



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

EDNÉIA DE CÁSSIA SANTOS PINHO

**ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE
LEITURA DO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO**

Londrina
2018

EDNÉIA DE CÁSSIA SANTOS PINHO

**ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE
LEITURA DO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutor

Orientador: Prof.^a Dr.^a. Esther Gomes de Oliveira

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Pinho, Ednéia de Cássia Santos.

Argumentação e multimodalidade no ensino de leitura do gênero anúncio publicitário / Ednéia de Cássia Santos Pinho. - Londrina, 2018.
291 f. : il.

Orientador: Esther Gomes de Oliveira.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Gêneros textuais - Tese. 2. Anúncios comerciais - Tese. 3. Leitura – Estudo e ensino - Tese. 4. Publicidade – Linguagem - Tese. I. Oliveira, Esther Gomes de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

EDNÉIA DE CÁSSIA SANTOS PINHO

**ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LEITURA
DO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Esther Gomes de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Cordeiro
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Rosane Suely Alvares Lunardelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos.
Universidade Estadual de Londrina – UTFPR

Londrina, 11 de dezembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus Pai, pela força, coragem e misericórdia sobre mim derramadas para o início, a realização e o término deste trabalho que tanto desejei concretizar, que me desafiou desde a primeira página, mas que me alegrou profundamente ao ser concluído e, agora, compartilhado!

Agradeço à minha admirável e exemplar orientadora, prof^a Dr^a Esther Gomes de Oliveira, a quem serei eternamente grata não só pela constante e criteriosa orientação nesta pesquisa, mas sobretudo pela amizade, compreensão em momentos singulares, confiança, sabedoria demonstrada nos detalhes e disponibilidade constante em me auxiliar neste trajeto de formação acadêmica.

Aos meus familiares, em especial meu esposo Tiago, por sua paciência, amorosidade, positivismo e alegria demonstrados dia após dia, em cada uma das diversas etapas que constituíram este trabalho. Ao meu irmão Bruno Felipe, pela tranquilidade e companheirismo. À minha amada mãe Terezinha, por ser um exemplo de vida, por demonstrar seu interesse constante e seu apoio incondicional, mesmo em meio a tantas lutas. Vocês dão cor e sentido às minhas conquistas!

Às professoras Eliana Maria Severino Donaio Ruiz e Rosane Suely Alvares Lunardelli que acompanharam o desenvolvimento da pesquisa desde as ideias iniciais apresentadas nos Seminários de Dissertações e Teses em Andamento (SEDATA) até a conclusão submetida à banca examinadora, composta, também, pelos estimados professores Isabel Cristina Cordeiro e Givan José Ferreira dos Santos. Agradeço, imensamente, as inúmeras horas que dedicaram à leitura minuciosa desta tese. As valiosíssimas sugestões, os apontamentos precisos e o olhar diferenciado de cada um de vocês foram determinantes para a conclusão do meu trabalho.

Aos queridos amigos que, de modo singelo e particular, se fizeram presentes com dicas e lembretes, empréstimos de materiais (Andressa Lopes e Celso Pagnan), por meio de conversas inspiradoras (Eliza Nantes e Junior Guerra) ou a simples troca de experiências (Roberta Blasque). Em especial, à amiga Juliana Fogaça por sua contribuição sem precedentes e Eliane Provate por seu coração grandioso. Vocês fazem parte desta pesquisa!

Agradeço, também, algumas pessoas que contribuíram para esta tese: à diretora Enedmea (Néia) que tão prontamente aceitou a aplicação da pesquisa em sua escola; ao Rodrigo da agência The GoodFellas pelos materiais disponibilizados; à querida Kika pela normalização impecável do trabalho; e aos meus coordenadores e colegas de trabalho pelo suporte.

Meus sinceros agradecimentos!

PINHO, Ednéia de Cássia Santos. **Argumentação e multimodalidade no ensino de leitura do gênero anúncio publicitário**. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

A interação permeia as relações humanas e, nesse processo, encontram-se língua e linguagem em suas variadas manifestações. As linguagens se modificam, evoluem e se ampliam junto com a humanidade, comportando interferências do contexto. Nesse sentido, hoje, as novas gerações nascem imersas em um cenário caracterizado pelo consumo, valorização da imagem e envoltas pela tecnologia e multimodalidade, fatos que alteram a composição do discurso, exigindo novas formas de letramento. Considerando que o indivíduo passa a agir no mundo, tornando-se parte dele por meio da linguagem e que esse uso é intencional, veicula pensamentos, valores e crenças e se caracteriza como argumentativo, é essencial refletir sobre as múltiplas linguagens e a argumentação em sala de aula desde as séries iniciais. Dessa forma, esta tese investiga como os alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de um colégio público da cidade de Londrina-PR reconhecem as marcas persuasivas responsáveis pela construção de sentido do gênero anúncio publicitário. Nosso corpus é formado por propagandas impressas e digitais, envolvendo interatividade e múltiplas linguagens (som, movimento, cor, imagem, luz). Nos testes de leitura que realizamos, por meio de atividades interpretativas, detectamos algumas particularidades relacionadas aos alunos da chamada geração Z: a multimodalidade é considerada um aspecto facilitador para o reconhecimento da argumentação e do sentido do texto por esse público; a identificação de ideias em textos que envolvem múltiplas linguagens não ocorre de forma clara; na visão desses leitores, há diferentes graus de subjetividade nos recursos persuasivos; os signos não verbais são mais atrativos e convincentes para essa geração; e a interatividade e a ativação sensorial desempenham forte poder argumentativo nos textos. Frente ao que constatamos, defendemos, nesta tese, que as atividades com gêneros variados, multimodais e em suporte digital, especialmente os anúncios publicitários, devem fazer parte do conjunto de práticas escolares das aulas de Língua Portuguesa para explorar a leitura e a compreensão das novas formas textuais. O alunado, desde o início do Ensino Fundamental, precisa ter acesso a uma formação que o torne apto a reconhecer tanto a simbiose de linguagens quanto a exclusividade de elementos aplicados à intencionalidade e à diferença de sentidos em cada composição. A partir disso, esperamos uma formação crítica, reflexiva e competente linguisticamente, pois o trabalho com o gênero anúncio publicitário, na versão digital, pode revelar-se uma prática pedagógica eficiente e atrativa ao novo perfil de aluno, inegavelmente ligado à multimodalidade e à tecnologia.

Palavras-chave: Argumentação no a

Palavras-chave: Argumentação no anúncio publicitário. Multimodalidade. Ensino de leitura.

PINHO, Ednéia de Cássia Santos. **Argumentation and multimodality in the teaching of the advertising genre reading.** 2018. 291 p. Thesis (PhD in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

Interaction permeates human relations and, in this process, language is found in its various manifestations. Languages change, evolve and expand along with mankind, allowing interferences from the context. In this sense, nowadays, the new generations are born immersed in a scenario characterized by consumption, image appreciation and surrounded by technology and multimodality, facts that change discourse composition, demanding new literacies. Considering that individuals happen to act in the world, becoming part of it by means of language, and also that language is intentional, argumentative, that it carries thoughts, values, beliefs, reflecting on multiple languages and argumentation in the classroom since the first years of schooling becomes paramount. Thus, the present thesis investigates as 6th and 7th year students of a State Elementary School in the city of Londrina-PR recognize persuasion marks responsible for giving meaning to texts of the advertising genre. Our corpus is composed by printed and digital pieces of advertisement, involving interactivity and multiple languages (sound, movement, color, image, light). Based on the reading comprehension tests, it was detected some peculiarities related to the so-called Z-generation students: multimodality is considered a facilitating aspect for the recognition of the argument and the meaning of the text by this public; the identification of ideas in texts that involve multiple languages does not occur clearly; from these readers viewpoint, there are different degrees of subjectivity in persuasive resources; nonverbal signs are more attractive and convincing for this generation; and interactivity and sensory activation play a strong argumentative strategy in the texts. In this thesis, we argue that activities comprising a variety of multimodal and digital text genres, especially advertisements, should be part of the set of school practices in Portuguese Language classes to explore the reading and understanding of the new text patterns. Students, since early years of schooling, must have access to a studying process in which they become capable to recognize both the symbiosis of languages and the exclusivity of elements applied to intentionality and difference of meanings in each composition. From this point on, we expect a critical, reflexive and linguistically competent literacy, since working with advertisements genre, in their digital version, can prove to be an efficient and attractive pedagogical practice to the new student profile, undeniably connected to multimodality and technology.

Key words: Argumentation in advertisement. Multimodality. Teaching reading.

PINHO, Ednéia de Cássia Santos. **Argumentación y multimodalidad en la enseñanza de lectura del género anuncio publicitario**. 2018. 291 h. Tesis (Doctorado en Estudios del Lenguaje) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMEN

La interacción permea las relaciones humanas y, en ese proceso, se encuentran lengua y lenguaje en sus variadas manifestaciones. Los lenguajes se modifican, evolucionan y se amplían junto con la humanidad, comportando interferencias del contexto. En este sentido, hoy, las nuevas generaciones nacen inmersas en un escenario caracterizado por el consumo, valorización de la imagen y envueltas por la tecnología y multimodalidad, hechos que alteran la composición del discurso, exigiendo nuevas formas de letramento. Considerando que el individuo pasa a actuar en el mundo, convirtiéndose en parte de él con el lenguaje y que esa acción es intencional, transmite pensamientos, valores y creencias y se caracteriza como argumentativo, es esencial reflexionar sobre los múltiples lenguajes y la argumentación en el aula desde las series iniciales. De esa forma, esta tesis investiga como los alumnos del 6º y 7º años de la Enseñanza Fundamental II de un colegio público de la ciudad de Londrina-PR reconocen las marcas persuasivas responsables de la construcción de sentido del género anuncio publicitario. Nuestro corpus está formado por propagandas impresas y digitales, involucrando interactividad y múltiples lenguajes (sonido, movimiento, color, imagen, luz). En las pruebas de lectura que realizamos, por medio de actividades interpretativas, detectamos algunas particularidades relacionadas a los alumnos de la llamada generación Z: a la multimodalidad se considera un aspecto facilitador para el reconocimiento de la argumentación y del sentido del texto por dicho público; la identificación de ideas en textos que involucran múltiples lenguajes no ocurre de forma clara; en la visión de estos lectores, hay diferentes grados de subjetividad en los recursos persuasivos; los signos no verbales son más atractivos y convincentes para esa generación; y la interactividad y la activación sensorial desempeñan un fuerte poder argumentativo en los textos. Frente a lo que constatamos, defendemos, en esta tesis, que las actividades con géneros variados, multimodales y en soporte digital, especialmente los anuncios publicitarios, deben hacer parte de la totalidad de las prácticas de la escuela de clases de portugués para explorar la lectura y la comprensión de la nueva formas textuales. El alumnado, desde el inicio de la Enseñanza Fundamental, necesita tener acceso a una formación que lo haga apto para reconocer tanto la simbiosis de lenguajes como la exclusividad de elementos aplicados a la intencionalidad ya la diferencia de sentidos en cada composición. A partir de eso, esperamos una formación crítica, reflexiva y competente lingüísticamente, pues el trabajo con el género anuncio publicitario, en la versión digital, puede revelarse una práctica pedagógica eficiente y atractiva al nuevo perfil de alumno, innegablemente ligado a la multimodalidad ya la tecnología.

Palabras-clave: Argumentación en el anuncio publicitario. Multimodalidad. Enseñanza de lectura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores que interagem na persuasão de compra	32
Figura 2 – Anúncio Pinesse Vieira	55
Figura 3 – Anúncio Real Hip Hop (Finalista Cannes Lions Outdoor)	56
Figura 4 – Anúncio Guaraná Antártica	57
Figura 5 – Anúncio Peugeot	58
Figura 6 – Anúncio WWF	59
Figura 7 – Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM)	96
Figura 8 – Estimativa (%)	107
Figura 9 – Perfil do leitor e do não leitor – Região – Base: Amostra (5012)	108
Figura 10 – Número de livros lidos por ano	108
Figura 11 – Escolaridade por gênero e região (%)	109
Figura 12 – Gosto pela leitura por perfil: escolaridade/estudante	110
Figura 13 – Principal motivação para ler um livro: por escolaridade	111
Figura 14 – Fatores que influenciam na escolha de um livro: por faixa etária	111
Figura 15 – Local de leitura de livro por suporte	112
Figura 16 – Gêneros que costuma ler	113
Figura 17 – O que a leitura significa	114
Figura 18 – Dificuldades para ler	115
Figura 19 – Diagrama 2	126
Figura 20 – Sequência de atividades	162
Figura 21 – Propaganda 1913	163
Figura 22 – Propaganda 1955	164
Figura 23 – Anúncio produto, serviço e ideia	165
Figura 24 – Anúncio criativo 1 (Aspirina)	166
Figura 25 – Anúncio criativo 2 (Omint)	167
Figura 26 – Anúncio criativo 3 (Unimed)	168
Figura 27 – Anúncio interativo impresso 1 (Sundown)	169
Figura 28 – Anúncio interativo impresso 2 (Renault Clio)	171
Figura 29 – Anúncio interativo impresso 3 (Natura)	173
Figura 30 – Capas das revistas escolhidas	175
Figura 31 – Anúncio interativo digital 1 (Triumph)	175
Figura 32 – Anúncio interativo digital 2 (OX Oils)	177

Figura 33 – Anúncio interativo digital 3A (Sundown)	178
Figura 34 – Anúncio interativo digital 3B (Sundown)	179
Figura 35 – Anúncio com realidade aumentada	180
Figura 36 – Comercial Danubio	181
Figura 37 – Correspondência dos testes	183
Figura 38 – Propaganda impressa utilizada no teste 1B (Bradesco Seguros)	184
Figura 39 – Propaganda digital utilizada no teste 1A (Bradesco Seguros).....	185
Figura 40 – Propaganda impressa utilizada no teste 2B (CIM)	187
Figura 41 – Propaganda digital utilizada no teste 2A (CIM)	188
Figura 42 – Identificação do público-alvo (Grupo 2A).....	214
Figura 43 – Nuvem criada a partir das acepções para o termo ‘encantador’	221
Figura 44 – Nuvem criada a partir das acepções para o termo ‘motivador’	222
Figura 45 – Sensações provocadas pela melodia contínua	226
Figura 46 – Sensações provocadas pela multimodalidade (GRUPO 1A).....	230
Figura 47 – Elemento com maior força persuasiva (GRUPO 1A).....	232
Figura 48 – Elemento com maior força persuasiva (GRUPO 1B).....	234
Figura 49 – Elemento com maior força persuasiva (GRUPO 2A).....	235
Figura 50 – Elemento com maior força persuasiva (GRUPO 2B).....	236
Figura 51 – Elemento que mais chamou a atenção (GRUPO 1A).....	242
Figura 52 – Elemento que mais chamou a atenção (GRUPO 1B).....	243
Figura 53 – Elemento que mais chamou a atenção (GRUPO 2A).....	244
Figura 54 – Elemento que mais chamou a atenção (GRUPO 2B).....	245

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Processo cognitivo de leitura de textos multimodais	43
Quadro 2 – As três gerações Web	49
Quadro 3 – Diferenças de base entre publicidade tradicional e interativa.....	51
Quadro 4 – Diferenças de mensagens entre publicidade interativa e tradicional	52
Quadro 5 – As possíveis modalidades de sentido.....	80
Quadro 6 – Pressupostos para o multiletramento em sala.....	92
Quadro 7 – Processos cognitivos (TCAM).....	96
Quadro 8 – Escala de proficiência.....	102
Quadro 9 – Distribuição dos itens de leitura (dimensão e formato de resposta)	118
Quadro 10 – Descrição e percentual de estudantes nos sete níveis de proficiência em leitura – PISA 2015	118
Quadro 11 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	153
Quadro 12 – Direcionamento para o uso do texto publicitário	155
Quadro 13 – Gênero anúncio publicitário no livro didático (6º ano).....	159
Quadro 14 – Gênero anúncio publicitário no livro didático (7º ano).....	160
Quadro 15 – Relação entre propósitos investigativos e questões interpretativas ..	207
Quadro 16 – Identificação do primeiro quadro (GRUPO 2A – 7º ano)	210
Quadro 17 – Identificação do serviço anunciado no último quadro (GRUPO 1A) ..	212
Quadro 18 – Interpretação da intencionalidade argumentativa (GRUPO 1A)	217
Quadro 19 – Interpretação da intencionalidade argumentativa (GRUPO 1B)	217
Quadro 20 – Interpretação da intencionalidade argumentativa (GRUPO 2A)	218
Quadro 21 – Interpretação da intencionalidade argumentativa (GRUPO 2B)	218
Quadro 22 – Reconhecimento do movimento do carro (GRUPO 1A)	223
Quadro 23 – Reconhecimento semântico do toque no tablet (GRUPO 2A)	224
Quadro 24 – Reconhecimento do som emitido (GRUPO 1A).....	225
Quadro 25 – Reconhecimento semântico do som (GRUPO 2A).....	226
Quadro 26 – Reconhecimento das luzes (GRUPO 1A).....	227
Quadro 27 – Forma composicional <i>versus</i> serviço anunciado (GRUPO 1A)	238
Quadro 28 – Forma composicional <i>versus</i> ideia anunciada (GRUPO 2A)	239
Quadro 29 – Forma composicional <i>versus</i> serviço anunciado (GRUPO 2B)	240
Quadro 30 – Identificação da intencionalidade (GRUPO 1B).....	247
Quadro 31 – Identificação da intencionalidade (GRUPO 2B).....	247
Quadro 32 – Síntese das análises.....	249

