

A LINGUAGEM NÃO VERBAL EM GÊNEROS DA ESFERA PUBLICITÁRIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA MULTIMODAL

Talita Ferreira da Silva de Brito Arruda (UECE)
talita.ferreiras@yahoo.com.br

Suelene Silva Oliveira (UECE)
sueleneoliveira@gmail.com

Resumo: Resultados de exames de avaliação em larga escala que avaliam a competência leitora, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), apontam para a necessidade de se desenvolver a capacidade de interpretação também de textos multimodais por alunos da educação básica. É sabido, porém, que, em consonância com os muitos livros didáticos adotados nas escolas públicas do país, as aulas de língua portuguesa tendem a privilegiar gêneros escritos e em linguagem verbal na tentativa de se formarem leitores proficientes. Diante disso, este trabalho visa a apresentar uma proposta de atividade com vistas à formação leitora no tocante à multimodalidade textual. Para isso, propomos uma atividade de leitura e produção de textos da esfera publicitária. À luz da Linguística Textual, numa perspectiva sociocognitivo-interacional de texto e leitura, e com as contribuições teóricas de Solé (1998), Marcuschi (2008), Franco (2001), além de Kress e Van Leeuwen (2006) e seu aparato teórico sobre a Gramática do Design Visual (GDV), realizamos um estudo-piloto de um projeto de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional (Profletras) da Universidade Estadual do Ceará. Em uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza, com um grupo amostral voluntário, desenvolvemos uma oficina de leitura-produção-leitura de textos multimodais da esfera publicitária, tendo em conta que esses processos são imbricados, e que o ensino de ambos se perpassa. A partir da análise de textos trazidos pelos alunos e utilizando um evento da escola como mote para a produção, os alunos desenvolveram uma consciência das possibilidades de expressão de sentidos dos elementos não verbais em textos que se propõem a seduzir o leitor e persuadi-lo a algo, como panfletos e encartes. Consideramos, portanto, que nosso trabalho possa apresentar contribuições para as práticas docentes relativas ao desenvolvimento da competência leitora de textos multimodais.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Multimodalidade

1 Introdução

Este trabalho é fruto do estudo-piloto de um projeto de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional (Profletras) da Universidade Estadual do Ceará e se concentra em uma proposta de atividade de leitura de textos multimodais do gênero anúncio, valendo-se da produção de panfletos como subsídio para o desenvolvimento da compreensão leitora de

textos multimodais da esfera publicitária por alunos do 7º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Fortaleza.

O visto que o conjunto de ações pedagógicas realizadas tem como objetivos: a) diagnosticar as dificuldades de compreensão leitora dos alunos em textos multimodais; b) analisar como os aspectos multimodais (como a inserção de imagens, as cores e o layout) são manipulados na composição de panfletos produzidos pelos alunos, de modo a contribuir para a construção dos sentidos desejados por eles, além de c) verificar se a sequência de atividades e ações pedagógicas colaboraram no desenvolvimento da compreensão leitora de outros textos da esfera publicitária.

Os participantes do estudo são alunos de uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza – CE e vivem na comunidade onde a escola está inserida ou em localidades circunvizinhas, as quais são contempladas por diversos projetos sociais, que costumam ser divulgados por meio de panfletos informativos. No entanto, constatamos que muitos alunos buscavam obter com professores e núcleo gestor da escola informações explícitas no impresso, o que fomentou a dúvida sobre o grau de compreensão dos alunos no tocante à linguagem não verbal, tão presente em gêneros da esfera publicitária e tão importantes para a construção do sentido nessa área, que tem como principais propósitos a sedução pela linguagem e a persuasão do público.

Ademais, sabe-se que exames em larga escala e avaliações externas, como o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) avaliam a competência leitora de alunos da educação básica, considerando a linguagem multimodal presente em diversos textos, mas também apontam um desempenho ainda insuficiente. Todavia, documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa e seus eixos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preveem o ensino processual de leitura e produção de textos multimodais. Por outro lado, livros didáticos adotados pelas escolas públicas ainda trazem abordagens pouco efetivas de textos multimodais e, embora os contemplem em alguma medida, continuam privilegiando o texto, quando escrito, em linguagem verbal em detrimento do não verbal.

