerciam variadas funções sociodiscursivas e mobilizavam estratégias enunciativas distintas, alicerçadas na articulação de múltiplas semioses na materialização textual. Cumpre ressaltarmos que, a partir dessa experiência com anúncios publicitários, pudemos evidenciar que esse modelo de análise e interpretação de sentidos da multimodalidade também pode ser aplicado a textos de outros gêneros que envolvam a associação dos planos verbal e não-verbal.

Entendemos que trabalhar de maneira mais estruturada com um gênero multimodal na sala de aula pôde contribuir para melhorar o desenvolvimento da leitura dos alunos, que, antes da intervenção, liam textos da referida natureza de forma insegura e superficial. Contudo, após a aplicação da prática leitora, passaram a ler de outro modo, recuperando os sentidos inscritos na subjacência textual com mais segurança e desenvoltura. Constatamos, ainda, de acordo com respostas fornecidas ao questionário de análise da prática leitora (Apêndice G), que a atividade de leitura de materialidades multissemióticas (neste caso, anúncios publicitários) passou a ser mais compreensível e significativa para a turma que participou da implementação da prática.

O percurso realizado para este estudo, perpassando pela elaboração do projeto de pesquisa até a construção e aplicação da proposta, trouxe-nos inclusive valiosas oportunidades de reflexão quanto à práxis docente. É comum que professores da educação básica, inseridos em um contexto desafiador (alunos desmotivados, carga horária sobrecarregada, desvalorização financeira etc.), suprimam sua natureza de pesquisador. Com os estudos no Mestrado em Letras, porém, fomos desafiados a repensar nossa atitude e assumir a postura de professor-pesquisador, utilizando nossa própria sala de aula como lócus de estudo e investigação, na busca por novas maneiras de aprimorar a aprendizagem do nosso público, os alunos.

Ademais, frisamos ser comum encontrarmos, em escolas tradicionais, estudantes que, diante de um discurso autoritário proferido pelo professor, calam-se. Esse silenciamento, porém, reveste-se de resistência quanto ao conhecimento construído no ambiente escolar, principalmente, porque o alunado não se reconhece naquele universo discursivo, onde seus saberes e percepções de mundo são negligenciadas ou, até mesmo, apagadas. Buscamos e defendemos, na contramão dessa perspectiva, o desenvolvimento de uma pedagogia que rechace qualquer forma de silenciamento, que se dedique à formação de sujeitos ativos, que identifiquem, compreendam e/ou questionem suas posições sociodiscursivas em um mundo em constantes mudanças e redefinições, em vez de um sujeito objeto, que simplesmente habita nesse mundo, sem exercer uma função cidadã em plenitude, sem enunciar-se.

Com o desenvolvimento da proposta, percebemos algumas limitações do estudo, dentre as quais destacamos o fator tempo. Embora o acadêmico seja professor efetivo da turma com a

qual se trabalhou, o que pressupunha mais flexibilidade para a realização das atividades propostas, o tempo disponibilizado para a implementação da prática leitora, porém, fora limitado e assistido com cautela, pois a referida instituição escolar segue, rigorosamente, um plano de ensino, que deve ser cumprido com pontualidade, para não prejudicar a sequencialidade do conteúdo referente aos anos escolares subsequentes. Ainda, as aulas da prática leitora deveriam ser implementadas no horário regular de aula, posto que vários alunos vinham de outros municípios da região, dependendo, assim, de transporte para o deslocamento, o que inviabilizava a realização das atividades em turno inverso.

Essa constatação, somada à extensão deste trabalho, limitou o número de atividades propostas, bem como de ciclos implementados, que, talvez, poderiam conferir resultados ainda mais substanciais e ampliar as possibilidades de intervenção com vistas à solução do problema coletivo observado, a saber: a dificuldade do alunado em operacionalizar sua habilidade leitora em situações sociodiscursivas que requeiram complexos e articulados movimentos de leitura, como ocorre ante textos de gêneros multimodais.

Destacamos, nesse viés, que, em uma pesquisa dedicada ao estudo da linguagem e dos sentidos por ela construídos, as conclusões delineadas são consideradas sempre inacabadas, mas esse aspecto, em vez de ser uma angústia para o pesquisador, deveria ser um alento, pois a busca por respostas e, consecutivamente, novos saberes deve configurar-se uma ação dinâmica e constante, não a busca por uma verdade absoluta e imutável. Essa ótica permite, então, a reconstrução/revisão dos processos e das relações que configuram a experiência humana com o mundo pela linguagem.