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIM	Centro de Integração da Mulher
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NRE	Núcleos Regionais de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SEED-PR	Secretaria de Estado de Educação do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
1 ARGUMENTAÇÃO	25
1.1 A ANTIGA RETÓRICA: PRINCÍPIOS ARGUMENTATIVOS	25
1.2 NOVAS CONFIGURAÇÕES ARGUMENTATIVAS E RETÓRICAS	28
1.3 A ARGUMENTAÇÃO NA PUBLICIDADE	30
1.4 A ARGUMENTAÇÃO E O SIGNO IMAGÉTICO	33
1.5 ARGUMENTAÇÃO E LINGUAGENS: NOVAS ESTRATÉGIAS	39
1.6 A INTERATIVIDADE COMO RECURSO ARGUMENTATIVO	44
1.7 GÊNERO: PROPAGANDAS INTERATIVAS	50
1.8 A ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	60
CAPÍTULO 2	
2 NOVAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS	65
2.1 LÍNGUA, LINGUAGENS E SUAS CONCEPÇÕES	65
2.1.1 A Função Social da Linguagem	69
2.1.2 Semioses	71
2.2 MULTIMODALIDADE	74
2.2.1 A Combinação de Linguagens e a Construção de Sentidos	79
2.2.2 BNCC, Diretrizes Curriculares e Gêneros Multimodais	82
2.3 ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO?	84
2.3.1 O Valor Social da Escrita e o Letramento	86
2.4 MULTILETRAMENTOS	89
2.4.1 <i>Multirreflexos na Educação Básica</i>	93
CAPÍTULO 3	
3 INTERFACE ENTRE NOVAS LINGUAGENS E LEITURA	99
3.1 PERFIL DOS LEITORES BRASILEIROS	99
3.1.1 Retratos de Leitura no Brasil	106
3.1.2 Qualidade de Leitura do Estudante Brasileiro	116
3.2 FORMAS E INTERESSES DE LEITURA	122

3.3	TRANSFORMAÇÕES NA CONCEPÇÃO DE LEITURA	127
3.4	ORIENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE LEITURA	134
3.5	A INTERFERÊNCIA DA TECNOLOGIA NO ATO LEITOR	141
3.6	NOVAS PRÁTICAS LEITORAS E NOVAS PRÁXIS EDUCACIONAIS	147

CAPÍTULO 4

4	ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	152
4.1	ROTEIRO DE APLICAÇÃO	162
4.2	ANÁLISE DO CORPUS.....	189
4.2.1	Propaganda 1: suporte digital.....	190
4.2.2	Propaganda 2: suporte impresso.....	194
4.2.3	Propaganda 3: suporte digital.....	196
4.2.4	Propaganda 4: suporte impresso.....	205
4.3	PROPÓSITOS INVESTIGATIVOS.....	206
4.4	CATEGORIZAÇÃO DE ANÁLISE	209
4.4.1	A Identificação do Produto Inicial	209
4.4.2	A Identificação do Produto Final.....	211
4.4.3	A Identificação do Público-Alvo	213
4.4.4	A Identificação da Multimodalidade como Elemento Facilitador.....	214
4.5	ATIVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	216
4.5.1	Categoria 1: recursos motivadores e encantadores	219
4.5.2	Recursos Motivadores.....	223
4.5.3	Recursos Encantadores	225
4.5.3.1	O som.....	225
4.5.3.2	As luzes.....	227
4.5.3.3	Expressões corporais e faciais.....	229
4.5.3.4	As orientações verbais	229
4.6	IMPACTO DOS RECURSOS MOTIVADORES E ENCANTADORES	230
4.6.1	Elemento com Maior Força Motivadora ou Encantadora.....	232
4.7	CATEGORIA 2: RECURSOS COMPOSICIONAIS	237
4.7.1	Apresentação da Propaganda	237
4.7.2	Avaliação da Composição	241
4.7.3	Elemento Composicional de Maior Destaque.....	242
4.7.4	Interatividade	246

4.7.5	Elemento imagético X Elemento verbal.....	246
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
	REFERÊNCIAS	261
	APÊNDICES	
	APÊNDICE A – Questionário de aplicação dos testes	278
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	286
	ANEXOS	
	ANEXO A – Síntese das características das propagandas	289
	ANEXO B – Peças impressas da propaganda Bradesco Seguros	290

INTRODUÇÃO

A forma de exercer a comunicação mudou e continua mudando a cada dia. Os novos recursos e meios comunicativos alteram a configuração social, abrangendo as mais diversas esferas. A tecnologia interfere em, praticamente, todas as atividades com as quais estamos em contato no cotidiano, desde as mais corriqueiras até as mais complexas. Dessa forma, a troca de ideias, o acesso às notícias, a rapidez com que as informações chegam e as inúmeras atualizações podem funcionar como um fator de impulsão, inclusive, para o ensino e para a aprendizagem. No novo cenário, constatamos que, ao contrário do que pensávamos em outras épocas, são os mais jovens que manejam com propriedade os novos aparelhos, circulam pelos ambientes digitais e navegam na *internet* com aptidão igual ou superior à dos adultos.

As crianças e os adolescentes, de forma geral, nascem imersos num cenário tecnológico e híbrido, fato que justifica o interesse, o domínio e até a necessidade das denominadas gerações Y e Z¹ de terem contato permanente com as múltiplas linguagens e com os recursos digitais. Segundo Amaral (2003, p. 46), a *internet* tornou-se a extensão das atividades de crianças e adolescentes e “tem sido utilizada para brincar, para aprender e, principalmente, para se comunicar e formar relacionamentos, incluindo, nesse processo interativo, o desenvolvimento diferenciado de sua cognição, inteligência, raciocínio, criatividade e personalidade”.

No cenário contemporâneo, vemos a ampliação dos gêneros textuais e, de modo inquestionável, solidifica-se a hibridização da linguagem, ancorada pela multimodalidade que tem se tornado progressivamente mais natural e comum na

¹ Embora não haja um consenso a respeito da faixa etária exata dos pertencentes às denominadas gerações Y e Z, diversos estudos convergem para o consenso de que a chamada Geração Y (Y da expressão *young*) ou *millennials* é a geração dos nativos digitais. Trata-se dos nascidos entre 1979 e 1995. Segundo Xavier (2011, p. 4), “Essa geração vem crescendo com grande acesso a tecnologias, como plataforma de jogos eletrônicos, computadores e telefones celulares multifuncionais. Ela fotografa objetos e pessoas, calcula valores, agenda números, nomes e compromissos, capta música da *Internet*, grava voz, vídeos e arquivos de texto, cria identidades diferentes, modera comunidades virtuais, participa de diversas redes sociais simultaneamente, entre outras ações tornadas possíveis com a chegada das TDIC”. A Geração Z (Z de *Zapping* - zapear) termo inglês utilizado para telespectadores que mudam frequentemente o canal de televisão é composta pelos nascidos entre 1992 a 2010. Também são conhecidos como *centennials*. Segundo Freire Filho e Lemos (2008, p. 17), “garotos e garotas da Geração Z, em sua maioria, nunca conceberam o planeta sem computador, chats, telefone celular. Sua maneira de pensar foi influenciada desde o berço pelo mundo complexo e veloz que a tecnologia engendrou. Diferentemente de seus pais, sentem-se à vontade quando ligam ao mesmo tempo a televisão, o rádio, o telefone, música e *internet*”.

transmissão das mensagens, inclusive publicitárias. Nessa direção, as propagandas – foco de nossa tese e rotineiramente encontradas nesse e em outros contextos – necessitam, ao mesmo tempo, adaptar-se às novas exigências do mundo moderno e utilizar os artifícios disponíveis com destreza para alcançar a persuasão de seus leitores. Assim, a leitura desse gênero e de todos os outros que circulam socialmente exige que o indivíduo esteja cada vez mais atento aos elementos que levam à significação. Em se tratando dos textos altamente argumentativos, como os publicitários, as estratégias são sempre inovadoras e tendem a manipular o leitor na direção desejada: a adesão.

Caracterizadas por essa essência fortemente persuasiva, as propagandas circulam, inclusive, pelo ambiente escolar e auxiliam na realização de análises que enfatizem o poder das palavras, das construções semanticamente elaboradas, da inserção das imagens e, agora, mais do que nunca, dos signos que ultrapassam o verbal e o imagético, chegando a outras esferas para a construção dos sentidos. Sendo a argumentação mais comum do que imaginamos, pois ela é inerente à língua, compreendemos que ser competente na utilização das estratégias e no reconhecimento dos mecanismos de convencimento é essencial para a vida em sociedade em todas as faixas etárias e segmentos.

Portanto, torna-se primordial, no contexto escolar, a viabilização de atividades que permitam ao aluno ser capaz de argumentar, de refletir, de criticar, de avaliar e de pensar como cidadão inserido socialmente e não apenas ter contato com conteúdos estruturais ou gramaticais. Liberali (2013) afirma que os estudos da argumentação, além de colaborarem para uma melhor compreensão dos elementos linguísticos e seu funcionamento, são essenciais para entender o que significam as ações humanas e quais suas consequências.

Além disso, as ações para tornar o aluno habilidoso na apreensão de ideias e sentidos não podem negligenciar a multiplicidade de linguagens, afinal, segundo Rojo (2012), a composição das imagens e a escolha das combinações e dos arranjos fazem com que os significados ecoem de maneira mais impactante em todos os gêneros. Dessa forma, a multissemiotividade, a argumentação e o gênero anúncio publicitário apresentam-se como material elementar para o ambiente educacional, uma vez que, ao serem comuns no cotidiano do alunado, trazem para a sala de aula uma aprendizagem mais palpável, real e próxima da necessidade social dos indivíduos.

Dessa forma, surgiu nosso desejo de entender como todos esses fatores influenciam o comportamento do leitor que está iniciando o Ensino Fundamental II (primeiro nível de atuação para o profissional de Letras), de que maneira interpretam, reconhecem e estabelecem sentido entre as linguagens presentes nos anúncios publicitários. Frente a esses pressupostos, levanta-se a tese que pretendemos comprovar: a leitura dos anúncios publicitários não se processa da mesma forma em diferentes suportes e, por isso, requer habilidades leitoras distintas que precisam ser trabalhadas na escola.

Portanto, a nossa primeira motivação para esta tese baseou-se em cinco questionamentos: a) se os nascidos nesta era tecnológica realizam uma leitura de qualidade; b) se estabelecem uma relação interacional com o autor do texto para a construção do sentido; c) se a capacidade de praticar ações variadas (lúdicas, acadêmicas, interativas, de entretenimento), de forma simultânea, característica dessa geração, de algum modo auxilia nessa leitura ou na construção/ativação dos conhecimentos prévios; d) se as múltiplas linguagens são interpretadas com clareza por esses indivíduos; e) se o reconhecimento da intencionalidade argumentativa a partir das variadas composições, estilos, formas e suportes em que os textos se apresentam realmente ocorre.

Ao aproximar essas questões do contexto educacional, nosso ambiente de ação e celeiro para formação de leitores proficientes, questionamo-nos se, efetivamente, nas escolas, especialmente as públicas, era possível levar para a sala de aula propagandas digitais, interativas, envolvendo a multimodalidade e a multisssemiose dos recursos; se há obstáculos para que o professor de Língua Portuguesa trabalhe com os gêneros ligados à tecnologia; se as escolas estão, realmente, atentas a este novo perfil de sujeito leitor e se, inclusive em termos de infraestrutura e material didático, o trabalho com esses textos é permitido.

A partir disso, surgiram nossas perguntas de pesquisa: a leitura de anúncios publicitários é realizada da mesma forma em diferentes suportes, ou seja, há exigência de ativação das mesmas habilidades por parte do sujeito leitor? De que modo ocorre a identificação das pistas argumentativas nos dois suportes de veiculação: impresso e digital? Uma forma se sobrepõe a outra em termos de relevância pedagógica?

Dessa forma, estabelecemos nosso objetivo geral:

- Analisar como alunos do 6º e 7º anos reconhecem a argumentação em anúncios publicitários veiculados em diferentes suportes.

A partir do objetivo geral, consideraremos os seguintes objetivos específicos:

- descrever como os documentos oficiais (PCN, BNCC, Diretrizes Curriculares) orientam o trabalho com a multimodalidade, com o gênero anúncio publicitário e com a argumentação em sala de aula;
- discutir o impacto da tecnologia e dos textos sincréticos na atuação do sujeito leitor;
- analisar como ocorre a interpretação dos recursos verbais e imagéticos em anúncios publicitários;
- comparar as formas de identificação das pistas argumentativas dos anúncios nos suportes impresso e digital.

Dessa forma, nossa pesquisa englobou o tripé: argumentação, multimodalidade e ensino, visando atrelar as necessidades educacionais dos alunos do século XXI ao que é possível e produtivo ser trabalhado em sala por meio do gênero anúncio publicitário. Para isso, nossa tese está dividida em quatro capítulos, aprofundando bases teóricas e análises.

No primeiro capítulo, “Argumentação”, traçaremos um panorama histórico, abordando os estudos argumentativos desde a antiguidade até o século XXI. Analisaremos como o cenário tecnológico, multimodal e digital tem influenciado a construção argumentativa dos textos publicitários e mostraremos os novos modos de convencimento aplicados nos anúncios, visando à persuasão. Conceituaremos o gênero propaganda interativa, suas principais características e focalizaremos, também, como a argumentação tem sido tratada no ambiente escolar.

No segundo capítulo, “Novas e múltiplas linguagens”, primeiramente, enfocaremos o conceito de linguagem, suas formas de manifestação, além de mostrar

como as combinações linguísticas alteram e intensificam a produção de sentido. Na sequência, traremos o conceito de multimodalidade, sua materialização e influência na leitura textual. Faremos uma retrospectiva histórica dos estudos sobre o letramento, até chegamos ao conceito de multiletramento. Refletiremos, também, como os documentos oficiais preconizam a abordagem dessas questões em sala de aula.

No terceiro capítulo, “Leitura e novos contornos sociais”, informaremos dados sobre o perfil de leitores brasileiros, chegando aos resultados obtidos em provas externas internacionais que aferem a qualidade de leitura realizada pelos estudantes. Traçaremos um percurso que mostra as transformações pelas quais a concepção de leitura passou, fazendo uma breve retrospectiva das principais correntes. Distinguiremos os perfis de leitores existentes até o conceito de ubiquidade. Abordaremos os tipos de leitura e o que preconizam os documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa sobre esse aspecto. Por fim, refletiremos acerca dos impactos da tecnologia na atuação do sujeito leitor e no trabalho docente.

No quarto e último capítulo, “Análise do corpus”, serão apresentados os resultados e as análises das duas atividades aplicadas com alunos do Ensino Fundamental II. As atividades foram baseadas em anúncios publicitários divulgados em suportes distintos e tinham como propósito entender o trajeto de leitura realizado por esse perfil de aluno no que tange à composição argumentativa desses textos. Os dados coletados mostrarão se nossa tese de que esses indivíduos não processam a leitura dos recursos persuasivos da mesma forma, quando em contato com suportes distintos e que, portanto, necessitam de uma abordagem didática diferenciada em sala de aula, está correta ou não.

Em termos metodológicos, considerando nosso objetivo de investigar um grupo social específico, aprofundando análises, almejando o porquê dos acontecimentos e dos resultados, produzindo novos conhecimentos e informações, nosso trabalho enquadra-se na abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002, p. 133), esse processo de análise define-se como “uma seqüência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Aprofundando as especificidades da pesquisa qualitativa, Silveira e Córdova (2009) corroboram, afirmando que as características dessa abordagem são

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 32).

Quanto aos objetivos, classificamos nossa tese como descritiva, em consonância com as particularidades da abordagem qualitativa. Visamos compreender o fenômeno da leitura, considerando a importância da interpretação dos fatos, respeitando o contexto da pesquisa, no caso, duas salas de aulas, com a agitação característica do cenário, o comportamento clássico da fase escolar em questão e a dinâmica das aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública, sem controlar as ações ou o ambiente. Nossa análise, ainda, enfatizará a interpretação dos fatos a partir dos resultados obtidos.

Quanto à finalidade, nossa pesquisa é aplicada, uma vez que almeja ações práticas, visando solucionar ou, ao menos, propor ações para os problemas relacionados à leitura e ao trabalho com gêneros argumentativos em sala de aula. Nesse sentido, de acordo com Moita-Lopes (2006, p. 83-84), inúmeras pesquisas em Linguística Aplicada enquadram-se em duas correntes: 1) investigação teórico-especulativa, pautada em dados teóricos, estabelecendo implicações de como proceder em sala de aula, sem que esta seja objeto de investigação; e 2) investigação do produto da aprendizagem de línguas, uma extensão da tradição anterior, no sentido de que leva para a sala de aula

[...] as implicações de uma determinada teoria lingüística, que embasa certa abordagem de ensino a ser investigada em termos de uma relação de causa e efeito quanto ao desempenho dos aprendizes ou do produto final da aprendizagem (MOITA-LOPES, 2006, p. 85).