Diante disso, buscamos contribuir para reduzir as deficiências de leitura dos alunos no tocante a textos multimodais, promovendo uma oficina de leitura-produção-leitura de gêneros da esfera publicitária, considerando as múltiplas semioses que os permeiam, de modo a promover o desenvolvimento de estratégias metacognitivas que colaborassem para o melhor desempenho dos alunos na compreensão leitora de textos multimodais da esfera supracitada.

2 Referencial teórico

Nosso trabalho é fundamentado, à luz da Linguística Textual, numa perspectiva sociocognitivo-interacional, em estudos relacionados à leitura, aos textos multissemióticos, e à linguagem do *design* e da publicidade, priorizando o ensino do processo leitura-produção-leitura de gêneros multimodais da esfera publicitária.

A concepção de texto, ao longo dos anos, acompanhou o que se pensava sobre língua, sendo visto, inicialmente como artefato lógico do pensamento, depois como “um produto da codificação de ideias de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico” (CAVALCANTE, 2017, p.18) e, atualmente, não se concebe mais a o texto como apenas um reflexo de um dizer nem apenas uma decodificação, visto que já se compreende que o texto somente se realiza no processo interacional. Cavalcante (2017, p.19), evocando o entendimento de Beaugrande sobre texto, esclarece que, nessa concepção, ele “é tomado como um evento no qual sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências”.

Adotando, neste trabalho, a terceira concepção, entendemos o texto como o lugar de interação entre os sujeitos sociais compreendidos na atividade e o sentido como uma negociação entre eles, concordando com Beaugrande (1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 80), ao afirmar que “é essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Assim, Marcuschi (2008, p. 80) elenca implicações diretas desse entendimento, frisando que o texto é, portanto, visto como um sistema de conexões entre vários outros; é evento interativo; compõe-se de elementos

multifuncionais e, considerando nosso objeto de estudo - o texto multimodal, destacamos que o autor também afirma que “o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*”.

Ora, se a construção do texto se dá também por aspectos não verbais¹, é prudente considerar que o sentido dos textos também se faz presente nesses elementos e que a negociação entre eles, para que obtenha êxito, deve considerar as múltiplas sutilezas ali presentes. Todavia, é possível depreender que o insucesso de muitos leitores no intento de compreender textos multimodais se deve também ao olhar de desconfiança de tantos para a natureza multissemiótica de alguns textos, negando a eles até mesmo o *status* de texto.

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

Uma vez que nosso trabalho se dedica a apresentar uma proposta de intervenção que contribua para o desenvolvimento da competência leitora de alunos, no tocante a textos multimodais, entendemos a leitura como um processo sociocognitivo-interacional, que é social, porque mobiliza os conhecimentos prévios do leitor, que se dão pelas suas vivências, experiências e lugar no mundo; é cognitiva porque ocorre por processamentos cognitivos; e é interacional porque a produção do sentido acontece por meio da interação entre o leitor, o texto e o autor, num processo complexo, inacabado e colaborativo.

Quanto ao caráter cognitivo atribuído à leitura, concordamos com Marcuschi (2008) que nossa compreensão se dá por esquemas cognitivos, que são ativados pelo nosso sistema sociocultural, internalizados ao longo da vida. Acreditamos, portanto, que se faz necessário ampliar o repertório dos leitores no que diz respeito às diversas estratégias empregadas na

¹ Adotaremos, durante o texto, a designação “não verbal” para a linguagem que extrapola o âmbito das palavras.

composição de textos multimodais. Como nosso trabalho é direcionado para textos da esfera publicitária, entendemos ser necessário que se façam conscientes as representações coletivas - sociais - já existentes, como as noções significativas de alguns aspectos multimodais, como cores e seus efeitos de sentido, por exemplo; e as representações individuais.