Por fim, acreditamos que, com esta pesquisa, contribuímos, em alguma medida, com o fomento de novos estudos que venham a se dedicar à prática de mediação de leitura, à construção e à implementação de projetos didático-pedagógicos que problematizem a habilidade leitora perante as demandas contemporâneas, articulada à análise, projeção e resgate de sentidos em textos de gêneros multimodais diversos, inseridos em variadas plataformas, expandindo, revendo, adaptando as proposições aqui apresentadas, com vistas a dar continuidade à qualificação da formação de sujeitos multiletrados.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b. p. 307-336.
- BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: _____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011c. p. 337-366.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976. p. 284-293.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. *Multimodalidade e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa comunicação, 2014.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 71-91.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000.
- FACIN, Débora. *O enlaçamento enunciativo de um ritual carnavalesco: cenografia e ethos discursivo em sambas-enredo de escolas carnavalescas do meio-oeste catarinense*. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.
- FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In: _____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008. p. 60-76.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the role of schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2000. p. 117-144.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 178-199.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN Theo: *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

LEMKE, Jay L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Revista Trabalhos em linguística aplicada, Campinas: IEL/UNICAMP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

LEMKE, Jay L. *Multiplying meaning: Literacy in a multimedia world*: [Artigo apresentado na National Reading Conference, Charleston SC (dez. 1993)]. Arlington VA: ERIC Documents Service (ED 365 940). Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED365940>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 75-97.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2000. p. 9-36.

OLDONI, Cristiano. *Textos e imagens em cena: o sentido nos gêneros multimodais*. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

PEREIRA, Mateus Fonseca. *Hipergêneros digitais multimodais: propostas de multiletramento no ensino da língua materna*. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

PEREIRA, Mateus Fonseca; FREITAS, Ernani Cesar de. (2015). *Hipergêneros e multiletramento no ensino de língua materna: uma experiência no uso das TICs em sala de aula*. Revista Desenredo, 11(2). <https://doi.org/10.5335/rdes.v11i2.5372>.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <[http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book Metodologia do Trabalho Cientifico.pdf](http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2018.

REVISTA COMEMORATIVA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SARANDI. Sarandi: Gráfica Ibirubá, 2011. Edição especial.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. Cap. 1, p. 11-31.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 1, p. 13-36.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 61-78.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.

SOBRAL, Adail. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOBRAL, Adail. Uma proposta bakhtiniana de estudo dos gêneros discursivos. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (Org.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota Editora, 2014. p. 19-36.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEJA. São Paulo: Abril, ano 49, nº 13, p. 36, ed. 2471, mar., 2016.

VOLÓCHINOV, Valentin. A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929)*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Aérico. São Paulo: Editora 34, 2017a. p. 91-102.

VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929)*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Aérico. São Paulo: Editora 34, 2017b. p. 201-226.

VOLÓCHINOV, Valentin. Língua, linguagem e enunciado. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929)*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Aérico. São Paulo: Editora 34, 2017c. p. 173-200.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de mestrado **Das manifestações discursivas multissemióticas ao multiletramento: práticas leitoras balizadas pela semântica global**, de responsabilidade do pesquisador **Rafael da Silva Moura**.

Cumpra-se ressaltar que o estudo aqui proposto, que se insere na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, justifica-se por suas possíveis contribuições em três vieses: o educacional, o social e o acadêmico. Isso se deve ao fato de a pesquisa se propor a estabelecer relações entre teoria e prática, investigando a realidade de sala de aula, para, então, aplicar práticas leitoras embasadas em categorias teóricas específicas a fim de, ao pôr à prova a produtividade do referido material didático, identificar um percurso metodológico que possibilite interferir efetivamente no fazer pedagógico que visa ao desenvolvimento da habilidade de leitura do alunado, a qual configura-se basilar às relações comunicativo-interativas cotidianas dos sujeitos que vivem em sociedade.

Assevera-se, então, que o objetivo principal do estudo consiste em elaborar e aplicar práticas leitoras em sala de aula, balizadas por preceitos oriundos da Análise do Discurso francesa, bem como da multimodalidade discursiva, com vistas a proporcionar ao alunado momentos sistemáticos de leitura de textos de gêneros discursivos de natureza multissemiótica no estudo de língua materna, a fim de promover o multiletramento desse público.

A participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa será em 10 encontros, pela parte da manhã, durante os períodos de Língua Portuguesa – logo, não exigirá deslocamentos além do horário de aula vigente na instituição e seguido pelo aluno –, com duração aproximada de 1h30min cada encontro. Faz necessário enfatizar que, por ser uma pesquisa que fomenta a participação direta dos alunos, alguns riscos são envolvidos. Quanto a isso, são descritos, a seguir, os possíveis riscos e os procedimentos a serem tomados:

- O aluno pode sentir-se desconfortável ao encontrar alguma dificuldade ao realizar as atividades propostas, mas, diante disso, deve-se considerar que o pesquisador/professor estará presente, auxiliando o alunado, durante todo o processo de realização das atividades, com vistas a sanar determinadas dúvidas;
- Pode haver desconforto, bem como discordância, em relação às perguntas e/ou respostas disponibilizadas e/ou requeridas nas atividades. Quanto a isso, o pesquisador/professor estará aberto ao diálogo reflexivo quanto às possibilidades levantadas, particular ou coletivamente, dependendo de cada situação.
- Enfim, caso os supracitados procedimentos de intervenção diante dos referidos desconfortos não sejam suficientes, e o aluno continuar sentindo-se insatisfeito ou desconfortável, ele pode, a qualquer momento, desistir de participar do estudo proposto, retirando seu consentimento.

Nesse mesmo sentido, e de maneira mais expoente, reconhece-se que a pesquisa projeta alguns benefícios pessoais aos participantes, considerando que, ao integrar o estudo, o alunado

estará inserido em um contexto reflexivo e dinâmico, que, ancorado em fundamentos teórico-metodológicos, visa ao desenvolvimento da habilidade leitora desse público, a qual é primordial à constituição de sujeitos críticos, autônomos e, efetivamente, atuantes na (re)construção do espaço sociocultural em que estejam envolvidos.

Ademais, a identidade do aluno será mantida em total sigilo nos inscritos da pesquisa, que, após sua conclusão, será registrada em texto acadêmico. Ou seja, os dados colhidos durante a pesquisa serão sistematizados e transcritos em forma de dissertação, usando nomes fictícios quando se fizer necessária a referência aos participantes do estudo, e, após sua transposição para o referido suporte, a fim de garantir seu sigilo, será efetuada a destruição de todo o material coletado. Também, você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos dados de seu (sua) filho (a) em qualquer etapa do processo. Além disso, a participação nessa pesquisa não é obrigatória e a desistência pode ser apresentada a qualquer momento, a partir da solicitação de retirada de seu consentimento.

Não haverá qualquer despesa para participar da presente pesquisa, bem como não serão efetuados pagamentos pela participação. Ainda, caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso considere que a dignidade e autonomia de seu (sua) filho (a) sejam prejudicadas no decorrer do estudo, você pode entrar em contato com o pesquisador RAFAEL DA SILVA MOURA – (54) 99984-1424 –, ou com o PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – (54) 3316 – 8335 –, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF – (54) 3316-8157 –, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda com a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa, como consta nas explicações e orientações acima, **coloque seu nome no local indicado abaixo.**

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Passo Fundo, 30 de julho de 2018.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura do (a) responsável pelo participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ALUNOS



**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

TERMO DE ASSENTIMENTO DO ALUNO

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado **Das manifestações discursivas multissemióticas ao multiletramento: práticas leitoras balizadas pela semântica global**, de responsabilidade do pesquisador **Rafael da Silva Moura**. O referido estudo se insere na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, e tem como objetivo principal do estudo elaborar e aplicar práticas leitoras em sala de aula, balizadas por preceitos oriundos da Análise do Discurso francesa, bem como da multimodalidade discursiva, com vistas a proporcionar ao alunado momentos sistemáticos de leitura de textos de gêneros discursivos de natureza multissemiótica no estudo de língua materna, a fim de promover o multiletramento desse público.

Sua participação na pesquisa será em 10 encontros, pela parte da manhã, durante os períodos de Língua Portuguesa, com duração aproximada de 1h30min cada encontro. Faz necessário enfatizar que, por ser uma pesquisa que fomenta sua participação direta, alguns riscos são envolvidos. Quanto a isso, são descritos, a seguir, os possíveis riscos e os procedimentos a serem tomados:

- Você pode sentir-se desconfortável ao encontrar alguma dificuldade ao realizar as atividades propostas, mas, diante disso, deve-se considerar que o pesquisador/professor estará presente, auxiliando os participantes, durante todo o processo de realização das atividades, com vistas a sanar determinadas dúvidas;
- Você pode sentir-se desconfortável, bem como apresentar discordância, em relação às perguntas e/ou respostas disponibilizadas e/ou requeridas nas atividades. Quanto a isso, o pesquisador/professor estará aberto ao diálogo reflexivo quanto às possibilidades levantadas, particular ou coletivamente, dependendo de cada situação.
- Enfim, caso os supracitados procedimentos de intervenção diante dos referidos desconfortos não sejam suficientes, e você continuar sentindo-se insatisfeito ou desconfortável, você pode, a qualquer momento, desistir de participar do estudo proposto, retirando seu consentimento.