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), o professor que se coloca como pesquisador se propõe a produzir conhecimentos sobre os diversos obstáculos encontrados no seu cotidiano com o objetivo de melhorar a sua prática, pois esses profissionais têm o compromisso de refletir a sua própria práxis, “buscando reforçar e

desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Quanto aos procedimentos técnicos, enquadrámos nossa pesquisa como de campo, uma vez que, segundo Fontelles et al. (2009), esse procedimento visa efetuar uma coleta de dados que possibilitem responder a determinados problemas com o propósito de compreender a realidade em que ocorrem. Para Gil (2002, p. 53), nesse tipo de estudo, realiza-se “a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”. Nesse sentido, consideramos nossa permanência em sala, durante todo o processo de aplicação, como uma forma de entender as particularidades do grupo estudado e os porquês dos resultados.

Em termos de relevância, nossa pesquisa está calcada nas orientações preconizadas pelos documentos oficiais que alertam, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, para a necessidade de se repensar as práticas de ensino de Língua Portuguesa frente às novas configurações sociais até a publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, que chama a atenção para as composições multimodais dos textos, os novos contornos sociais e o perfil dos alunos que estão nos bancos escolares hoje, a chamada geração Z.

De acordo com as postulações da 3ª versão publicada da BNCC, uma das orientações voltadas ao ensino da Língua Portuguesa é fazer uso das linguagens verbal, corporal, multimodal, entre outras, para que o aluno possa expressar-se e partilhar informações em contextos variados e, dessa forma, produzir sentidos que “levem ao entendimento mútuo”, considerando que o texto é o “centro das práticas de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 63). Ademais,

Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina **multimodalidade de linguagens**. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam (BRASIL, 2017, p. 64).

Frente ao exposto, algumas delimitações se fizeram necessárias para a realização desta tese, a começar pela escola. Escolhemos uma instituição de ensino

pública e estadual que representasse o Ensino Fundamental na cidade de Londrina-PR. Para isso, elegemos uma instituição situada na área urbana da cidade, mais precisamente na região oeste. A escola atende em torno de 500 alunos no Ensino Fundamental II, nos períodos matutino e vespertino, totalizando 17 turmas, divididas entre 6º, 7º, 8º e 9º anos. Dentre elas, delimitamos os 6º (28 alunos) e 7º anos (26 alunos), como nossos sujeitos a serem pesquisados. A escolha dessas turmas justifica-se por dois motivos: o 6º ano, por se tratar da primeira série do Ensino Fundamental II, e o 7º ano, por representar, para nós, a consolidação dessa nova etapa. Outra justificativa que nos levou a essa escolha está no fato de que as orientações educacionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando traz as competências específicas para o trabalho com os gêneros, apresenta um trabalho conjunto com os dois anos escolares, ou seja, mesmos objetivos e habilidades a serem desenvolvidas com os dois segmentos.

À luz das colocações de Bakhtin (2010, p. 261), ao afirmar que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e que as formas são tão variadas quanto às esferas, outra delimitação que fizemos foi com relação ao gênero a ser trabalhado em sala, pois os enunciados, formas para se concretizar o uso da língua em sociedade, segundo o autor,

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos -o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010, p. 261-262).

Assim, a esfera publicitária foi o ponto de partida para a delimitação do corpus. Dentro desse campo da atividade humana, também denominado por Marcuschi (2008, p. 155) como “domínio discursivo”, (“práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas”) elegemos o gênero anúncio publicitário como nosso corpus. Escolhemos quatro anúncios, respeitando o

seguinte critério de seleção: duas peças distintas para o mesmo produto anunciado, uma priorizando a linguagem verbal e a imagética (na versão impressa) e outra priorizando a multimodalidade e a interatividade (na versão digital) a fim de comparar o reconhecimento dos recursos argumentativos. Como nosso objetivo era aplicar dois testes, selecionamos uma propaganda de produto e outra de ideia.

Salientamos, neste momento inicial, com relação ao uso dos termos publicidade e propaganda, os quais eram aplicados com sentido distinto, que as tendências contemporâneas ratificam sua proximidade semântica, possibilitando sua utilização como sinônimos e, dessa forma, procederemos em nossa tese. A respeito dessa confinidade, Mucchielli (1978, p. 23) declara:

A publicidade e a propaganda fazem-se passar por informação ou educação, mas seu objetivo real, não é transmitir uma mensagem e sim utilizar a comunicação: (com todos os seus recursos) para orientar os indivíduos e os grupos, a fim de levá-los a agir na direção esperada (MUCCHIELLI, 1978, p. 23).

Sandmann (2007, p. 10) corrobora, afirmando que publicidade

[...] é usada para a venda de produtos ou serviços e propaganda tanto para a propagação de idéias como no sentido de publicidade. Propaganda é, portanto, o termo mais abrangente e o que pode ser usado em todos os sentidos.

Os termos *publicidade* e *propaganda*, constantemente, são aplicados de modo equivalente e o são se considerarmos o seu propósito que é prender a atenção do leitor e convencê-lo. No entanto, segundo Sandmann (2007), há certas distinções entre eles. A *propaganda*, além da sua característica basilar de propagação de ideias, também pode ser aplicada no sentido comercial, trata-se de um termo mais geral. A *publicidade* constitui-se um termo mais específico em sua função, caracteriza-se como a venda propriamente de serviços ou produtos, visando ao lucro. Conforme Sant'Anna (2005, p. 76), "tornar conhecido um produto, serviço ou uma firma; despertar, na massa consumidora, o desejo pela coisa anunciada, ou criar prestígio ao anunciante" é o objetivo da publicidade.

Com relação aos suportes (digital e impresso), a escolha ocorreu em conformidade a umas de nossas indagações iniciais: entender se há diferenças na

leitura dos recursos argumentativos quando eles estão presentes em textos instalados em suportes diferentes. Para Marcuschi (2008, p. 174), “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”; complementa, ainda, que “ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado”. De forma sintetizada, o autor define o suporte de um gênero como: “um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Logo, queremos entender a relevância desse “lócus” para a leitura do anúncios publicitários.

Definidos esses elementos, na sequência, delimitamos o instrumento para coleta dos dados e, assim, elaboramos uma atividade interpretativa a respeito dos textos. A estrutura da atividade assemelhou-se ao que os alunos já estavam acostumados a trabalhar no livro didático, e o questionário foi construído com perguntas abertas e fechadas sobre o conteúdo e os elementos composicionais das propagandas. Nestes questionários, consideramos o objetivo do anúncio, as particularidades do suporte de veiculação e alternamos o nível de aprofundamento das questões.

Em sala de aula, antes de chegarmos à aplicação da atividade, estabelecemos um roteiro didático sobre o gênero anúncio publicitário que foi conduzido, antecipadamente, pela professora de Língua Portuguesa da turma a fim de instrumentalizar os alunos a respeito da esfera publicitária. Por fim, após a conclusão das aulas e aplicação dos testes, os dados coletados foram separados e analisados com base em duas categorias estabelecidas e criadas por nós, conectando a teoria explanada nos três capítulos iniciais e o objetivo desta pesquisa.

Em suma, essas foram algumas das delimitações que se fizeram necessárias para a construção da nossa tese, as demais serão esmiuçadas no 4º capítulo, quando detalharemos cada uma das etapas, o porquê das escolhas realizadas e os resultados obtidos. A seguir, iniciaremos o trajeto dos estudos argumentativos, uma das teorias que fundamentam nosso trabalho.

1 ARGUMENTAÇÃO

Neste primeiro momento de nosso trabalho, abordaremos as questões basilares dos estudos argumentativos. Desde a Antiguidade até os dias atuais, a contribuição da área e suas implicações no uso da linguagem são de extrema relevância e, nessa perspectiva, traçaremos um panorama histórico, apresentando as concepções da Antiga e da Nova Retórica até chegar aos elementos aplicados como recursos persuasivos nos textos publicitários que circulam socialmente no século XXI e a influência do cenário tecnológico, multimodal e digital na construção do sentido.

1.1 A ANTIGA RETÓRICA: PRINCÍPIOS ARGUMENTATIVOS

Os estudos argumentativos datam do século V antes de Cristo. Desde Córax e Tísias, em seu “método de argumentação”, a área apresenta notoriedade e sua importância no processo persuasivo tem sido respeitada. Os retores ensinavam a arte de argumentar para a defesa dos direitos dos cidadãos. Com os sofistas, a arte do falar bem torna-se uma habilidade valiosa para o cidadão, que deveria ser dotado de mecanismos retóricos capazes de levar o auditório à persuasão em quaisquer situações.

Com Górgias (487 a.C. - 380 a.C.), segundo Oliveira (2002), os estudos argumentativos começam a desenvolver um caráter mais artístico e a linguagem passa a utilizar recursos métricos e de construção, a fim de conferir maior força persuasiva ao discurso. Nesse caminho, vários nomes se debruçam sobre o estudo da “arte da palavra”, por exemplo, Isócrates, que concebia a retórica como a junção entre virtudes e ideias essenciais para os discursos; Demóstenes que apresentava três tipos de discurso: para causas privadas, públicas e para a assembleia, também conhecido por sua argumentação concisa e pura; e Aristóteles, grande pensador da retórica Antiga, que preconizava a clareza e a adequação ao assunto e ao momento do discurso como fatores basilares para a boa argumentação.

Para ele, a retórica consistia em apurar o que funcionava de modo mais eficaz no processo de convencimento. Aristóteles, consoante Oliveira (2002), estabeleceu que a persuasão se relacionava a três aspectos: o caráter do orador, a disposição dos ouvintes e o próprio discurso. Para o filósofo, o discurso, ao ser

elaborado, é formado por cinco componentes: a *invenção* (busca por conteúdos e argumentos adequados ao discurso), a *disposição* (ordenação do que será dito no discurso), a *elocução* (maneira como os argumentos serão expostos), a *memorização* (forma de reter as informações) e a *ação* (manifestação própria do discurso - oral). Quanto às técnicas retóricas, três gêneros foram considerados por Aristóteles com base na estrutura social que se apresentava: deliberativo (tomada de decisões de maneira coletiva em favor da população), judiciário (acusação ou defesa de alguém perante o júri) e epidítico (condenação ou exaltação de atitudes).

Oliveira (2002) afirma que, durante a decadência da Grécia, o centro da cultura passou a ser Roma, onde, a princípio, a Retórica acabou não suscitando tanto interesse. Mas, ainda assim, outro nome de grande relevância surgiu: Cícero que, além de orador, foi um político de destaque, pois teve seus discursos elevados ao patamar de modelo devido à sua habilidade na arte do falar. Para ele, o objetivo do orador era provar, agradar e comover; sua obra mais importante denomina-se *Catilinárias*.

Ainda conforme os apontamentos da autora, Quintiliano foi outra figura significativa para os estudos retóricos. Com seu *Tratado sobre a Oratória*, atrelou à argumentação a educação e realizou a divisão da gramática em partes distintas: “a ciência do bem falar, a interpretação dos poetas e a arte de escrever” (OLIVEIRA, 2002, p. 223). Essas duas obras, *Catilinárias* e *Tratado sobre a Oratória*, contribuíram significativamente para o desenvolvimento da Retórica Clássica, até o momento em que os romanos também começaram a se apresentar decadentes, por volta do século III.

Após um longo período de predomínio na Antiguidade, a Retórica avança pela Idade Média, deixando de priorizar questões filosóficas para se dedicar a aspectos referentes à ornamentação do discurso. Frente a esse cenário, surge a teoria do *ornatus* no século XI. É nessa época que começam a despontar os primeiros sinais da Estilística, e os temas argumentativos passam a ter como centro a Igreja.

Durante o Renascimento, conforme Oliveira (2004), a Retórica começa a entrar em um processo de declínio, mesmo estando presente nos ciclos escolares de cunho religioso. Nesse período, era conferida maior ênfase à elocução do discurso, o que importava era a linguagem elegante, não necessariamente bem construída; e a Retórica começa a ser introduzida como disciplina acadêmica autônoma na Universidade de Lisboa:

O objeto da retórica antiga era, acima de tudo, a arte de falar em público de modo persuasivo; referia-se, pois, ao uso da linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida em praça pública, com o intuito de obter a adesão desta a uma tese que se lhe apresentava. Vê-se, assim, que a meta da até oratória – a adesão dos espíritos – é igual à de qualquer argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 6).

Na Idade Contemporânea, segundo os estudos de Oliveira (2004), compreendendo os séculos XVIII e XIX, ocorre o renascimento da Retórica a partir da publicação de várias obras no universo acadêmico, as quais retomaram o interesse por essa área do conhecimento. Em Portugal, por exemplo, com o incentivo de diversos programas culturais, houve uma revalorização dos estudos retóricos. A publicação das traduções comentadas de Quintiliano também foi responsável por esse fomento. Em alguns locais, como no Brasil, o ensino da arte do bem falar estava voltado, basicamente, para a formação de sacerdotes, até que, com o advento do Romantismo, a Retórica volta a sofrer certo desprestígio.

Por fim, com a chegada do século XX, depois de um longo caminho, conforme as colocações da autora (OLIVEIRA, 2004, p. 116), a Retórica ganha vida nova e a Estilística atinge o *status* de ciência, configurando-se como “um estudo sistemático da linguagem em seus recursos. Embora muitos de seus aspectos possam parecer ingênuos, ganhou estatuto de verdadeira ciência pela amplidão das observações, sutileza da análise, precisão das definições e rigor das classificações”. Dessa forma, pesquisadores como Charles Bally e Karl Vossler são os precursores dos estudos estilísticos com suas teorias: estilística da expressão (ênfata o sistema, as estruturas, a relação da forma com o pensamento) e estilística do indivíduo (ênfata as relações de expressão com o falante ou grupo), respectivamente. Segundo Meyer (2007), a retórica pode apresentar-se em três vertentes: para Platão, como manipulação de auditório; para Quintiliano como a arte do bem falar; e, segundo Aristóteles, como a exposição de argumentos visando à persuasão.

Da primeira definição decorrem todas as outras concepções centradas na emoção, no papel do interlocutor, em suas reações, o que atualmente implica propaganda e publicidade. Da segunda, tudo que diz respeito ao orador, à expressão, ao si mesmo, à intenção e ao querer dizer. Quanto à terceira definição, ela diz respeito [...] sobre as relações entre o explícito e o implícito, o literal e o figurado, as inferências e o literário (MEYER, 2007, p. 21).

O século XXI também se configura como um período importante nos estudos argumentativos, como veremos a seguir.

1.2 NOVAS CONFIGURAÇÕES ARGUMENTATIVAS E RETÓRICAS

De acordo com Oliveira (2004), no século XX, várias áreas solidificaram suas pesquisas nas bases argumentativas/discursivas. A Retórica passa a ter seu objeto de estudo retomado pela Análise do Discurso, Linguística Textual, Estilística, entre outras, inclusive a Semântica Argumentativa, a qual almeja analisar os mecanismos empregados no processo persuasivo entre locutores e alocutários, em dadas situações comunicativas. “Pode-se dizer que as maiores inovações observadas na Nova Retórica estão relacionadas ao contexto- extensão do campo, redução a tipos básicos de lugares – e a ampliação do uso da argumentação” (SANTIAGO, 2016, p. 21).

Em 1958, foram publicados os estudos de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, sob o título *Traité de l' Argumentation: la nouvelle rhétorique*, e de Stephen Edelston Toulmin, *The Uses of Argument*. Esses trabalhos colocaram a argumentação novamente em lugar de destaque nos estudos linguísticos e, segundo Liberali (2013), esses autores influenciaram diversos campos, pois abriram caminho para que outras vertentes linguísticas passassem a ter como objeto de análise a argumentação, influência destacada, também, por Mariano (2005), ao afirmar que os elementos argumentativos começaram a ser analisados em diversas situações de comunicação, inclusive, em variados gêneros de texto, a partir da teoria desses pesquisadores. Em suma, “a argumentação mostrou-se para a Retórica um componente intrínseco à natureza da linguagem e, mais especificamente, à interação verbal” (MARIANO, 2005, p. 51).

Frente a essas colocações, apesar de suas bases bem solidificadas, a argumentação passou por variações no que diz respeito aos elementos que deveriam ser valorizados ou enfatizados na arte do bem falar e do convencimento. As técnicas e os realces na linguagem foram se modificando em decorrência das situações que se apresentavam. Entretanto, embora essas prioridades tenham se alterado, as primícias da persuasão resistem até hoje. Afinal, conforme postula Joly (2002, p. 228), “Entre os Antigos e os Modernos, a finalidade declarada da retórica

consiste, portanto, em dominar técnicas de persuasão, para as quais são essenciais a idéia de argumento e a de auditório. O discurso retórico deve levar à adesão”.

Nesse sentido, a palavra, desde o início, configura-se como um recurso primordial para concretizar a persuasão e, bem aplicada, seus efeitos são incontestáveis. Frente a um bom argumento, a uma linguagem convincente e bem elaborada, dificilmente conseguiremos refutar a ideia que nos é apresentada. Segundo Ferreira (2010), somos “seres retóricos” e, por meio da palavra, agimos socialmente, influenciamos e somos influenciados:

Por termos crenças, valores e opiniões, valemo-nos da palavra como instrumento revelador de nossas impressões sobre o mundo, de nossos sentimentos, convicções, dúvidas, paixões e aspirações. Pela palavra, tentamos influenciar as pessoas, orientar-lhes o pensamento, excitar ou acalmar as emoções para, enfim, guiar suas ações, casar interesses e estabelecer acordos que nos permitam conviver em harmonia (FERREIRA, 2010, p. 12).