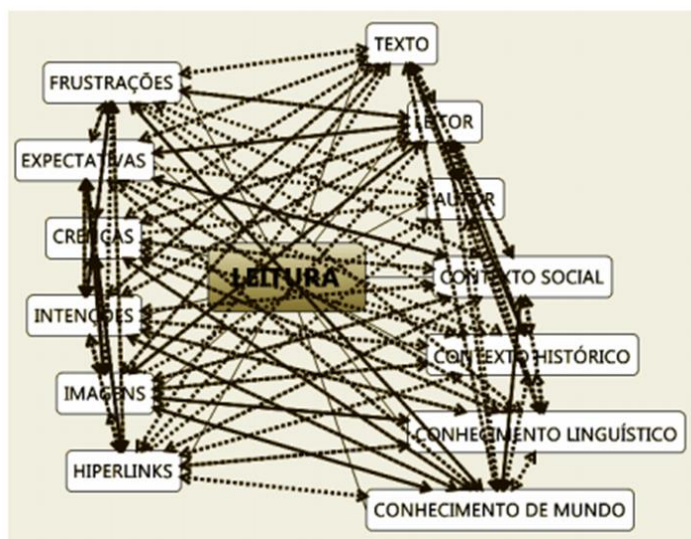
Além disso, concordamos com Solé (1998, p. 70) que o leitor lança mão de estratégias, que ela define como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, como sua avaliação e possível mudança” e são de ordem cognitiva e metacognitiva, as quais tornam possível a compreensão leitora. Portanto, a escola deve colaborar para o desenvolvimento dessas estratégias a fim de promover o desenvolvimento da competência leitora. A autora defende ainda que

quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Solé (1998, p. 24)

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

Reforçando o que preconiza Marcuschi (2008), no tocante à visão do texto como um sistema complexo, Franco (2001) aciona a Teoria da Complexidade para explicar o processo da leitura. Vejamos:

FIGURA 1 – Esboço da Teoria da Complexidade



Fonte: Franco (2001, p. 42).

A imagem evidente no exemplo 2 apresenta diversos elementos que compõem a leitura enquanto um processo complexo, reforçando que, para ler proficientemente, o leitor, inserido em um contexto, lança mão de seus conhecimentos prévios; e que o autor e o texto concorrem em pé de igualdade, por assim dizer, para que a leitura aconteça. Discordamos, porém, da presença do elemento “imagem” no diagrama, uma vez que acreditamos que o texto possa ser composto também por imagem e não somente por palavras. Logo, a imagem não está apartada do texto, mas o compõe.

Atualmente, os textos multimodais têm se apresentado em praticamente todos os nichos da sociedade de modo predominante – ainda mais que no século passado. A atratividade das imagens, das cores e a necessidade de velocidade na comunicação têm contribuído para que múltiplas semioses compunham textos de diversos gêneros. Contudo, reforçamos que a multimodalidade textual não é uma novidade do século 21. Ao contrário, lembramos que as pinturas rupestres, manifestavam-se por desenhos e símbolos e compunham os primeiros textos “escritos”².

Nesse contexto, a publicidade é uma esfera que sempre se valeu abundantemente de outros elementos que não a escrita para compor suas campanhas e, com os aparatos

² Consideramos também que sons e outras semioses são tão antigas quanto é o *Homo sapiens* e, portanto, a multimodalidade sempre fez parte da comunicação humana, logo, sempre compôs textos.

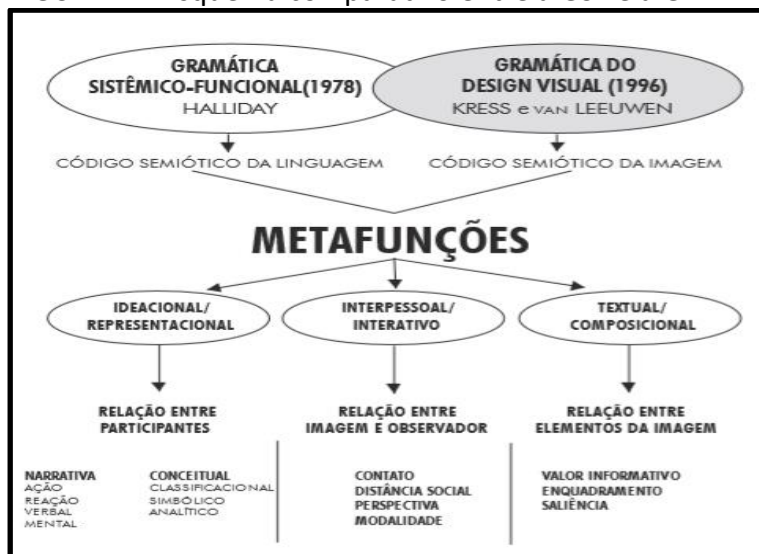
tecnológicos com os quais contamos atualmente, como *softwares* de edição de imagens e suportes físicos e virtuais cada vez mais criativos e inusitados, textos publicitários têm sido cada vez mais utilizados como *corpus* de pesquisas no campo da multimodalidade.