Nesse mesmo sentido, e de maneira mais expoente, reconhece-se que a pesquisa projeta alguns benefícios pessoais aos participantes, considerando que, ao integrar o estudo, você estará inserido em um contexto reflexivo e dinâmico, que, ancorado em fundamentos teórico-metodológicos, visa ao desenvolvimento da habilidade leitora desse público, a qual é primordial à constituição de sujeitos críticos, autônomos e, efetivamente, atuantes na (re)construção do espaço sociocultural em que estejam envolvidos.

Ademais, sua identidade será mantida em total sigilo nos inscitos da pesquisa, que, após sua conclusão, será registrada em texto acadêmico. Ou seja, os dados colhidos durante a pesquisa serão sistematizados e transcritos em forma de dissertação, usando nomes fictícios

quando se fizer necessária a referência aos participantes do estudo, e, após sua transposição para o referido suporte, a fim de garantir seu sigilo, será efetuada a destruição de todo o material coletado. Também, você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do processo. Além disso, a participação nessa pesquisa não é obrigatória e a desistência pode ser apresentada a qualquer momento, a partir da solicitação de retirada de seu consentimento.

Não haverá qualquer despesa para participar da presente pesquisa, bem como não serão efetuados pagamentos pela participação. Ainda, caso tenha dúvidas sobre o estudo, você pode entrar em contato com o pesquisador RAFAEL DA SILVA MOURA, pessoalmente ou pelo seguinte número (54) 99984-1424, ou com o PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – (54) 3316 – 8335 –, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF – (54) 3316-8157 –, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda com em participar da pesquisa, como consta nas explicações e orientações acima, solicitamos a sua assinatura neste termo.

Passo Fundo, 30 de julho de 2018.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA - COORDENAÇÃO



Av. Expedicionário, 625 - Fone: 361-1501 - SARANDI/RS
 Mantida pela Associação Educacional de Sarandi
 Inscrita no CGC sob nº 00.706.698/0001-65
 secretaria@suicom2000.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA

Eu, COORDENADORA GERAL EDUCACIONAL DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SARANDI, declaro que concordo com a participação dos ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL na pesquisa DAS MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS MULTISSEMIÓTICAS AO MULTILETRAMENTO: PRÁTICAS LEITORAS BALIZADAS PELA SEMÂNTICA GLOBAL, de responsabilidade do pesquisador RAFAEL DA SILVA MOURA, também professor nessa instituição. Ressalto ter sido devidamente informada e esclarecida sobre os propósitos do referido estudo, bem como quanto aos procedimentos a serem realizados e às garantias de confidencialidade das informações por ele fornecidas.

Ademais, foi-me garantido que a participação é voluntária e que poderei retirar meu consentimento a qualquer tempo, antes ou durante o desenvolvimento do estudo, sem sofrer penalidades ou prejuízos para minha pessoa ou para a instituição.

Isso posto, seguem meus dados pessoais e profissionais, assim como minha assinatura, como forma de legitimação deste documento.

Sarandi, 21 de junho de 2018

Nome completo: MAYRA SALETE TESSER

RG: 5004716394 Função na instituição: Coordenadora geral educacional

Associação Educacional de Sarandi
 CNPJ 00.706.698/0001-65



 Mayra Salete Tesser
 Coord. Pedagógica - CPF 152 809 770-04
 Assinatura

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA – DIREÇÃO



Av. Expedicionário, 625 - Fone: 361-1501 - SARANDI/RS
 Mantida pela Associação Educacional de Sarandi
 Inscrita no CGC sob nº 00.706.698/0001-65
 secretaria@sulcom2000.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA

Eu, DIRETOR GERAL DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SARANDI, declaro que concordo com a participação dos ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL na pesquisa DAS MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS MULTISSEMIÓTICAS AO MULTILETRAMENTO: PRÁTICAS LEITORAS BALIZADAS PELA SEMÂNTICA GLOBAL, de responsabilidade do pesquisador RAFAEL DA SILVA MOURA, também professor nessa instituição. Ressalto ter sido devidamente informado e esclarecido sobre os propósitos do referido estudo, bem como quanto aos procedimentos a serem realizados e às garantias de confidencialidade das informações por ele fornecidas.

Ademais, foi-me garantido que a participação é voluntária e que poderei retirar meu consentimento a qualquer tempo, antes ou durante o desenvolvimento do estudo, sem sofrer penalidades ou prejuízos para minha pessoa ou para a instituição.