Desse modo, podemos afirmar que tanto o trajeto percorrido pela argumentação até os dias atuais quanto o que ela percorrerá nos próximos séculos não será o mesmo, pois a sociedade evolui continuamente e, por consequência, a língua segue essa transformação e a argumentação, intimamente ligada à língua, acompanha as mudanças. Os arranjos comunicacionais e a composição argumentativa realizada hoje, sob a influência do novo cenário, passam por avanços e tentam ampliar as estratégias de persuasão da maneira mais inovadora possível. Afinal, o convencimento requer um bom argumento para atingir o objetivo e, para Fiorin (2015, p. 22), é ele que “realça, o que faz brilhar uma ideia”.

Como a argumentação está presente na comunicação de forma natural e vai se lapidando a partir das nossas necessidades, realizamos atos comunicacionais que intencionam informar, convencer, direcionar atitudes e/ou manifestar ideias e opiniões. Para Liberali (2013, p. 26-27), “O objetivo de uma argumentação é criar um novo sistema de convicções e atrair outros para ele, isto é, convencer outros a mudarem seus pontos de vista”.

Traçando um paralelo entre os conceitos dessa Nova Retórica com as características deste momento permeado pelas grandes mudanças tecnológicas na qual estamos inseridos, é notório que este cenário contemporâneo exige que se apresentem novas faces da argumentação, pois, em todas as instâncias sociais,

captar a atenção de alguém, hoje, e convencê-lo de algo, tem demandado maior competência.

Assim sendo, reconhecemos que, desde os primeiros estudos retóricos, a base da argumentação se mantém, seja ela voltada para a assembleia, a fim de reivindicar direitos, ou para conseguir a liberdade, mudar o comportamento ou a opinião do outro. O eixo condutor da argumentação é o convencimento e um dos gêneros no qual ele mais se apresenta é o anúncio publicitário, devido à sua característica basilar: convencer o leitor/consumidor a comprar determinada mercadoria, como veremos no tópico seguinte.

1.3 A ARGUMENTAÇÃO NA PUBLICIDADE

Ao considerarmos a configuração social pautada no consumo e na comunicação, como é a nossa atualmente, verificamos que estamos à mercê dos anúncios publicitários. Nesse sentido, corroboramos as colocações de Sant'Anna (2005, p. 77), ao dizer que “todo anúncio é uma sedução” e “uma das maiores forças da atualidade”. Por mais que não queiramos, as propagandas estão em todo lugar: no meio impresso, midiático, digital ou virtual à caça de novos consumidores, tentando comunicar suas ideias, visto que ela é, por excelência, “a técnica de comunicar”.

Somos bombardeados o tempo todo por mensagens que se empenham em nos convencer a comprar um produto, um serviço ou até mesmo uma ideia. Mas o que, de fato, nos move à compra? Quais recursos nos impulsionam? O que fica marcado em nossa mente a tal ponto de nos fazer sair da inércia e caminhar ao encontro do produto? Para Sampaio (2013), estamos sujeitos às artimanhas da publicidade, pois a

[...] propaganda seduz nossos sentidos, mexe com nossos desejos, revolve nossas aspirações, fala com nosso inconsciente, nos propõe novas experiências, novas atitudes, novas ações. Por mais defesas que possamos construir, por mais barreiras que levantemos, sempre há o anúncio que fura o cerco, o comercial que ultrapassa os muros, a ideia que interfere em nossa vontade (SAMPAIO, 2013, p. 8).

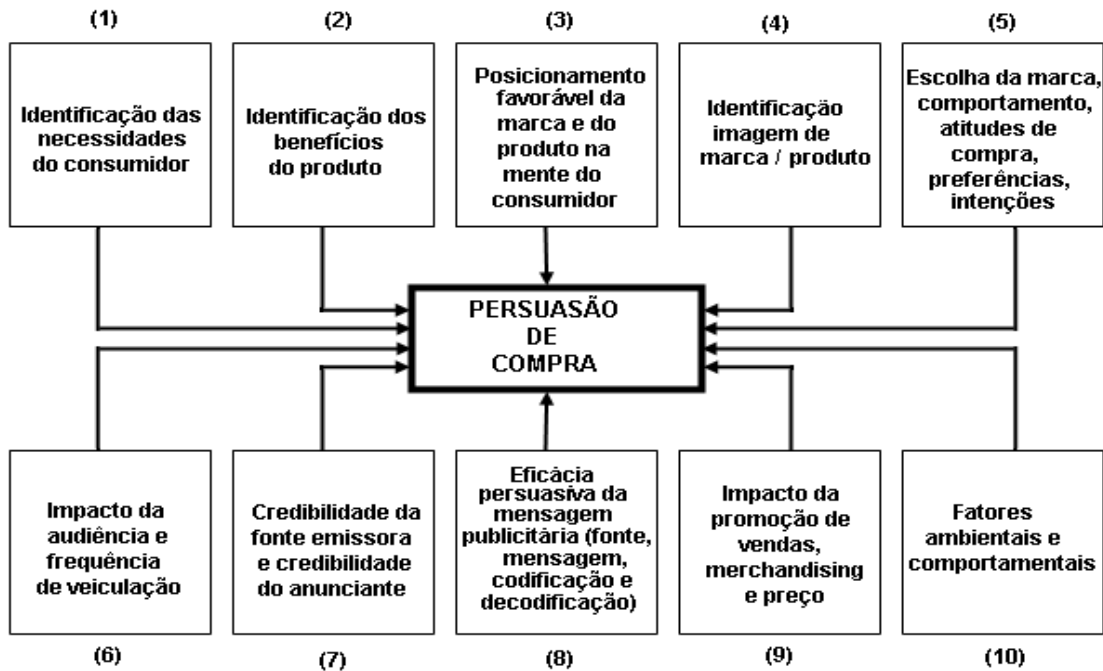
O contexto de produção e recepção, a temática, a função, a construção composicional, o estilo, enfim, todas essas dimensões atuam para a

caracterização e a diferenciação dos gêneros textuais. Quando consideramos o gênero anúncio publicitário, a relação entre a intenção do texto, que é a de persuadir, e o uso de técnicas argumentativas fica ainda mais evidente. Como o leitor, previamente, aguarda uma tentativa de manipulação e convencimento por parte do texto devido ao seu preparo para esse tipo de leitura, suas defesas ficam mais alertas. Dessa forma, para que haja persuasão, é necessária a presença de mecanismos altamente convincentes. Sant’Anna (2005, p. 88) atesta que “a publicidade tem de interessar, persuadir, convencer e levar à ação, ou seja, tem de influir no comportamento das consumidoras”.

Nesse sentido, a linguagem aplicada no gênero anúncio publicitário caracteriza-se por sua tentativa de fuga ao comum, isto é, a construção exige criatividade e aplicação de recursos que tenham o potencial, em primeiro lugar, de chamar a atenção do leitor em meio a tantos outros anúncios e, posteriormente, manter a propaganda pelo tempo necessário para que a mensagem seja completada. No caso dos textos escritos, essa manutenção concretiza-se quando o indivíduo realiza o ato de leitura até o fim do anúncio. Para que isso ocorra, de fato, são válidas todas as tentativas de instigar o desejo do leitor:

A propaganda é irracional, unilateral, discricionária, apenas pseudo-coloquial. Ela persuade, move as pessoas: através de informações, ideologicamente verdadeiras ou não; através da humanização, sincera ou não; através de simbolismos e folguedos freudianos [...] (BARRETO, 1982, p. 120).

O consumidor, antes de chegar a concretizar a compra de um produto ou serviço, percorre um trajeto capaz de influenciar a sua decisão. Segundo Cobra (1991), dez fatores estão diretamente ligados à compra ou à rejeição de um produto. O autor esquematiza, na Figura 1, a seguir, essas condições:



Fonte: COBRA (1991, p. 47).

Figura 1 – Fatores que interagem na persuasão de compra

Ainda segundo Cobra (1991), no quesito *eficácia persuasiva da mensagem publicitária*, a escala de importância que o leitor atribuirá à mensagem divulgada é definida a partir da presença ou não de argumentos fortes. Essa força está atrelada à qualidade desses argumentos, fato que influenciará na escolha final do leitor, pois “se os argumentos são fortes, eles podem produzir grande persuasão” (COBRA, 1991, p. 48). O autor também aponta várias formas de tornar uma propaganda mais atrativa e persuasiva, dentre elas, estão o uso do humor, testemunhos, demonstrações, soluções de problemas, narração, características e novidades.

Espinalt (1980, p. 20) prenunciava ideias desse autor, ao afirmar que

O instrumento publicitário já não tem limites. Se uma das técnicas mais elementares da publicidade é insistir e repetir sobre determinada proposição, os meios modernos proporcionam a base rápida e bem prolongada de poder intensificar o fenômeno até o infinito.

Ao criar uma mensagem publicitária, além do emprego dos argumentos, o profissional da área tem à sua disposição vários tipos de recursos: fonéticos, morfológicos, estilísticos, semânticos, discursivos, gráficos, imagéticos e,

atualmente, tecnológicos e multimodais para compor a sua mensagem com o objetivo de diferenciar-se dos demais anúncios. Afinal, conforme Barreto (1982, p. 119), “A propaganda – valorizada pela criatividade – é, assim, a solução mais econômica para os problemas de venda na sociedade industrial”.

Em se tratando de persuasão na publicidade, além dos fatores linguísticos, comerciais, sociais e pessoais, os psicológicos também interferem no processo de convencimento de maneira muito significativa. Dessa forma, hoje, as propagandas empenham-se muito para atingir o consumidor/leitor não apenas de maneira prática, palpável, mas também em seu inconsciente. A venda ultrapassa a do produto ou serviço em si, afinal, as pessoas querem comprar sensações e conceitos, como a felicidade, a economia de tempo, o *glamour*, o poder, a longevidade, a beleza, o bem-estar, entre outros “produtos” que nem sempre são materiais.

Sob essa perspectiva, de acordo com os estudos de Malanga (1987, p. 44), existem alguns fundamentos psicológicos que são capazes de tornar o gênero anúncio publicitário muito mais eficaz. São eles: a *Atenção*, o *Interesse*, o *Desejo*, a *Ação* sob a *Convicção*, isto é, para que haja persuasão, o texto publicitário deve prender a *atenção* do leitor até o final, incitando-o a ter *interesse* pelo produto, por meio do *desejo* de compra que o anúncio desperta, criando *convicção* a respeito do que é anunciado para, enfim, levá-lo à *ação* de compra. Apenas dessa forma, atinge-se todos os objetivos traçados.

Considerando a infinidade de mecanismos que podem ser aplicados na construção do texto publicitário, conferimos destaque para os recursos imagéticos, uma vez que eles, quando bem aplicados e trabalhados juntamente com as palavras, revelam-se um meio atraente para convencer e cativar os diversos tipos de leitores, como veremos no tópico a seguir. Para Joly (1996, p. 121), “A complementariedade das imagens e das palavras também reside no fato de que se alimentam umas das outras. [...] As imagens engendram as palavras que engendram as imagens em um movimento sem fim”.

1.4 A ARGUMENTAÇÃO E O SIGNO IMAGÉTICO

Nossa época está imersa na cultura da imagem. Mesmo em níveis distintos, todos somos “consumidores de imagens”, como afirma Joly (1996).

Entretanto esse consumo que, até certo ponto, parece-nos sob controle, produz resultados, muitas vezes, imprevisíveis e/ou incontroláveis. Na prática, temos contato com imagens em múltiplos cenários, interpretando-as, sendo atingidos por elas ou aplicando-as. O poder persuasivo da imagem é inegável e diferentes gêneros empregam-na como forma de cativar o leitor de maneira direta e rápida, principalmente, o publicitário. Joly (2002, p. 200) afirma que “a imagem influencia mais do que a linguagem verbal, pois recordaríamos mais facilmente as imagens do que os textos”.

As pesquisas de Roland Barthes, ainda na década de 1960, postularam o conceito de que a imagem é um conjunto de signos que transportam mensagens visuais. Segundo Barthes (1990), a partir da análise realizada em um anúncio publicitário das massas Panzani (corpus de sua pesquisa), existem três mensagens concomitantes em uma propaganda: a primeira caracterizada como linguística, ou seja, aquela referente às legendas e aos textos; a segunda é uma mensagem denotada, explícita e a terceira conotada/implícita. Barthes declara que todo signo imagético, assim como Saussure postulava sobre o signo linguístico (composto por duas partes: um significante e um significado), é constituído por duas mensagens: uma literal e outra cultural: a denotada (literal) emana um sentido inicial, fiel à realidade, sem marcas ideológicas; enquanto a conotada (cultural) promove outros sentidos influenciados pelo contexto do leitor. A partir dessa divisão, Barthes define o conceito de Retórica da imagem.

Sardelich (2006, p. 6 e 7), em seus estudos referentes à leitura de imagens, aponta várias perspectivas para que esse ato se concretize. Por exemplo, quando o contato com a imagem é realizado a partir da abordagem formalista², influenciada pela semiótica, realizada a partir do prisma conotativo e denotativo, há influência de seis códigos que devem ser considerados:

- *espacial*: corresponde ao ponto de vista do qual se contempla a realidade (acima/abaixo; esquerda/direita; fidelidade/deformação);

² Segundo a autora, “A proposta da leitura de imagens de tendência formalista fundamenta-se em uma ‘racionalidade’ perceptiva e comunicativa que justifica o uso e desenvolvimento da linguagem visual para facilitar a comunicação” (SARDELICH, 2006, p. 454).

- *gestual e cenográfico*: refere-se às sensações produzidas pelos gestos das figuras que aparecem (tranquilidade, nervosismo, vestuário, maquiagem, cenário);
- *lumínico*: corresponde à fonte de luz (de frente achata as figuras que ganham um aspecto irreal, de cima para baixo acentua os volumes, de baixo para cima produz deformações inquietantes);
- *simbólico*: trata-se das convenções (a pomba simboliza a paz; a caveira, a morte);
- *gráfico*: corresponde às imagens que são tomadas de perto, de longe;
- *relacional*: são relações espaciais que criam um itinerário para o olhar no jogo de tensões, equilíbrios, paralelismos, antagonismos e complementaridades.

Além da abordagem formalista, cuja racionalidade é o fundamento de análise, existe, também, a abordagem antropológica, sociológica e histórica na qual a imagem é concebida como “fonte documental”, como “produto de pesquisa” ou, até mesmo, como meio de intervenção político-cultural. Nessa perspectiva, são necessários, reforça a autora, diversos olhares para discernir aspectos que em uma leitura preliminar não foram captados, “é preciso buscar informações fundamentais que respondam a perguntas do tipo: como as imagens foram geradas? por quem? para quem? por quê?” (SARDELICH, 2006, p. 458).

Uma última perspectiva é a leitura crítica de imagens, diretamente ligada ao ambiente escolar. Nela, a aplicabilidade das imagens vai além da informação ou ilustração e passa a exercer a função de educar e produzir conhecimento; e o leitor exerce a análise mais aprofundada, relaciona o que vê com sua própria história, analisa a composição, a intenção, decodifica e posiciona-se.

Sem dúvida, a força da comunicação por meio de imagens é significativa. Desde pequenos, o nosso contato com os ícones visuais e sua interpretação ocorre de forma natural, em todos os ambientes, somos cercados por significações e apelos. As imagens são capazes de chamar nossa atenção a ponto de levar-nos à comoção, ao riso, à dor, ao amor, ao desejo, à ojeriza, entre tantas outras

possibilidades. Joly (1996) corrobora a força e o impacto das imagens na vida dos indivíduos afirmando:

Que a imagem seja uma produção consciente e inconsciente de um sujeito é um fato; que ela constitua uma obra concreta e perceptível também; que a leitura dessa obra a faça viver e perpetuar-se, mobilizar tanto a consciência quanto o inconsciente de um leitor ou de um espectador é inevitável (JOLY, 1996, p. 44).

A linguagem não verbal presente no cotidiano nos cerca e nos possibilita uma leitura mais dinâmica e, muitas vezes, inclusive, mecânica de seus significados. Como exemplo, citamos as placas de trânsito, os símbolos, as cores e até algumas imagens cristalizadas. Quando lemos e analisamos uma imagem, surge uma série de aspectos que interferem na compreensão e no sentido que será atribuído a ela. Esse processo é influenciado pela subjetividade do leitor, por seu conhecimento de mundo, incluindo desde suas experiências até seu contexto histórico-social, pelas condições de produção da leitura e, também, pelo posicionamento enunciativo desse sujeito. Assim, um mesmo texto/imagem poderá apresentar diferentes significados para leitores distintos.

Portanto, não é possível controlar as várias interpretações de uma imagem e nem mesmo o próprio autor pode direcionar ou interferir nas leituras a serem realizadas quando o texto rompe a barreira de sua autoria. Para Barthes (1990, p. 32), “toda imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma ‘cadeia flutuante’ de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros. A polissemia leva a uma interrogação sobre o sentido”. Entretanto, conforme afirma Joly (1996), é necessário certo limite e pontos de referência para uma análise, a fim de evitarmos desvios não condizentes com o que podemos considerar cabível e pertinente à determinada imagem.