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

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

Ainda sobre GDV, ressaltamos que ela se vale das metafunções da Gramática Sistemática Funcional (GSF) de Halliday (1985), adaptando-as para a imagem. Almeida e Fernandes (2008, p. 3) apresentam, em um quadro comparativo, as metafunções da GDV e a correspondência a GSF. Nosso trabalho lançará mão da metafunção composicional. A saber:

FIGURA 2 – Esquema comparativo entre a GSF e a GDV



Fonte: Adaptado de Almeida e Fernandes (2008)

Entendemos que a linguagem e nomenclaturas adotadas pela GDV, além de serem complexas para alunos de ensino fundamental, é menos prática em se tratando de didática. Encontramos, porém, semelhanças entre os sistemas da metafunção composicional e os princípios básicos do design, propostos por Williams (1995) para o planejamento visual. Vejamos:

QUADRO 1 – Comparação entre as metafunções da GDV e os princípios básicos do design

Sistemas da metafunção composicional da GDV (Kress e van Leeuwen, 2006)	Princípios básicos do <i>design</i> (Williams, 1995)
<ul style="list-style-type: none"> • Valor de informação 	<ul style="list-style-type: none"> • Proximidade
Direita e esquerda (polarização); topo e base (polarização); centro e margem (centralização).	Agrupamento de itens; unidades visuais, posicionamento.
<ul style="list-style-type: none"> • Saliência 	<ul style="list-style-type: none"> • Contraste • Repetição
Plano de fundo ou primeiro plano; tamanho; contrastes de tons e cores; diferenças de nitidez.	Diferenciação por cor, tipo; tamanho, espessura de linha, forma, espaço; Repetição de cor, forma, textura, tamanho, espessura e relações espaciais.
<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação/enquadramento 	<ul style="list-style-type: none"> • Alinhamento
Linhas divisórias ou de estruturação reais.	Ligação visual com outros elementos da página.

Fonte: Elaboração própria

Ressaltamos que, com a proposta do quadro, não pretendemos desqualificar a GDV, mas propor uma espécie de transposição didática em decorrência das oficinas de leitura-produção-leitura de textos multimodais que terão como público estudantes de ensino fundamental. Contudo, não negamos a grande contribuição dos estudos de Kress e van Leeuwen (2006) e concordamos com os autores, uma vez que, nas palavras de Custódio Filho (2011, p. 75), [eles] entendem que “o papel dos textos multimodais na vida de crianças e adultos é tão importante que nós não podemos simplesmente nos dar ao luxo de deixar a

habilidade de pensar e falar sobre eles (e, de fato, de produzi-los) a um grupo de especialistas”.

Ademais, Dionísio (2014, p. 64) corrobora que “já é senso comum que nossos hábitos de leitura estão sendo reelaborados constantemente. Desta forma, os materiais didáticos e, por decorrência, a postura do professor e as formas de avaliação também devem ser”.