Isso posto, seguem meus dados pessoais e profissionais, assim como minha assinatura, como forma de legitimação deste documento.

Sarandi, 22 de junho de 2018.

Nome completo: BEN-HUR ROQUE DE MARCO
 RG: 4035097163 Função na instituição: Diretor geral

Associação Educacional de Sarandi
 AESA - CNPJ 00 706.698/0001-65


Ben-Hur Roque De Marco
 Assinatura 469.901.000-87


APÊNDICE E – PARECER DE APROVAÇÃO DE PESQUISA – COMITÊ DE ÉTICA

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

– DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DAS MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS MULTISSEMIÓTICAS AO MULTILETRAMENTO: PRÁTICAS LEITORAS BALIZADAS PELA SEMÂNTICA GLOBAL
Pesquisador Responsável: RAFAEL DA SILVA MOURA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 93274218.2.0000.6342
Submetido em: 03/08/2018
Instituição Proponente: Universidade de Passo Fundo/Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio







Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1183809

– DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
 - ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
 - ↳ Documentos do Projeto
 - ↳ Comprovante de Recepção - Submissão 2
 - ↳ Cronograma - Submissão 2
 - ↳ Folha de Rosto - Submissão 2
 - ↳ Informações Básicas do Projeto - Submissão 2
 - ↳ Outros - Submissão 2
 - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigação
 - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa
 - ↳ Apreciação 2 - Universidade de Passo Fundo
 - ↳ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

– LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação ↑	Pesquisador Responsável ↓	Versão ↑	Submissão ↓	Modificação ↓	Situação ↑	Exclusiva do Centro Coord. ↓	Ações
PO	RAFAEL DA SILVA MOURA	2	04/08/2018	29/08/2018	Aprovado	Não	   

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE MAPEAMENTO⁷⁵



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
 INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Caro aluno(a), embora nós já nos conheçamos desde longa data, considerando que somos parceiros em uma pesquisa de mestrado, preciso saber um pouco mais sobre você, de acordo com sua própria visão, não apenas da forma como eu lhe vejo em nossas relações em sala de aula. Até porque há alguns fatos que só saberei se você me contar. Então, fique à vontade e seja sincero(a). Isso é muito importante para a nossa pesquisa!

Quanto à sua relação com a leitura...

1) Você gosta de ler? Por quê?

2) Em sua família, há alguém que leia e/ou que incentive você a ler?

3) Que materiais de leitura (livros, revistas, jornais etc.) você tem à disposição, tanto em casa quanto na escola?

4) O que você costuma ler na escola e em casa?

5) Você se considera um bom leitor, ou acha que possui dificuldades quanto à leitura? Explique.

6) Na sua opinião, qual seria a importância da leitura em nossas vidas?

⁷⁵ Com vistas a otimizar o espaço, aqui, ocupado pela apresentação dos questionários, assim como fora feito na exposição das atividades propostas e analisadas preteritamente, o campo (linhas) ofertado para a inscrição das respostas dos alunos foi reduzido, assumindo caráter simbólico. No material por eles recebido, a área concedida era bem mais volumosa, a fim de instigá-los à manifestação escrita de seus posicionamentos, com o mínimo de limitações possível.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DA PRÁTICA LEITORA



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Caro aluno(a), agora que finalizamos nossas atividades, convido-lhe a refletir sobre o desenvolvimento da prática. Lembre-se de que esta pesquisa visa a qualificar o processo de ensino e aprendizagem não só da sua turma, mas, sim, como forma de exemplificação, servir de inspiração a outros professores e pesquisadores, a fim de conduzi-los em uma ação reflexiva que traga benefícios a um número muito maior de sujeitos em situação semelhante a sua, estudantes. Portanto, seja sincero(a)!

Quanto as atividades realizadas durante a prática leitora...

1) Como você se sentiu durante as atividades propostas (motivado ou desanimado, desafiado ou entediado etc.)? O que fez com que você se sentisse assim?

2) Você notou alguma diferença entre as atividades propostas e as aulas regulares de Língua Portuguesa? Isso é positivo ou negativo?

3) O que você **mais** gostou em relação às atividades? Por quê?

4) O que você **menos** gostou em relação às atividades? Por quê?

5) Resumidamente, explique o que você aprendeu quanto à leitura de textos que apresentam linguagem verbal e não-verbal em sua composição.

6) As atividades contribuíram, de alguma maneira, para que você se tornasse um leitor melhor? Explique.

7) Talvez você queira dizer algo mais, além do que já fora perguntado neste questionário, sobre sua experiência com as atividades realizadas. Então, fique à vontade para inscrever (ou não) neste espaço suas considerações.