No ato da leitura dos textos, e aqui incluímos as imagens, o leitor sempre fará suas escolhas interpretativas e elas são fruto de todo seu acervo cultural, social, pessoal e acadêmico. Dessa forma, alguns aspectos são negligenciados e outros enfatizados, dependendo da sua intenção e propósito, afinal, em todo ato de leitura, de acordo com Goodman (1991), as intenções do leitor são tão significativas na compreensão quanto as do autor na criação do texto, seja ele verbal ou não verbal. Entretanto a composição da imagem, principalmente em alguns gêneros, como o

publicitário, sempre será construída de forma a direcionar certas conclusões por parte do leitor, pois assim será possível atingir os objetivos pretendidos. Barthes partilha da mesma ideia:

[...] em publicidade, a significação da imagem é, certamente, intencional: são certos atributos do produto que formam *a priori* os significados da mensagem publicitária, e estes significados devem ser transmitidos tão claramente quanto possível; se a imagem contém signos, teremos certeza que, em publicidade, esses signos são plenos, formados com vistas a uma melhor leitura: a mensagem publicitária é franca, ou pelo menos, enfática (BARTHES, 1990, p. 28).

Ao analisarmos a imagem como uma forma de expressão, o que de fato ela é, podemos identificá-la como veiculadora de sentido, pois sua composição transmite informações. De acordo com Joly (1996, p. 55), “Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma *mensagem para o outro*, mesmo quando esse outro somos nós mesmos” (grifo da autora). A interpretação que o leitor fará da imagem está atrelada, de maneira muito significativa, à forma como ele se posicionará frente ao que lhe é apresentado. E, nesse sentido, segundo Barthes (1990, p. 33), o próprio texto direciona o leitor entre os múltiplos significados da imagem “fazendo com que se desvie de alguns e assimile outros; através de um *dispatching*³, muitas vezes sutil, ele o teleguia em direção a um sentido escolhido *a priori*”.

Na contemporaneidade, o valor atribuído ao visual, ao imagético ou ilustrativo é muito maior do que em outros momentos da história. Embora saibamos de sua importância em toda a trajetória da humanidade, hoje o apelo visual é intenso e constante, tornando a imagem um ingrediente essencial na composição do gênero anúncio publicitário. Há uma ligação intrínseca entre a imagem e a nossa própria realidade. As imagens nos remetem a inúmeras lembranças de acontecimentos vividos e as nossas próprias experiências nos remetem a determinadas imagens. Isso mostra o quanto somos vulneráveis a elas.

Devido a essa “dependência”, dificilmente encontraremos anúncios publicitários embasados apenas na palavra escrita, ao contrário, o uso de diferentes linguagens, conforme veremos nas próximas seções, é cada vez mais comum nesse

³ O termo *dispatching* significa desvio, deslocamento.

tipo de composição. As imagens se constituem como ferramentas de convencimento e, de maneira estratégica, conseguem persuadir o público, afinal, como menciona a expressão popular “Uma imagem vale mais do que mil palavras”. E, conforme Segatto e Knoll (2013, p. 81 - 82),

[...] as estruturas visuais devem ser lidas com a mesma importância com que são lidas as estruturas verbais, porque toda imagem produz significações. Por essa mesma razão, não basta visualizá-la, é preciso também lê-la e interpretá-la para a melhor compreensão dos efeitos de sentido.

Nesse sentido, em se tratando do texto publicitário, de acordo com Sant’Anna (2005), a ilustração pode auxiliar no convencimento do leitor. Dentre os benefícios e funções desse recurso persuasivo estão: o aumento do índice de atenção ao anúncio, tornando-o mais prazeroso à vista; a indução à leitura do texto e o estímulo ao desejo pelo que é anunciado; o enaltecimento do produto, demonstrando ou até reforçando informações do texto escrito; a identificação do produto ou marca e a formação da atmosfera apropriada. O autor ainda considera que

[...] pelo seu poder de evocar idéias, lembranças e experiências semelhantes; pela sua faculdade de despertar emoções e sensações, ou identificar o leitor com a situação pintada, a ilustração tende a despertar o desejo pelo objeto anunciado (SANT’ANNA, 2005, p. 181).

Dessa forma, é inegável a relação entre argumentação e imagem. Como atesta Joly (1996, p. 71),

[...] a imagem publicitária, com toda certeza intencional, portanto essencialmente comunicativa e destinada a uma leitura pública, oferece-se como o campo privilegiado de observação dos mecanismos de produção de sentido pela imagem.

Do mesmo modo, é inegável a necessidade de aprimorar as formas de abordagem no discurso publicitário no mundo moderno. As diferentes linguagens consistem um chamariz na tentativa de se destacar frente aos inúmeros textos, como veremos no tópico seguinte.

1.5 ARGUMENTAÇÃO E LINGUAGENS: NOVAS ESTRATÉGIAS

Como a linguagem exerce papel fundamental no cotidiano do homem, pois a necessidade de comunicação é natural e, até mesmo, vital, é por meio dela que as relações interacionais ocorrem e os vínculos sociais são formados. O indivíduo passa a agir no mundo, tornando-se parte dele com a linguagem e essa ação é intencional, veicula pensamentos, valores e crenças, caracterizando-se como argumentativa. Para Meyer (1982, p. 144), “A dimensão argumentativa seria essencial à linguagem porquanto todo o discurso procura persuadir aquele a quem se dirige”. Ou seja, somos agentes argumentativos, comunicamos sempre com propósitos definidos, visando ao que Perelman e Olbrechts-Tyteca denominavam “adesão dos espíritos”. Para os autores, a argumentação objetiva

[...] provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 50).

Nesse sentido, as ações argumentativas exercidas pelo homem também são lançadas sobre ele frequentemente, pois como agimos e falamos de forma argumentativa para persuadir o outro, temos contato com uma infinidade de tentativas de manipulação e convencimento pelos mais variados suportes e formas. De acordo com Mosca (2001, p. 23), “Todo discurso é uma construção retórica, na medida em que procura conduzir o seu destinatário na direção de uma determinada perspectiva do assunto, projetando-lhe o seu próprio ponto de vista, para o qual pretende obter adesão”.

Enfatizando de modo mais específico o gênero anúncio publicitário, todos os esforços convergem para o alcance do produto final que é a ação de compra do consumidor, seja de um produto, ideia ou serviço. Assim, a linguagem empregada pelos anunciantes deve ser atrativa e diferenciada para atingir o público-alvo, a ponto de levá-lo a parar tudo o que está fazendo e atentar-se ao texto que se coloca à sua frente. Por isso, conforme Sandmann (2007, p. 12), “Entendendo-se a retórica como

a arte de persuadir, de convencer e de levar à ação por meio da palavra, é fácil ver que é esse também o papel da linguagem da propaganda”.

Entretanto, com toda a concorrência por espaço e a variedade de produtos e estímulos presentes no mundo contemporâneo, a propaganda que não se adaptar aos novos comportamentos e demandas correrá o risco de ser apenas mais uma na imensidão de anúncios. Sobre isso, Sant’Anna (2005, p. 190) faz uma ressalva: “O anúncio para seduzir deve sempre apresentar uma nova forma de sedução, mais brilhante, mais culta, mais madura e sempre mais original”.

Frente a essas colocações, concluímos que a composição das propagandas no século XXI requer ainda mais recursos de diferenciação. Sampaio (2013) afirma que, dentre os principais desafios que se colocam para a propaganda de hoje, está o impacto da tecnologia digital, a busca pela inovação na transmissão de mensagens e maior entretenimento nas peças publicitárias. Como solução, o autor apresenta algumas sugestões:

Presença de mais conteúdo e entretenimento na propaganda; sendo a maior dose de entretenimento nas mensagens tradicionais; com conteúdo mais objetivo em novos tipos de mensagens; e havendo busca por formatos ‘não comerciais’. Para obter sucesso de mercado, a comunicação terá de viver múltiplas e diferentes batalhas para captar a percepção e obter atenção dos consumidores, para alterar sua atitude e comportamento, para gerar desejo e abrir o bolso e desenvolver fidelidade (SAMPAIO, 2013, p. 193).

Nessa perspectiva, vários recursos se destacam quando abordamos a persuasão nos anúncios. O uso das cores é um desses recursos que, segundo Zyman (2003), consiste num mecanismo muito poderoso. “Ela pode nos inspirar ou nos repelir, nos tornar tristes ou alegres. Assim como sabores ou aromas, as cores transmitem todo tipo de peso emocional” (ZYMAN, 2008, p. 180). As cores comunicam as intenções e sentimentos da marca, do produto ou do serviço anunciado. Corroborando a importância das cores, Farina, Perez e Bastos (2006, p. 1) afirmam que elas “podem produzir impressões, sensações e reflexos sensoriais de grande importância, porque cada uma delas tem uma vibração determinada em nossos sentidos e pode atuar como estimulante ou perturbador na emoção, na consciência e em nossos impulsos e desejos”.

Outro recurso, além da palavra, com valor argumentativo é o som, que, na maioria das ocasiões, apresenta-se nos comerciais de rádio e televisão e nos jingles, entretanto, nos textos multimodais, sua presença também tem sido corrente. O som tem a capacidade de ativar a memória, estimular sentimentos e sensações, chamar a atenção e funciona como um poderoso recurso de persuasão. Segundo Gobé (2002), a ação do som no cérebro é imediata, levando a pessoa a lembranças e emoções incontroláveis.

De fato, estudos indicam que atividades como ouvir música estimulam a produção de endorfinas no corpo, ativando os poderosos centros de prazer no cérebro. A música é o caminho particularmente efetivo, pois ilude a mente racional e afeta diretamente a mente emocional, onde os consumidores orientados pelo desejo se deleitam (GOBÉ, 2002, p. 120).

O cheiro também se apresenta como estratégia para persuadir o consumidor. Trata-se de uma arma muito utilizada pelos comerciantes na tentativa de atrair o público-alvo e fazê-lo consumir seus produtos. Segundo reportagem de Termero, publicada pela *Revista Época*, edição 295 (08 jan. 2004), intitulada *Fisgados pelo cheiro*, o olfato é o terceiro sentido com maior influência na decisão do consumidor. As empresas estão tão atentas a isso que contratam profissionais específicos para essa área, na tentativa de influenciar as emoções e recordações dos clientes, a ponto de levá-los à compra por meio da memória olfativa. Para Abreu e Baptista (2009, p. 9), “Os odores podem criar uma sensação de tranquilidade, despertar emoções, invocar recordações ou ainda aliviar o estresse”.

Outro recurso não verbal atrelado aos sentidos humanos é o tato. Afinal, as sensações proporcionadas pelo toque caracterizam-se como uma ferramenta eficiente de argumentação. Nesse sentido, os textos publicitários também têm investido na composição de suas peças para propiciar ao leitor/consumidor sensações que o levem a se sentir confortável, atendido em suas necessidades a ponto de comprar o que está sendo anunciado.

Desde as formas definidas para a embalagem, para os materiais publicitários, para as superfícies usadas nos impressos das campanhas publicitárias é a percepção tátil que se leva em conta. As aplicações de vernizes texturizados sobre partes ou toda a

embalagem, além de agir no sentido visual, age, também, nas percepções do sentido do tato (ABREU e BAPTISTA, 2009, p. 10).

Em suma, a grande aposta dos publicitários hoje é “atacar” os clientes em potencial por todos os lados, tentando acionar, em plenitude, os sentidos do consumidor. Para isso, um visual atrativo, um cheiro agradável, um som que se destaque e a possibilidade de ter contato e experimentar o produto são diferenciais que podem ampliar, significativamente, a argumentação exercida. Afinal, há certa necessidade de realizar a comunicação de modos plurais seja por meio auditivo, visual, tátil, verbal, mesclando tecnologia e contato humano, entre outros.

Em virtude disso, vivenciamos a presença da multimodalidade como uma nova tendência nos textos publicitários, caracterizada, segundo Kress e Van Leeuwen (1996), como a construção do sentido a partir da utilização de mais de um código semiótico, como exemplo, a palavra e a imagem.

O termo *multimodalidade* ou *texto multimodal* divide espaço com o termo *multissemiose* ou *texto multissemiótico* ao referir-se a essa junção de *linguagens* ou *modos* que corroboram para um todo significativo. Pesquisadores alternam a utilização dos termos, embora o foco de análise seja sempre os aspectos sêmicos envolvidos na questão. Sobre o assunto, esclarecem Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 20-21, grifos nossos):

As linguagens empregadas neste processo vão depender dos suportes dos textos, pois é justamente no texto onde os **modos** (imagens, escrita, som, música, linhas, cores, tamanhos, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodias, etc.) são realizados. Recursos **semióticos** é o termo que tem sido utilizado para descrever esses modos e como eles se integram através das modalidades sensoriais (visual, auditiva, olfativa etc.) na construção de eventos e textos **multimodais**.

Neste sentido, em nosso trabalho, o uso dos termos também será alternado, enfatizando o processo de significação que envolve os textos (assunto que será aprofundado mais adiante no item 2.2). Assim, no universo da multimodalidade ou multissemiose, a atenção conferida ao processo de leitura desse arranjo composicional deve ser ampliada, a fim de que se compreenda todos os sentidos emanados pelo texto. Sobre o exposto, Segatto e Knoll (2013) declaram:

Em consequência da própria ampliação da noção de texto, interpretar uma imagem que faz parte de um texto multimodal, especificamente o anúncio publicitário, é um processo que abrange os componentes verbais e os aspectos mais variados do universo social e cultural (SEGATTO; KNOLL, 2013, p. 81-82).

Como resultado, quem produz o texto deve considerar que as ilustrações, os elementos linguísticos, as cores aplicadas, o suporte, o estilo tipográfico, a disposição das informações e o tipo de linguagem veiculam sentidos e devem ser explorados com maestria para estreitar os laços entre produto, serviço ou marca com o leitor. Por isso, conforme Sant’Anna (2005, p. 190), deve haver sempre “originalidade na forma: uma apresentação inusitada, diferente de tudo o que foi feito. Imprimir o texto num pedaço de seda”, em outras palavras, a fim de potencializar a argumentação, deve-se utilizar todos os meios necessários e disponíveis.

No texto publicitário, as diferentes manifestações da linguagem complementam-se e trabalham a favor da persuasão. Por conseguinte, a leitura deve contemplar a relação entre os códigos verbais e os não verbais na produção do sentido. Em vista disso, Barros (2009) apresenta quatro estratégias a serem executadas pelo leitor:

Quadro 1 – Processo cognitivo de leitura de textos multimodais

Seleção e verificação	é a ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais.
Organização das informações da sintaxe visual	é a observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
Integração das informações verbais e não verbais	é a capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos
Percepção do todo unificado de sentido	é a ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações.

Fonte: Adaptado de Barros (2009, p. 166).

Dessa maneira, a compreensão dos sentidos e intenções poderá ser alcançada com maior plenitude. No novo cenário, os gêneros multimodais estão atrelados às nossas práticas discursivas. Como a atual geração de pré-adolescentes está apta para realizar diferentes atividades ao mesmo tempo, muitas vezes, com

qualidade, a leitura de textos que apresentam diferentes linguagens concomitantes, convergindo para uma significação, é amplamente possível e comum. Dessa forma, surge um novo perfil de leitores que deve estar mais atento aos diferentes aspectos que permeiam o texto, sejam eles imagéticos, sensoriais, linguísticos ou de outras ordens.

Além de todos os aspectos mencionados, a tecnologia também tem influenciado a composição das propagandas e o modo como o leitor as acessa, assim como tem interferido nas estratégias utilizadas para a leitura e para a interação. Conforme Moran (2007), o uso do computador ultrapassou a barreira do trabalho e coloca-se, ao mesmo tempo, como ferramenta da lazer, de compra, de comunicação, de encontros, de entretenimento, proporcionando momentos que viabilizam as mais diversas sensações. “A comunicação torna-se mais e mais sensorial, mais e mais multidimensional, mais e mais não linear. As técnicas de apresentação são mais fáceis hoje e mais atraentes do que anos atrás” (MORAN, 2007, p. 3).

Nesse sentido, Pinho, já em 2005, alertava que o tratamento individualizado do consumidor, chamando-o pelo nome, seria possível e consistiria em uma importante forma de aproximação e, portanto, de convencimento, “a publicidade *on line* poderá transformar-se em valiosa ferramenta de comunicação persuasiva interativa e ainda possível de ser dirigida, de modo personalizado e individualizado, para os consumidores e *prospects* de produtos, serviços e marcas” (PINHO, 2005, p. 115).

Hoje, vemos que essa realidade se confirma e o consumidor/leitor tem, cada vez mais, a sensação de que os anúncios são dirigidos especificamente a ele para atender as suas carências. Com essa influência inegável e irreversível da tecnologia na vida de todos, surge o conceito de interatividade o qual passamos a discutir na próxima seção.

1.6 A INTERATIVIDADE COMO RECURSO ARGUMENTATIVO

A palavra “interatividade” é uma das mais ouvidas no cenário atual. Entretanto, sua definição não é unânime e muitos pesquisadores apresentam concepções diferentes a partir de diversas áreas, por exemplo: a Física, a Filosofia, a Educação, a Comunicação Social, o Marketing, a Tecnologia da Informação, entre

outras, conforme afirmam Primo e Cassol (1999). Sendo assim, para iniciarmos nossas considerações, alguns esclarecimentos dos termos “interatividade” e “interação” são pertinentes.