Entendendo que as práticas de leitura e produção de textos devem considerar a multimodalidade, não somente para a leitura de textos multimodais da esfera publicitária, mas também para o acesso à linguagem científica, às tecnologias e à construção da cidadania, concordamos com a autora, que defende que “a compreensão destes *gêneros*³ exige de seus leitores familiaridade com a tessitura entre as linguagens utilizadas, com as convenções apresentadas, ou seja, as convenções do design”. (DIONÍSIO, 2014, p. 64)

Reforçamos que o ensino da leitura e da produção do texto multissemiótico é uma necessidade generalizada, tendo em vista a sociedade em que nos inserimos e suas especificidades. Assim como Marcuschi (2008, p. 243), defendemos que os textos multimodais também são lidos de maneira especial, pois há de se considerar inúmeros “dizeres escondidos” em sua composição. Ademais, estamos na era dos multiletramentos, e saber ler o texto escrito não garante que o leitor esteja apto a compreender textos que apresentam múltiplas semioses. Os próprios documentos oficiais já apontavam, há mais de uma década, para essas necessidades:

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

³ Embora a citação se referisse a gêneros da esfera científica, publicitária e tecnológica, é prudente destacar que não entendemos texto e gênero como sinônimos. Segundo Bezerra (2017), o que é construído ou “materializado” em dada situação comunicativa é o texto, orientado pelas convenções do gênero (“acordo social”) cabível naquela situação.

Nesse sentido, elegemos textos - panfletos - que verdadeiramente fizeram parte das práticas sociais do público-alvo da pesquisa, a fim de tornar a leitura mais significativa e de mostrar que a publicidade, enquanto linguagem da sedução, se vale de múltiplas semioses para atingir objetivos específicos.

Uma vez que, na esfera publicitária, circulam inúmeros gêneros, e que nossa oficina conta com a produção textual como parte do processo, precisamos eleger um gênero para esse momento. O eleito foi o panfleto, e a fim de evitar possíveis discussões sobre o *status* de gênero ou de suporte atribuído a ele, defendemos que se trata de um gênero, uma vez que outros, como convites (cortesias de eventos) e *flyers* (santinhos religiosos) circulam no mesmo tipo de suporte, com funções sociais diferentes. Costa (2008, p. 146) define panfleto como “texto publicitário curto, impresso em folha avulsa, com distribuição corpo a corpo feita em locais de grande circulação”.

3 Procedimentos metodológicos

A oficina contou com um grupo amostral de 12 alunos voluntários de uma turma de 7º ano do ensino fundamental e ocorreu em 15 horas-aula, durante o contraturno das aulas regulares da turma. A carga horária foi distribuída em quatro etapas:

- a) 1ª etapa - Aplicação das atividades de leitura com base no *corpus* captado pelos alunos participantes - textos da esfera publicitária (4 horas-aula).
- b) 2ª etapa - Produção de panfletos - planejamento do texto, produção efetiva do texto, compartilhamento de resultados, produção final dos textos (5 horas-aula).
- c) 3ª etapa – Leitura de textos multimodais do gênero panfleto (5 horas-aula).
- d) 4ª etapa – Compartilhamento de saberes e estratégias de leitura (1 hora-aula).

Inicialmente, algumas semanas antes da oficina, solicitamos aos alunos que reunissem panfletos que recebessem durante duas semanas e os levasse para a sala de aula. O objetivo era produzir atividades de leitura com textos que efetivamente circulassem em suas práticas sociais. Ao analisarmos o *corpus*, identificamos que havia, além de panfletos, outros gêneros da esfera publicitária, como folders, *flayers* (santinhos religiosos), bilhetes de loteria e encartes comerciais. Isso nos levou a crer que, embora o panfleto seja um gênero

comumente presente nas práticas sociais de moradores dos centros urbanos, sua identificação pode ser complexa, visto que, em virtude do grau de proximidade com outros gêneros da esfera publicitária, no tocante a sua forma, propósito comunicativo e modo de circulação, acaba por se confundir com eles.

Assim, utilizamos encartes e panfletos para a primeira etapa da oficina, produzimos as atividades de leitura e identificamos que a concepção de texto da maioria dos alunos centrava-se no texto verbal. Vejamos um exemplo de atividade:

Exemplo 1


<p>Texto 1</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você acha que isso é um texto? Por quê? 2. Onde você costuma ter contato com esse tipo de material? 3. Como se chama esse tipo de material? 4. Que informações eles costumam apresentar? 5. O que esse texto deseja comunicar? 6. O que representa o símbolo entre as palavras que compõem o nome da empresa anunciante? 7. Como estão as pessoas na fotografia? Por que você acha que elas estão assim? 8. Que cores são predominantes no texto? A que elas remetem? 9. Quais as informações mais importantes do texto? Que tipo de destaque é dado a elas? 10. Você compraria o serviço anunciado? Por quê?
---	---