Segundo Chaves e Dias (2003), as ideias relacionadas aos verbetes se diferem de autor para autor, para alguns, o termo “interatividade” está atrelado à sua polissemia, contemplaria o termo “interação”. Outros fazem distinção entre ambos, apontando algumas semelhanças e classificam o vocábulo “interatividade” como uma “transmutação” da palavra interação. Para Silva (2015), há também aqueles que defendem a associação da “interação” com as relações humanas, enquanto “interatividade” está restrita à relação homem-máquina. Frente ao exposto, apresentaremos alguns conceitos, neste primeiro momento, dicionarizados:

Interatividade - in.te.ra.ti.vi.da.de (*interativo+i+dade*) *sf* Qualidade de interativo.

Interativo - in.te.ra.ti.vo *adj* (*inter+ativo*) **1** Diz-se daquilo que permite, ou é capaz de interação: Televisão interativa. **2 Inform** Diz-se do sistema multimídia em que um usuário pode executar um comando e o programa responde, ou controlar ações e a forma como o programa funciona. **3 Inform** Diz-se do sistema de visualização que é capaz de reagir a diferentes entradas do usuário. **4 Inform** Diz-se do modo do computador que permite ao usuário colocar comandos, programas ou dados, recebendo respostas imediatas.

Interação - in.te.ra.ção *sf* (*inter+ação*) **1** Ação recíproca de dois ou mais corpos uns nos outros. **2** Atualização da influência recíproca de organismos inter-relacionados. **3** Ação recíproca entre o usuário e um equipamento (computador, televisor etc.). I. *social, Sociol*: ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma sociedade (MICHAELIS, 2006, p. 148 – 149).

Segundo Houaiss (2009):

Interatividade: é a qualidade de interativo; capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento de possibilitar interação; ato ou faculdade de diálogo intercambiável entre o usuário de um sistema e a máquina, mediante um terminal equipado de tela de visualização;

Em Ferreira (2011, p. 518):

Interatividade: 1. Caráter ou condição de interativo. 2. Capacidade (de um equipamento, sistema de comunicação ou de computação, etc.) de interagir ou permitir interação.

Interativo: 1. Relativo a interação. 2. Diz-se do recurso, meio ou processo de comunicação que permite ao receptor interagir ativamente com o emissor. 3. Relativo a sistemas, programas, procedimentos, etc. em que o usuário pode ou deve continuamente intervir no curso das atividades do computador, fornecendo dados ou comandos.

Para Chaves e Dias (2003, p. 38), a definição dos termos deve ser pautada na origem e na evolução semântica da palavra. Dessa forma, segundo eles,

Semelhante ao termo ação, o termo atividade denota o significante para a qualidade ou estado do que é ativo. [...] Quando se liga ao prefixo *inter*, surge o neologismo interatividade, significando ‘atividade entre’ e não ‘ação entre’. Um princípio interativo rejeitaria a passividade perene, isto é, perpassa por sua potencialidade no que diz respeito às ações possíveis dos vários atores envolvidos. Em distinção ao termo interação, interatividade conota idéia de fluxo, não-linearidade, descontinuidade, indeterminismo [...]

Ou seja,

[...] **interatividade** representaria um princípio de inter-relações amalgamadas em um conjunto de atividades entre múltiplos atores e textos no sentido da co-construção da comunicação, enquanto **interação** referenciaria as várias ações contidas no conjunto de atividades internas a um sistema (CHAVES; DIAS, 2003, p. 46, grifo nosso).

Para Silva (2015, p. 43),

O termo ‘interação’ está consolidado e diz respeito às ações mútuas entre pessoas, entre pessoas e coisas ou somente entre coisas. O termo ‘interatividade’ é recente e tornou-se amplamente utilizado na cultura digital ou cibercultura para exprimir ambiência comunicacional ou produto cujo funcionamento permite ao seu usuário algum nível de controle sobre os acontecimentos.

Em síntese, frente às várias definições apresentadas, consideramos para este trabalho que o termo “interatividade”, no mundo contemporâneo, implica participar ativamente em algum contexto, relacionando-se ou agindo sobre algo. Corroboramos as postulações de Silva (2015, p. 30): “A interatividade está na

disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para bidirecionalidade (fusão emissão-recepção), para participação e intervenção” e as de Chaves e Dias (2003, p. 44), ao afirmarem que essa participação ativa implica:

[...] partilhar, trocar opiniões, associar, estabelecer relações, rejeitar e conflitar idéias a partir de fragmentos (dados, fatos, situações). Para tanto, parte-se de uma gama heterogênea de fontes de informação e linguagens que falam aos diferentes sentidos e percepções (visual, auditivo, sinestésico, intuitivo, cognitivo).

Segundo Peppers e Rogers (1997), com o advento dos computadores, as empresas, de uma forma geral, passaram a ter à sua disposição mais recursos de comunicação interativa para estreitar o contato com seus clientes e dar-lhes a oportunidade de comunicar-se de forma mais direta. Assim, a propaganda também vê nesse fato um nicho de alternativas para atingir o seu público-alvo. Afinal, ao deparar-se com alguma manifestação (texto, objeto, ambiente, suporte, publicidade) que permita a manipulação, gerando sentidos, estreitam-se os laços entre a informação/mensagem/marca divulgada e o seu leitor/consumidor.

Estamos cada vez mais conectados e participativos, afinal, encontramos-nos num período de alterações tecnológicas. Vivenciamos a evolução da *Web* que, de modo simultâneo, nos permite conviver com eras distintas, mas que, de certa forma, complementam-se em alguns objetivos: trata-se da *Web* 1.0, *Web* 2.0 e a *Web* 3.0. A primeira caracteriza-se pelos *sites* cujos conteúdos são estáticos, com baixa interatividade entre seus usuários ou navegadores. Ações como tecer comentários, manipular, acrescentar ou criar conteúdos não são permitidas neste formato de *Web*. Podemos citar os diretórios Yahoo, Cadê, o Hotmail, os portais UOL, ZAZ, entre outros exemplos.

A segunda era, a *Web* 2.0, ao contrário da primeira, tem por base o desenvolvimento de uma rede de informações onde cada usuário tem a oportunidade de contribuir e não apenas usufruir dos conteúdos disponíveis. O termo *Web* 2.0⁴ foi utilizado inicialmente por Tim O'Reilly, quando, em seu *blog*, publicou uma definição

⁴ Termo que ganhou destaque a partir de 2004 por meio da empresa americana O'Reilly Media para referir-se a uma segunda geração de comunidades e serviços prestados. Trata-se de uma mudança no modo como usuários e desenvolvedores de sistema entendem o ambiente de interação virtual e participação na plataforma *Web*.

aceita mundialmente sobre o conceito. Segundo O'Reilly (2006), o termo pode ser definido da seguinte forma:

Web 2.0 is the business revolution in the computer industry caused by the move to the internet as platform, and an attempt to understand the rules for success on that new platform. Chief among those rules is this: Build applications that harness network effects to get better the more people use them. (This is what I've elsewhere called 'harnessing collective intelligence.').⁵

Primo (2007, p. 2), ainda sobre o termo, esclarece que essa era

[...] é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo. A Web 2.0 refere-se não apenas a uma combinação de técnicas informáticas (serviços Web, linguagem Ajax, Web syndication, etc.), mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador.

Além disso, as implicações da *Web 2.0* potencializam a ação coletiva, de troca, de produção, de circulação de informações, repercutindo nas relações sociais que se tornam cada vez mais interativas e colaborativas. Enciclopédias escritas colaborativamente (como exemplo a *Wikipédia*), sites de webjornalismo participativo, *blogs* com comentários, redes sociais e o próprio *YouTube*, entre outros, são exemplos desse tipo de *web* que prevalece nos dias atuais.

Já a *Web 3.0*⁶ é considerada a terceira geração da *internet*, também conhecida como a “Web Semântica” ou “Web Inteligente”, e possibilitará o contato do usuário com uma organização virtual que não será entendida apenas pelos humanos,

⁵ “A Web 2.0 é a revolução dos negócios na indústria de computadores causada pela mudança para a *internet* como plataforma, e uma tentativa de entender as regras para o sucesso nessa nova plataforma. A principal dessas regras é a seguinte: criar aplicativos que aproveitem os efeitos de rede, para que se aperfeiçoem, na medida em que as pessoas os usarem. (Isso é o que eu chamei em outro lugar de “aproveitar a inteligência coletiva”).

⁶ Segundo Hoppen e Santos (2015), “A Web 3.0 reúne as virtudes da Web 1.0 e 2.0 adicionando a inteligência das máquinas. Em 2001 Tim-Berners Lee, o criador da Web, apresenta um artigo na revista *Scientific American* estabelecendo os pilares para a Web Semântica. Na Web 3.0, as máquinas se unem aos usuários na produção de conteúdo e na tomada de ações, tornando a *infraestrutura da internet de coadjuvante para protagonista na geração de conteúdos e processos*. Assim, os serviços da Web 3.0 unem-se aos usuários e aos produtores profissionais na criação ativa de conhecimento”.

mas também pelas máquinas, a fim de que essas máquinas possam ajudar os usuários, apresentando soluções concretas, personalizadas e mais eficazes a partir das pesquisas e perguntas realizadas pelos indivíduos, ou seja, uma *internet* atenta ao perfil de cada usuário, aos gostos, necessidades, inclusive o perfil de consumo. De forma sintetizada, Hoppen e Santos (2015) propõem o quadro a seguir para melhor compreensão dessas três gerações

Quadro 2 – As três gerações Web

Gerações	Portais (Instituições de grande porte)	Pessoas, ONGs e pequenas empresas	Agentes (computadores, <i>tablets</i> e smartphones)	Virtude
Web 1.0	P	C		democratização do acesso à informação
Web 2.0	CP	CP		democratização da produção de conteúdo
Web 3.0	CP	CP	CP	democratização da capacidade de ação e conhecimento
C – Consume P – Produz				

Fonte: Hoppen e Santos (2015).

Em suma, vemos a evolução da relação existente entre nós, usuários, e o acesso à *Web*. Justamente por isso, o comportamento dos consumidores também se alterou. Nesse sentido, segundo Sampaio (2013), hoje o consumidor de forma geral, está mais conectado, mais poderoso e não se coloca somente como mero receptor das mensagens. “Através dos recursos digitais, ele agora pode se comunicar mediante um extraordinário poder de alcance, com sua rede (ampliada) de relacionamento e até com muitas pessoas fora dela, de forma quase imediata” (SAMPAIO, 2013, p. 175), ou seja, o diálogo, seja por curto, médio ou longo prazo, entre a marca e o leitor/consumidor além de possível é um diferencial.

O alcance da interatividade é tamanho que muitas empresas, por meio do contato com seus consumidores, conseguem captar, em pouco tempo, o impacto que sua marca/propaganda ou produto causou no seu público-alvo. Conhecer esse impacto é um grande avanço para a esfera publicitária, pois evita que a empresa

insista em ações que não estão agradando e que geram efeito contrário. Frente a esse panorama, surgem as propagandas interativas, como veremos no penúltimo tópico deste capítulo. Trata-se de anúncios com características um pouco diferentes das propagandas tradicionais, mas que mantêm a essência da persuasão. Segundo Campos e Valle (2004, p. 51), “a interatividade na mídia impressa pode aumentar a lembrança da marca e trabalhar todos os sentidos humanos aumentando o interesse do cliente, fazendo-o memorizar, imaginar, e principalmente participar da propaganda (a interatividade)”.

1.7 GÊNERO: PROPAGANDAS INTERATIVAS

Como já abordamos nos tópicos anteriores, a argumentação está na base do gênero anúncio publicitário, nosso corpus. Mencionamos também a influência do atual cenário no comportamento dos indivíduos, atingindo todas as formas de comunicação, de relacionamento e de consumo. Desse modo, considerando as grandes mudanças sociais, econômicas e culturais que impactam, de forma direta, as empresas, grandes e pequenas, e fomentam um cenário comercial extremamente competitivo, surgem as propagandas interativas.

Esse novo modo de fazer publicidade caracteriza-se por envolver algum aspecto sobre o qual o leitor/consumidor tenha domínio, ou seja, algo que ele consiga executar de maneira proativa, junto ao anúncio, possibilitando a interferência ou até a manipulação do texto. Na interatividade, o controle da ação está nas mãos do leitor. Embora essas propagandas apareçam com maior frequência no ambiente virtual, esse tipo de publicidade não precisa, obrigatoriamente, estar atrelado à *internet*, basta propiciar a ação do leitor. Campos e Valle (2004, p. 47) esclarecem que as propagandas interativas

[...] incluem novos elementos de percepção visual e ligadas também com os cinco sentidos humanos: Tato, Paladar, Audição, Olfato e Visão. Deixando de ser muitas vezes uma página bidimensional e passando assim para o tridimensional e chamando o leitor para sua interpretação e conseguindo com isso uma melhor assimilação, persuasão e fixação das mensagens publicitárias [...].

Traçando um paralelo entre os dois tipos de publicidade, a interativa permite que, para o consumidor, a propaganda seja uma experiência da qual ele participa, age e atua. Já a tradicional não tem espaço para esse comportamento, não possibilitando que o leitor altere ou controle o que está vendo, quem decide o que vai ocorrer, por quanto tempo e em qual ordem é o criador do anúncio. De acordo com Mano (2014), a efetividade de uma propaganda não está apenas atrelada ao que ela tem ou no que faz para os leitores/consumidores, mas sim no que esses mesmos leitores/consumidores farão com ela, de que modo poderão interagir com ela, como permanecerão por mais tempo envolvidos com a ideia anunciada. Ainda conforme o autor, há objetivos diferentes em cada tipo de publicidade, conforme quadro a seguir.

Quadro 3 – Diferenças de base entre publicidade tradicional e interativa

CONTEXTO	PUBLICIDADE TRADICIONAL	PUBLICIDADE INTERATIVA
Marketing	Marketing Tradicional: foco na Comunicação de Marca.	Marketing Interativo: foco na Interação com a Marca.
Consumidor	Ponto final de uma comunicação.	Propagador de uma comunicação.
Formato	Narrativas simples	Experiência virtual direta
Objetivo	Fazer com que as pessoas assimilem a mensagem.	Gerar reação das pessoas, proporcionando uma experiência.

Fonte: Adaptado de Mano (2009, p. 127).

Há quatro perspectivas para se diferenciar a propaganda interativa e a tradicional: (i) *marketing*: forma de ação, modo como as ações publicitárias serão realizadas; (ii) *consumidor*: como o leitor/cliente é concebido pela empresa; (iii) *formato*: métodos, estruturas que serão utilizadas para transmitir a mensagem; (iv) *objetivo*: resultado que o anúncio quer alcançar. Dessa forma, concluímos que a principal diferença entre as duas formas de mensagem publicitária é que a tradicional tem como foco a transmissão da mensagem, permitindo ao cliente, apenas, conhecer o produto e fazer suas escolhas, já a interativa tem como foco a coparticipação do consumidor no processo de construção dos sentidos, permitindo-lhe sentir-se “protagonista” do processo:

E vale lembrar que uma ideia tem como objetivo construir uma conexão forte entre o produto e o seu público. Para isso, cada vez mais as marcas apostam em associações emotivas através de estímulos sensoriais variados. Não estamos falando somente da visão e da audição (mais comuns na publicidade), mas também do olfato e do tato. Levar uma ideia às últimas consequências da sua linguagem passa não só pela diversidade de meios em que ela tomará forma, como também no quanto ela será sensível na conquista do seu público (MANO, 2017, p. 60-61).

Além disso, há diferenças significativas com relação aos elementos composicionais das peças publicitárias tradicionais e interativas. Destacam os principais conteúdos, as formas de apresentação e a linguagem, conforme dados a seguir:

Quadro 4 – Diferenças de mensagens entre publicidade interativa e tradicional

CONTEXTO	PUBLICIDADE TRADICIONAL	PUBLICIDADE INTERATIVA
Conteúdo da Mensagem	Sacada ⁷ , <i>Slogan</i> . Histórias que façam com que as marcas se diferenciem de seus concorrentes.	Solução, Experiência. Geração de conteúdos (entretenimento), informações e serviços associados a uma marca
Suporte ⁸	Anúncios publicitários fixos, inalteráveis.	Anúncios flexíveis e possíveis de evoluir e alterar-se conforme as exigências do consumidor.
Linguagem	Mix da Criatividade (visual, verbal, sons e atitude).	Mix da Criatividade somado à Usabilidade, Design digital, Arquitetura da Informação, Tecnologia e a Interatividade.

Fonte: Adaptado de Mano (2009, p. 128).

Os três aspectos analisados (conteúdo, suporte e linguagem) mostram que, em ambas as formas de publicidade, constatamos a manutenção da base argumentativa/persuasiva, entretanto o modo e a amplitude de alcance é diferente ao se optar por determinado tipo. Isso não significa que exista um melhor que o outro, mas sim conformações distintas.

⁷ No jargão publicitário, o termo “sacada” refere-se ao teor criativo da mensagem.

⁸ Na obra original, o termo apresentado pelo autor é “Anúncios” com a explicação de que se trata da forma como os anúncios são apresentados. Entendemos que, neste caso, a palavra “suporte” é mais apropriada, por isso a alteração.

Outro fato relevante é a impossibilidade de se afirmar que a propaganda interativa anulará a tradicional, há público e consumidor para todo e qualquer tipo de produto e, por consequência, de propaganda. Mesmo porque a publicidade interativa tem um custo elevado, pois normalmente conta com materiais diferentes (no caso da imprensa), produções distintas e interferências no suporte e, nem sempre, as empresas têm ou querem investir capital nisso. Entretanto, as inovações são sempre bem-vindas e os leitores/consumidores estão cada vez mais ávidos pelas novidades, pela sensação de pertencimento, de protagonismo, de valorização pessoal e de domínio; e essas sensações, muitas vezes, são oportunizadas pelas propagandas interativas. Afinal,

Se os procedimentos de marketing buscam prioritariamente estabelecer relacionamentos duradouros com os clientes, a publicidade não poderia, em tese, ficar à margem desse esforço, de forma que seus laços interativos também se compõem com os intentos mercadológicos e organizacionais (GIACOMINI FILHO, 2013, p. 29).

Nesse sentido, diferentes mecanismos interativos podem gerar capacidades de intercâmbio, de informação extremamente diferentes. Segundo Peppers e Rogers (1997, p. 259), no novo cenário mercadológico, social e digital, haverá o predomínio de três formas de propaganda: a propaganda *invitatória*, caracterizada por exibir os endereços onde os patrocinadores podem ser contatados na *internet*, ou seja, convidam o leitor/cliente para iniciar um diálogo com a empresa anunciante; a propaganda *solicitada* é procurada pelo cliente que tem interesse em comprar, comparar ou conhecer produtos, um exemplo desse tipo são os classificados e as páginas amarelas; e o terceiro tipo são as propagandas *integrantes* que, segundo os autores, elas estão inseridas em programas de entretenimento e informação, por exemplo, grandes filmes. Ainda sobre a interatividade dos anúncios, Figueira (2006, p. 58) reforça:

A propaganda interativa busca provocar no consumidor a formulação de opinião e dar condições para que ele possa distribuir e compartilhar a sua interpretação e experiência. A mensagem passa a ter um caráter muito especial, deixando de ser só um anúncio de convencimento para dar lugar à opinião de alguém que vivenciou uma experiência e tem algo a dizer sobre isso.

Conforme exposto anteriormente, a propaganda interativa, apesar do conceito ser mais ligado ao ambiente virtual e tecnológico, não precisa, necessariamente, estar atrelada a ele. A troca de informações entre o leitor e a mensagem de forma ativa na versão impressa de uma propaganda também recebe esse conceito. De acordo com os estudos de Pucci (2011, p. 91), “as campanhas que buscam o tipo de interação “física” (através da manipulação da peça) além de chamarem a atenção conseguem alterar a maneira de percepção da mensagem em seu ponto de aproximação cognitiva com o receptor”.

Segundo a autora, a partir do momento em que o leitor, consumidor em potencial, deseja ultrapassar a barreira do visual, as informações presentes serão lidas com maior atenção e o convencimento ocorrerá de maneira efetiva. Isso mostra o quanto as mensagens precisam considerar a utilização de diferentes suportes, formatos e signos para instigar o interesse do leitor em ir além para descobrir o que determinada mensagem deseja veicular. Esclarece, também:

No caso de peças impressas interativas, além do texto (verbal) e da imagem (não verbal), há ainda a natureza do anúncio e sua exigência em fazer com que o receptor interfira em sua mensagem, conferindo aos signos significados que estão além de seu texto e imagem. Em suma nesse tipo de anúncio há não apenas relações entre verbal e não verbal, mas sim, relações intersemióticas que produzem efeitos de sentido (PUCCI, 2011, p. 104).

A título de exemplificação, na sequência, mostraremos algumas propagandas classificadas como interativas em diferentes suportes, já as propagandas interativas em suporte digital serão apresentadas em outro momento, na análise deste trabalho (Capítulo 4), de forma mais aprofundada.

O primeiro exemplo tem como suporte a revista impressa, e a responsável pela criação do anúncio interativo, em agosto de 2009, foi a Agência Motolov Propaganda⁹. A contratante era a empresa de engenharia e construção Pinese Vieira que queria mostrar sua preocupação com o meio ambiente. A peça apresenta a imagem de uma árvore derrubada e, ao girar o anúncio para ler o texto,

⁹ As informações sobre a criação das peças publicitárias foram retiradas da página <www.fantasticomundopublicitario.wordpress.com>, especializada no assunto.

o leitor tem a sensação de levantar a árvore. Tal ação reforça a importância do indivíduo para a preservação dos recursos naturais.



Fonte: Disponível em: <https://fantasticomundopublicitario.files.wordpress.com/2010/08/apresentacao-anuncio-pinese-vieira_ccvp.jpeg>. Acesso em: 20 nov. 2016.

Figura 2 – Anúncio Pinese Vieira

A segunda peça está veiculada no suporte outdoor e, conforme a legenda, foi finalista em sua categoria no Cannes Lions Outdoor. Nela, há poucas informações verbais sobre um *site* especializado no gênero musical *black music* “Tudo sobre black music” e uma imagem muito significativa: o cabelo *black power*, estilo característico utilizado pelos simpatizantes desse gênero musical. O fato de o suporte ter sido colocado estrategicamente acima de um banco, provavelmente de um ponto de transporte coletivo, possibilita aos que ali se sentam ter a sensação de que aquele cabelo lhes pertence. Ou seja, independente das características naturais de quem estiver ali sentado, é como se o indivíduo também fizesse parte do universo da *black music*. Tal ideia se concretiza de modo ainda mais contundente com a presença do homem japonês, devido aos seus traços orientais tão marcantes e distintos.



Fonte: Translation: Real Hip Hop. Black music all the way. Disponível em: <<http://asmelhorespropagandas.blogspot.com.br/2007/05/black-power.html>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Figura 3 – Anúncio Real Hip Hop (Finalista Cannes Lions Outdoor)

Nosso terceiro exemplo é ainda mais interativo, considerando a ação do leitor e sua disposição em compor os sentidos. A empresa responsável pela criação foi a DM9DDB, em 2008, é uma campanha criada para o evento de Street e de música do Guaraná Antártica, Gas. A campanha foi composta por outdoor, anúncios interativos e um adesivo de metrô. No anúncio interativo, veiculado pela revista, o leitor tinha uma estampa que poderia ser aplicada em qualquer camiseta por ele mesmo. Dessa forma, mais do que nunca, a ação do leitor o levaria a fazer parte do evento com um adereço exclusivo.



Fonte: Disponível em: <<https://fantasticomundopublicitario.files.wordpress.com/2010/07/anuncio-com-estampa-de-camiseta.jpeg>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

Figura 4 – Anúncio Guaraná Antártica

O quarto exemplo foi criado pela agência Loducca. Com o objetivo de destacar a segurança do veículo Peugeot 408, a agência criou um anúncio que destacava um dos diferenciais do modelo: os seis *air bags* com oito pontos de proteção. Com o título: “Bata aqui com força e descubra por que o novo Peugeot 408 traz muito mais segurança”, o anúncio trazia um “mini *air bag*” encartado que, sob impacto, inflava, em referência ao funcionamento do item de segurança. Segundo as palavras do sócio e Vice-Presidente da Loducca, Guga Ketzer, a criação demandou trabalho e inovação: “Talvez essa tenha sido uma das ideias mais demoradas para a gente colocar de pé. Com o perdão do trocadilho, ficamos batendo cabeça com diversos fornecedores e técnicas. Até encontrar, no interior da China, alguém mais maluco do que a gente e produzir mais de 50 mil mini air bags”.



Fonte: Disponível em: <<https://quasepublicitarios.files.wordpress.com/2012/10/anuncio-pc3a1gina-dupla-10.jpg>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

Figura 5 – Anúncio Peugeot

O último exemplo é uma propaganda voltada para a conscientização, não à venda de produtos ou serviços, como nos casos anteriores. Trata-se de uma campanha da WWF, apelando para a redução do consumo de papel, a fim de preservar a floresta amazônica. Sob o título “Save Paper, Save the Planet”, o suporte no qual o anúncio foi veiculado é inovador e o leitor/consumidor, à medida que vai retirando as folhas de papel, com coloração verde, para seu próprio uso, percebe que o mapa do Brasil, antes também todo verde, começa a ganhar o tom escuro, simulando que as fontes naturais do país estão acabando.



Fonte: Disponível em: <https://agenciaespaco.files.wordpress.com/2010/10/wwf_paper.jpg>. Acesso em: 26 nov. 2016.

Figura 6 – Anúncio WWF

Todos os exemplos mostram o quanto as empresas, na figura das agências responsáveis, têm investido tempo e dinheiro para alçar novos voos rumo ao alcance do público. A publicidade vem galgando patamares nunca antes pensados e, de mero acessório, hoje, é considerada vital para a criação, manutenção e sucesso das marcas. As técnicas argumentativas modificaram-se com o tempo, todavia, conforme apresentamos até aqui, as teorias estudadas comprovam a presença da argumentação em toda a história da humanidade nas mais diversas circunstâncias.

Entretanto, vimos que desenvolver estratégias persuasivas capazes de superar as expectativas de um público que se acostumou com o inusitado e exige cada vez mais qualidade e inovação é um desafio para o universo publicitário. Arelado a isso, surgem as diferentes linguagens e a multimodalidade como representação dos novos hábitos sociais e comunicacionais e, como não poderia ser diferente, essa gama de transformações gera numerosos questionamentos que se multiplicam em todas as esferas, principalmente na educacional. Nesse panorama, qual será o papel da escola? Qual a importância e o lugar da argumentação em sala de aula? Como ensinar que a multimodalidade e as novas linguagens implicam a construção do sentido? Essas reflexões é o que propomos para o tópico seguinte.

1.8 A ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Ensino e aprendizagem constituem um longo processo. É na Educação Básica que se encontra a chave para o desenvolvimento da vida adulta, acadêmica e profissional dos cidadãos. Socialmente, a valorização de uma educação de qualidade oferecida na infância e na juventude é comum. Afinal, mais do que clichês e promessas governamentais, um ensino de qualidade, pautado na construção do posicionamento crítico atrelado à competência linguística, é salutar para o desenvolvimento pessoal e social de qualquer cidadão, principalmente, quando consideramos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser entendido, de acordo com o inciso I da Lei 9.394/96, art. 36, como “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Desde 1997, os documentos do governo já sinalizavam a necessidade de adaptação das escolas diante das alterações da sociedade, independentemente da categoria, mas principalmente, aquelas referentes à linguagem e aos gêneros que circulam no cotidiano. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o contexto histórico-social é o responsável por estabelecer o que deve ser considerado prioridade no ensino de acordo com o momento da sociedade. Nesse sentido,

Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1998, p. 25).

Socialmente, a argumentação faz parte da vida humana, pois estamos inseridos em contextos que exigem posicionamento, tomada de decisões e, até mesmo, o convencimento do outro acerca das nossas convicções. Conforme as configurações sociais vão se remodelando, a exigência de argumentação cresce e requer uma sofisticação maior no que tange aos recursos, escolhas e técnicas aplicadas. Em todos os discursos, faixas-etárias e nos mais variados graus, a argumentação se faz presente. De acordo com Koch e Elias (2016, p. 10), é por isso que precisamos “transformar as nossas práticas argumentativas em objeto de

reflexão. Em casa, no trabalho e, claro, nos bancos escolares”. Na prática, a comunicação ocorre por meio de textos, e uma infinidade de gêneros circula socialmente, a fim de atender às demandas comunicativas. Sobre o conceito de gêneros, Marcuschi (2010, p. 23) esclarece:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositadamente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] os gêneros são muitos. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por adiante.

E mesmo com essa variedade apresentada por Marcuschi, segundo Koch e Elias (2016, p. 10), a argumentação está presente em todos eles. No uso de cada gênero, empregamos nossos conhecimentos de mundo, sobre a língua e sobre nossos receptores, pois definir “o que queremos e como conduzimos as nossas intenções são ingredientes do texto”. Frente ao exposto, ratificamos as colocações de Liberali (2013, p. 109):

Se há múltiplas possibilidades de representar e viver a realidade, o espaço escolar seria então o contexto privilegiado para a reflexão sobre a vivência [...] Ou seja, a escola deveria oferecer aos seus partícipes a oportunidade especial de conviver com as possibilidades em um embate para a busca do verossímil, como sugeria Aristóteles).

Desse modo, torna-se primordial que, no cotidiano escolar, haja atividades que permitam ao aluno não apenas ter contato com conteúdos estruturais ou gramaticais, mas que, sobretudo, oportunize a vivência real de situações cotidianas, tornando-o capaz de convencer, refletir, criticar, avaliar e pensar como cidadão ativo. Os estudos da argumentação, além de colaborar para uma melhor compreensão dos elementos linguísticos e de seu funcionamento, são essenciais para

compreender o que significam as ações humanas e quais suas consequências, pois, conforme declara Liberali (2013, p. 27):

Uma vez que os gêneros atravessam a heterogeneidade das práticas da linguagem e fazem emergir toda uma série de regularidades no uso, compreender a argumentação como objeto de ensino na escola poderia permitir aos alunos: resolver conflitos, analisar e melhorar o funcionamento da classe, tomar decisões coletivamente, tomar a palavra em público, discutir problemas com os outros, corroborar ou refutar um ponto de vista.

Ainda sobre o exposto, é evidente que até as crianças, desde muito pequenas, apresentam capacidade de argumentação, embora de forma mais sutil ou menos planejada. Prova disso é que até os bebês, por meio da linguagem não verbal (choro, riso, expressões faciais), além de comunicar suas necessidades, manipulam e direcionam o comportamento dos pais. No entanto, nem sempre as atividades voltadas para esse enfoque são abordadas a contento ou fazem parte dos conteúdos priorizados nas aulas de Língua Portuguesa. No novo contexto, no qual o acesso à informação foi ampliado e os aprendizes têm possibilidades, desde muito pequenos, de entrar em contato com as múltiplas formas de conhecimento, de comunicação, de interação e de uso da linguagem, essa abordagem torna-se ainda mais indispensável.

De acordo com Leal e Morais (2015), embasados em trabalhos de autores como Banks-Leite (1996); Clark e Delia (1976); Eisenberg e Garvey (1981); Genish e Di Paolo (1982); Miller (1987); Orsolini (1994) e Weiss e Sachs (1991), mesmo as crianças de 3 ou 4 anos de idade “interagem em situações nas quais são motivadas a convencer alguém de alguma coisa, já usam estratégias para convencer, justificam seus pontos de vista, considerando a opinião do outro” (LEAL; MORAIS, 2015, p. 12). Esses dados reforçam a necessidade de inserir o trabalho com a argumentação em sala de aula cada vez mais cedo. Se, no discurso de crianças com essa faixa etária, a persuasão já se desenvolve, no discurso do nosso público-alvo (6º e 7º ano), cuja idade varia entre 10 e 13 anos, essa manifestação é ainda mais intensa e elaborada.

Ao adentrarem em séries mais avançadas, como o Ensino Médio, o trabalho com a argumentação torna-se mais efetivo e se, por um lado, os alunos apresentam um desenvolvimento cognitivo mais sólido, por outro, nem sempre as bases linguísticas necessárias estão firmes, dificultando a aprendizagem do novo. Tal

fato arrasta-se até as academias, concursos e vestibulares e, por consequência, muitos alunos não conseguem expressar-se com clareza, não defendem suas posições com argumentos sólidos, não captam os implícitos e até explícitos do texto, pois o estudo dos elementos linguísticos, tanto em textos orais como em textos escritos, muitas vezes, é superficial e sem consistência.

Para Liberali (2016), é possível pensar a argumentação de dois modos: argumentar para convencer, ou seja, considerando que temos a intenção de levar alguém a crer na tese que defendemos e para isso as técnicas de convencimento são essenciais; e argumentar para compartilhar significados, isto é, a partir do diálogo entre o meu saber, a minha crença, o meu conhecimento cultural e o do outro, constrói-se a verdade. Nesta última perspectiva, o ato argumentativo é “a composição de possibilidades, como a base da criação do novo significado que surge do conflito entre vozes que se chocam, reforçam, contrastam se afastam e se aproximam [...]” (LIBERALI, 2016, p. 65).

Dessa forma, consideramos a escola como a detentora do papel principal para estreitar a relação existente entre leitura, argumentação e formação cidadã. É no âmbito escolar que o aluno deverá ter maior contato com os simulacros da vida social, a fim de se capacitar para situações que exigem habilidades linguísticas em suas várias dimensões. Nesse processo, devem ser inseridas, inclusive, as novas formas de comunicação, considerando o impacto da tecnologia arraigada ao contexto atual, uma vez que seu uso faz parte de inúmeras formas de interação. Por isso, é relevante propiciar, em todos os níveis educacionais, não apenas nas séries mais avançadas, guardado o devido grau de aprofundamento, o estudo da argumentação, suas formas mais eficazes, a seleção de argumentos, a leitura dos textos argumentativos, seus implícitos entre outros, pois

[...] podemos ter como metas ensinar os alunos a apresentar claramente seus pontos de vista, variando as estratégias e adequando-as às situações. Precisamos, também, ajudar os alunos a aprender a selecionar boas justificativas para convencer seus leitores, diversificando os modos de apresentá-las e utilizando variados recursos coesivos para construir a cadeia argumentativa (LEAL; MORAIS, 2015, p. 65).