As questões 1 a 4 visaram a diagnosticar a familiaridade com o gênero, a esfera enunciativa e, principalmente, ampliar a concepção de texto dos alunos, considerando semioses da língua além da palavra escrita. As questões seguintes objetivaram a identificação do propósito comunicativo, a compreensão de elementos não verbais e de estratégias de composição não aleatórias por parte do produtor, como o contraste e o

A terceira etapa retornou à compreensão leitora, quando, novamente, os alunos foram submetidos a atividades de leitura. Vejamos um exemplo:

EXEMPLO 4

Texto 1



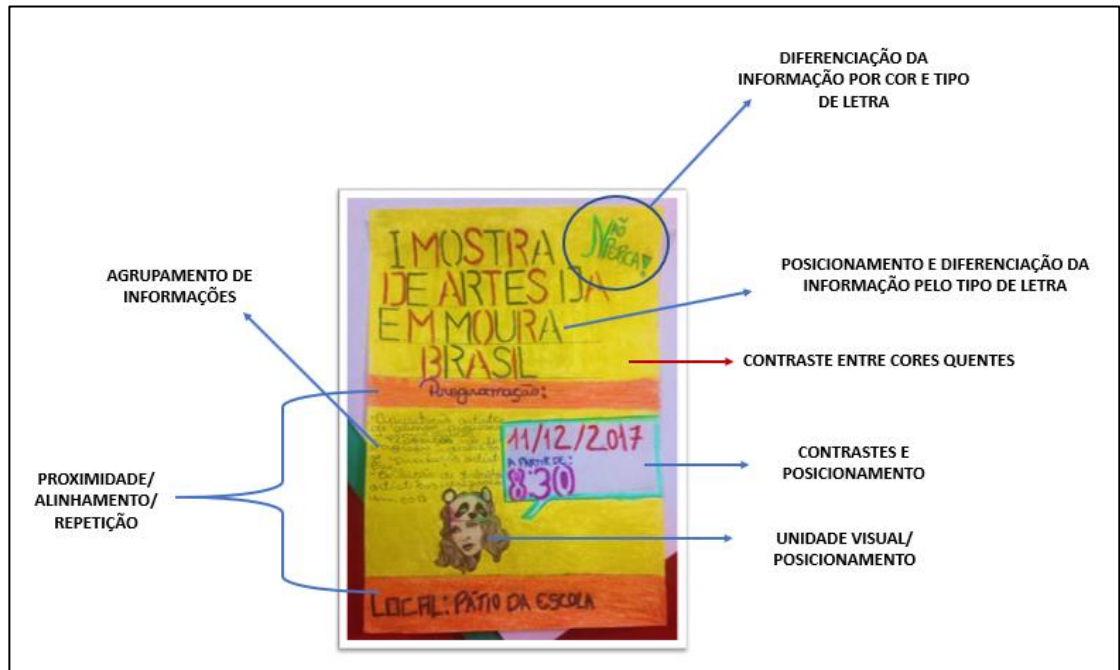
1. Quem é o anunciante desse texto? Como essa informação aparece no texto?
2. O que o texto anuncia?
3. Elas estão espalhadas pela folha ou em blocos? Como isso contribui para a construção do sentido?
4. Em que posição na folha estão as informações mais importantes? Como elas estão destacadas? Por que isso ocorre?
5. Houve contraste entre a cores do fundo e as das letras ou figuras?
6. Qual o grau de importância das informações em letras menores no texto? De que modo isso contribuiu para a melhor compreensão do texto?

4 Análise dos dados

Na primeira etapa, constatamos uma compreensão rasa dos alunos sobre os sentidos produzidos por elementos multimodais, ocasionados por falta de conhecimento enciclopédico ou por crença no senso comum sobre a função “ilustrativa” dos elementos não verbais. Tal constatação se deu a partir de resposta como “Isso não é um texto!” ou “Tem texto e imagem na folha.”.

Durante a elaboração do panfleto e das orientações acerca dos princípios básicos do *design*, percebemos que os alunos tinham a preocupação com o planejamento do texto, especialmente com a inclusão de elementos não verbais. A seguir, constatamos a presença dos princípios básicos do *design* – proximidade, alinhamento, contraste e repetição – na produção textual.

EXEMPLO 5



Ademais, as respostas das atividades de leitura aplicadas posteriormente às produções dos panfletos revelaram maior preocupação com os elementos multimodais, uma vez que a concepção de texto dos alunos já transpunha a ideia de linguagem verbal. Além disso, notou-se também a preocupação dos leitores com o implícito, o sugerido por elementos multimodais, como cores, posicionamento de informações pela relevância ou estratégia persuasiva do autor e propósito comunicativo. A exemplo, obtivemos respostas para perguntas sobre o texto 1 (EXEMPLO 4), como “As informações sobre o preço têm vermelho porque é uma cor que chama a atenção.” E fato, a cor vermelha está presente nos balões e faixas que destacam as formas de pagamento e parcelamento de valores e na fonte em tamanho maior que destaca o desconto de 30. Assim, fica evidente que alguns elementos multimodais passaram a ser compreendidos como elementos textuais eivados de sentido ou, minimamente, contribuem em alguma medida para sua construção.

5 Resultados obtidos

Admitimos a complexidade do gênero panfleto, que como já constatado, pode facilmente confundir-se com outros gêneros da esfera publicitária. Todavia, ao elegermos outros textos trazidos pelos alunos e submetê-los a atividades de leitura em que poderiam

inclusive comparar formas, conteúdos e propósitos comunicativos, percebemos, em alguma medida, uma tomada de consciência no tocante às distinções entre os gêneros utilizados na publicidade.

Além disso, embora tenhamos seguido na contramão dos trabalhos na área do ensino de língua portuguesa, que utilizam a leitura como modo de desenvolver a competência escrita, optamos por verificar que contribuições poderiam gerar o movimento contrário, uma vez que o foco da atividade é a competência leitora. Reconhecemos, portanto, a importância da produção textual – multimodal, no caso do nosso trabalho, - para o desenvolvimento da leitura – também de textos multimodais, já que a manipulação dos elementos não verbais com as intervenções (inclusive sobre composição) promoveram maior interação entre os alunos-leitores e os textos da esfera publicitária que apresentavam elementos multimodais não apenas como meras ilustrações, mas como parte do texto.

6 Considerações finais

Além das relevantes contribuições que a produção escrita traz para a compreensão leitora e vice-versa, consideramos que a situação real de comunicação é essencial tanto para a produção como para a leitura do texto multimodal, visto que, inserido em práticas não artificiais e contextualizadas, é que o texto se manifesta e pode ser verificado como evento comunicativo.

Portanto, defendemos que o professor pode e deve incluir em suas aulas atividades de leitura outras, além livro didático, visto que as práticas socioculturais de cada meio podem apontar necessidades distintas de interação e podem revelar motes para as manifestações linguísticas por diversas semioses.

Ademais, julgamos imprescindível o papel do professor não apenas no processo de orientação e facilitação do processo de desenvolvimento da leitura, mas na modernização, por assim dizer, da concepção de texto vigente no meio escolar não apenas entre aprendizes, mas culturalmente difundido entre e por professores. É relevante dizer que não queremos, com isso, atribuir ao professor da educação básica a culpa pelas deficiências leitoras dos alunos, mas destacar sua importância nas mudanças há muito necessárias nas práticas docentes.

Esperamos, com esse relato de prática, que a proposta de atividade explanada possa ser replicada com as adaptações necessárias às especificidades de cada turma e contribua para o desenvolvimento da competência leitora de alunos no tocante ao texto multimodal.

Referências

ALMEIDA, Danielle; FERNANDES, José David Campos. **Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra**. In: ALMEIDA, D. B. L. (Ed.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 11-31.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º. e 4º. ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. vol. 1. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

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

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. p. 52 a 109. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

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

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

FRANCO, Cláudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In.: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Sílvia. B. A; FRANCO, Cláudio de Paiva. **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de letras, 2011.

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

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

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

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

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

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

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