Liberali (2013) ainda destaca, ao considerar a multiplicidade de saberes, para informações e verdades que se modificam a cada minuto, que a

argumentação deve favorecer a indagação constante daquilo que lemos, vemos e ouvimos. Essa prática é essencial para a manutenção do posicionamento crítico do cidadão, colocando-o como protagonista de suas escolhas e crenças. Na escola, essas ações desempenham papel fundamental na formação do indivíduo:

Assim, no movimento de questionar, contrapor, sustentar, buscar, vão sendo criadas outras possibilidades de entender, expandir e viver; a aridez que parece excluir e, até mesmo, tornar a escola distanciada da vida dos alunos, educadores e comunidade, poderá ser superada (LIBERALI, 2013, p. 109).

Meyer (1982), ainda sobre o assunto, apresenta as seguintes colocações:

Daí a ideia de que argumentação é um *fazer fazer*, directo se se trata de levar alguém a pronunciar-se ou a decidir-se a adoptar uma linha de conduta sobre um dado problema, indirecto se se limitar a comunicar certas opiniões ou conclusões, utilizáveis quando mais tarde se encontrar confrontado com a questão em causa. Neste sentido, a educação é argumentativa. Ou em todo o caso, deveria sê-lo (MEYER, 1982, p. 146).

Retomando a ideia de a “educação é argumentativa” apontada por Meyer, a escola deve possibilitar ao educando condições reais de utilização da linguagem, de criação e de percepção dos sentidos, pois a argumentação, segundo Liberali (2016), amplia a visão de como a influência da história do sujeito, seus conhecimentos culturais e sua pré-disposição em engajar-se no discurso interferem na criação dos significados.

Assim, as múltiplas formas de significação aplicadas dentro do texto é o que possibilita a extração de sentidos que podem ser encontrados e medidos por meio de recursos como: “tipografia, imagem, escrita, layout, altura, comprimento, tom de voz, gestos, posturas, expressões faciais, movimentos, arranjos físicos, ambiente material e suas diferentes combinações possíveis” (LIBERALI, 2013, p. 75). À luz dessas colocações, quais seriam, então, as formas de linguagem? Como os variados modos se comportam e interferem no processo de significação? Há impactos sociais decorrentes dessas novas exigências linguísticas? Esses são os questionamentos que discutiremos no próximo capítulo.

2 NOVAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Neste capítulo, nosso primeiro objetivo é retomar, de forma breve, o conceito de linguagem, suas concepções e formas de manifestação, além de mostrar como a combinação de linguagens altera e intensifica a produção de sentido. Na sequência, abordaremos o conceito de multimodalidade, suas formas de materialização e sua interferência na compreensão textual. Faremos uma abordagem histórica dos estudos voltados para o letramento, até chegamos ao conceito de multiletramento. Pretendemos, também, apresentar e refletir como os documentos oficiais preconizam a abordagem dessas questões em sala de aula.

2.1 LÍNGUA, LINGUAGENS E SUAS CONCEPÇÕES

Conforme mencionamos brevemente no capítulo anterior, a comunicação permeia as relações humanas e, nesse processo, encontram-se língua e linguagem em suas variadas manifestações, em consonância com as diferentes concepções e propósitos de cada momento histórico. O homem sempre teve fascínio pela linguagem e cada povo, a seu modo e de acordo com interesses próprios, estudou a área, firmando seus conceitos e estabelecendo formas de análise.

De acordo com Peixoto (2009, p. 58 a 69), o povo hindu, com o propósito de não permitir que a declamação de seus textos sagrados, presentes no *Vedas*¹⁰, fosse modificada nos rituais de sacrifícios, iniciou os estudos do sistema fonético e gramatical dos hinos, e do léxico, considerando o valor e a aplicação das palavras.

O povo grego também se dedicava a pesquisar a linguagem cuja base, para eles, calcava-se em origens filosóficas, sendo a prática sua finalidade. O *Crátilo*, obra de Platão, coloca-se como um diálogo fundamental para os estudos linguísticos da antiguidade clássica que, entre outras questões, debatia se os nomes das coisas existiam por natureza própria ou se eram estabelecidos por convenção humana. A gramática, nesse momento, direcionava-se à ação, à utilização da língua

¹⁰ As crenças do povo hindu eram transmitidas oralmente entre as gerações, até que foram transcritas no *Vedas* (escrituras sagradas associadas ao Hinduísmo). Trata-se de uma compilação de hinos e preces, cujo conteúdo está organizado em quatro livros, todos escritos em versos.

e surgiu como forma de registrar o que já havia sido criado e conquistado. Os gregos estudavam com o intuito de “estabelecer a língua dos clássicos e manter aquilo que consideravam como superioridade em relação aos outros povos” (PEIXOTO, 2009, p. 67). O povo grego contribuiu com diversas áreas de estudos linguísticos, como a Etimologia, a Semântica, a Retórica, a Morfologia, a Fonologia e a Sintaxe.

Já os romanos, ainda segundo Peixoto (2009), tinham como propósito pesquisar a língua como forma de manter o domínio do latim diante de suas conquistas. Eles destacavam a língua dos clássicos, sem valorizar o que, de fato, era utilizado pela sociedade. Avançando para a Idade Média, os estudos linguísticos debruçavam-se, exclusivamente, sobre o latim, com o propósito de difundir a fé cristã. Com a Reforma Religiosa, apesar da linguagem literária ainda ser considerada a correta, a melhor, aquela que era digna de pesquisa e de ser tratada como modelo, começava a surgir certo interesse pela língua falada por outros povos. Além disso, os comparatistas também marcaram os estudos linguísticos. A descoberta do Sânscrito¹¹, no século XIX, fomenta a reflexão em torno das semelhanças existentes entre as línguas, de forma inicial, entre o grego, o latim e o próprio sânscrito.

Em suma, todas essas pesquisas, com motivações externas, antecederam as postulações de Saussure, teórico da área da linguagem que contribuiu, de forma significativa, para que os estudos linguísticos fossem elevados ao patamar de ciência autônoma. Saussure concebia e defendia a linguagem como um sistema dividido em duas partes: uma, essencial, *a língua* (social, autônoma, homogênea, psíquica, externa ao indivíduo); e outra, secundária, *a fala* (parte individual da linguagem, heterogênea, psicofísica, interna ao indivíduo). Os dois objetos (língua e fala) são considerados intimamente ligados e se sobrepõem um ao outro. Para Saussure (1989, p. 145), “A língua é para nós a linguagem menos a fala. É o conjunto dos hábitos lingüísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender”.

Nessa direção, Bastos e Candiotto (2007) afirmam que tanto o indivíduo quanto a sociedade só são possíveis por meio da língua. A linguagem realiza-se no seio desta, a partir de uma determinada “estrutura lingüística definida e

¹¹ O Sânscrito ou língua sânscrita é uma língua de origem indo-europeia que, embora seja considerada uma língua morta, compõe o conjunto das 23 línguas oficiais da Índia, pois faz parte do uso litúrgico no hinduísmo, budismo e jainismo.

particular, inseparável de um contexto cultural específico, particular, de uma comunidade lingüística” (BASTOS; CANDIOTTO, 2007, p. 15). Ao mesmo tempo, a língua configura-se como resultado social da linguagem e segue um conjunto de regras que rege sua utilização. Para Saussure (1989, p. 16), “A cada instante, a linguagem implica, ao mesmo tempo, um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado”. Em outros termos, o uso da linguagem é um dos principais elementos que nos diferencia dos outros animais “é um divisor de águas entre a natureza humana e a dos animais” (ARANHA e MARTINS, p. 49) e essa capacidade se concretiza no meio, a partir da junção daquilo que é individual ao que é social.

Bakhtin (2010, p. 261), conforme já mencionamos, aponta que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e que, embora haja inúmeras formas para se concretizar essa utilização, não há dúvidas sobre a unidade nacional de uma língua. Logo, constatamos que, desde o nascimento, o ser humano atua, de maneira efetiva, no ato comunicativo, mesmo que, inicialmente, o processo não se realize por meio da palavra, mas se concretize por meio de olhares, gestos, movimentos, sons, até então sem definição clara, mas que, a partir do contato com o outro e da interpretação que é realizada, configura-se como linguagem.

Ainda sobre o conceito de linguagem, Dionísio (2012) postula que se trata de “uma força de ação *conjunta* que emerge quando falantes/escritores e ouvintes/leitores realizam ações individuais, coordenadas entre si, fazendo com que tais ações se integrem, formem um conjunto”. Segundo o autor, fazer uso da linguagem significa concretizar ações de caráter social e individual, pois “estamos sempre fazendo *algo* com a linguagem” (DIONÍSIO, 2012, p. 81).

Segundo Koch (1992, 2006), a linguagem percorreu algumas concepções que se transformaram ao longo do tempo e, por conseguinte, alteravam o conceito de sujeito conforme a concepção seguida. Em um primeiro momento, a linguagem era vista como algo puramente individual, construída no interior da mente do sujeito e exteriorizada para o mundo, de certa forma, “traduzida” externamente; configurava-se como a representação do mundo e do pensamento, ou seja, era entendida apenas como um “espelho” dos conhecimentos obtidos pelo homem, e esse sujeito individual era o responsável por suas ações e suas vontades. Por conseguinte, aquele que não se expressava era porque não organizava, de forma lógica, as ideias

mentalizadas. Nessa concepção, o leitor/ouvinte apenas absorve o dizer do emissor, junto com suas intenções, executando um papel passivo.

A segunda concepção, ainda conforme a autora, estabelecia que a linguagem representava um instrumento de comunicação entre os indivíduos, nela, a língua era compreendida como um código, ou melhor, um conjunto de regras que deviam ser dominadas por todos os falantes para que houvesse a transmissão de mensagens. “O sujeito da enunciação é responsável pelo sentido” (KOCH, 2006, p. 14). Dessa forma, o código não sofre interferências externas, nem do tempo e o objetivo é que todos o dominem, por meio de exercícios estruturais, a fim de alcançar sua memorização. Nessa concepção, o leitor/ouvinte apenas decodifica o que é emitido, atuando, novamente, de forma passiva.

Na terceira concepção, a linguagem aproxima-se dos envolvidos no discurso, é considerada o lugar de ação ou interação e não algo isolado, estanque. Trata-se de um produto histórico-social, fruto do meio, que se amplia e se modifica com as interferências e condições de produção que cercam cada indivíduo envolvido, seja ele emissor ou receptor dessa mensagem. Os sujeitos inseridos têm o caráter ativo, constroem e são construídos, no texto, de forma dialógica, os implícitos, agora, têm seu espaço garantido e necessitam do contexto dos participantes para sua apreensão. Chega-se, finalmente, segundo Koch (2006, p. 16), “a um equilíbrio entre sujeito e sistema, entre a ‘socialização’ e a produção do social. Para tanto, postula-se a *natureza cognitiva* do social, das estruturas e de tudo aquilo que poderia ser visto como um dado objetivo ‘exterior’ aos sujeitos”.

Por esse ângulo, as inúmeras situações comunicativas, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem produz o texto passaram a desempenhar um papel-chave. A partir dessa visão, asseguramos a grandeza das manifestações da linguagem e como as relações sociais são determinantes na sua utilização. Ao encontro das considerações da autora sobre o equilíbrio na concepção de língua/linguagem, Marcondes (1992, p. 13) aponta para a necessidade de se considerar outros elementos no uso linguagem, pois, segundo ele, “a linguagem não é, e não deve ser examinada em abstrato, mas sempre em relação a uma situação (real ou imaginária, mas possível) em que faz sentido (ou não) usar determinadas expressões, ou seja, uma ‘forma de vida’”. Relacionando essas colocações com o gênero anúncio publicitário, verificamos que a semiose é, justamente, aplicada para

emanar sentidos dentro do texto, de forma a conduzir, argumentativamente, a ação do leitor.

Essa intencionalidade na aplicação das linguagens reforça o caráter interacional do gênero, uma vez que o produtor do texto, o publicitário contratado para divulgar a marca, apropria-se de seu lugar social, de seu caráter ativo e executa as escolhas linguísticas, envolvendo a composição, em todos os seus sentidos, de modo proposital, visando aproximar-se do interlocutor, do leitor/consumidor de seu texto/produto. E, como a linguagem configura-se em um produto histórico-social, as conformações do contexto, influenciam no seu uso. Kenski (2013, p. 23) vai além e afirma que a linguagem é um tipo de tecnologia, pois é uma construção criada pela inteligência humana para propiciar a comunicação entre um grupo social “estruturada pelo uso, por inúmeras gerações, e transformada pelas múltiplas interações entre grupos diferentes”. A autora ainda atribui à linguagem a responsabilidade pelo surgimento dos idiomas que marcam a identidade de um povo e de sua cultura.

Em suma, reiteramos a relevância da 3ª concepção de linguagem na construção dos textos e na análise das propagandas, principalmente ao considerarmos que a argumentação está na língua e que, portanto, visa alcançar um objetivo específico. Além disso, seu caráter social lhe confere algumas atribuições, conforme focalizaremos no tópico seguinte.

2.1.1 A Função Social da Linguagem

O processo de construção textual e de escolhas linguísticas acompanha toda a vida do indivíduo e aprimora-se conforme a faixa etária avança e o contato com o outro se acentua. Com a mesma agilidade e intensidade com que surgem as demandas sociais que exigem comunicação, surgem formas adequadas para supri-las e o indivíduo, a cada momento, procura formas para expressar-se e participar das ações sociais com maestria. Dessa forma, ao considerarmos a noção de língua, indissociável do conceito de linguagem, mobilizamos a mesma relevância do contexto e das ações sociais para nortear sua utilização. Segundo Marcuschi (2008, p. 61), a língua configura-se como “um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se

fosse uma pressão externa pura e simples”. Em consonância a essas colocações, Bakhtin (2010, p. 261) afirma:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Portanto, as relações humanas ocorrem por meio da língua, ou melhor, por meio de sentenças concretas adequadas às necessidades dos participantes, que utilizam a palavra como principal ferramenta que, para Bakhtin/Volochinov (2009, p. 36), “é o modo mais puro e sensível de relação social”. Cada situação exige determinadas estruturas e combinações lexicais, gramaticais, linguísticas ou semânticas para a manutenção e a transmissão das mensagens com clareza e eficácia, entretanto outros elementos dialógicos são tão relevantes quanto elas. Nesse sentido, tanto os PCN, ainda em 1998, e a Base Nacional Comum Curricular, em 2017, apontam a relevância da concepção interacionista da linguagem e sua relação intrínseca com o contexto histórico-social, pois

É nas práticas sociais, em situações lingüisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita (BRASIL, 1998, p. 34).

Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. Como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (‘ser’ mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros (‘ser-saber-fazer’ pela/ com a linguagem). Nesse ‘ser-saber-fazer’ estão imbricados valores sensitivos, cognitivos, pragmáticos, culturais, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade (BRASIL, 2017, p. 59).

Nas práticas sociais, os textos são responsáveis por apresentar os propósitos comunicativos, alterando-se e adaptando-se a eles, conforme a diversidade de situações, ocasionando uma gama de gêneros ancorados no contexto

histórico-social. Afinal, a partir do momento em que estamos interagindo (seja ouvindo, falando, lendo ou escrevendo), ou seja, realizando ações corriqueiras do cotidiano, tanto nas situações mais simples e comuns como nas mais complexas, temos o “auxílio” dos gêneros discursivos como forma de organização do pensamento, assegurando ao interlocutor uma compreensão mais rápida e eficaz do sentido pretendido. Nessa perspectiva, Bakhtin (2010, p. 262) afirma:

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos).

Da mesma forma, ressaltamos que não só as palavras, linguagem verbal, compõem o sentido de uma mensagem; gestos, entonação, cores, sons, imagens, movimento, suporte, entre outros, são elementos que integram o texto e essa combinação de linguagens variadas, inclusive, produz sentidos diferentes se compararmos a uma análise isolada de cada elemento. Assim, ao colocar a língua em uso, por meio da produção de textos orais, escritos ou visuais, o produtor elencará o que considera mais importante naquela situação interacional e, para atingir a plenitude de seu objetivo, fará suas escolhas gramaticais, linguísticas e/ou imagéticas. A toda essa junção significativa de elementos linguísticos, atribuímos o nome de *semioses*, detalhada a partir do próximo tópico.

2.1.2 Semioses

O termo *semiose* surge com o estudioso americano Charles Sanders Peirce, dentro da ciência dos signos, ao desenvolver a Teoria Semiótica¹². Santaella (1983, p. 2) define a área como “a ciência que tem por objeto de investigação todas

¹² Segundo Nöth (2006), “Tanto o termo *semiótica* quanto o termo *semiologia* têm as raízes de suas constituintes iniciais e principais nas palavras gregas *semeion*, ‘signo’, e *sema*, ‘sinal’, ‘signo’. Tal como a *gramática* e a *aritmética* ou a *biologia* e a *filologia*, que são campos de estudos de diversas áreas de conhecimento humano, a *semiótica* e a *semiologia*, nas suas origens, são os campos de estudo dos signos e dos sinais”.

as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”. Trindade (2006) esclarece:

Esta teoria faz uma abordagem lógico-filosófica da linguagem, tendo o signo, a unidade mínima de representação (entendendo que toda linguagem é uma forma de representação do mundo), como referência para se pensar os níveis de percepção sobre o mundo (primeiridade, secundidade e terceiridade), e desses níveis, decorrem tipos de signos/representações (ícones, índices e símbolos) que levam, em suas infinitas recombinações, a uma dimensão, sintática, semântica e pragmática das linguagens de qualquer natureza.

Nos estudos semióticos, os sistemas de significação da língua ganham destaque e esses sistemas têm como unidade central o signo, que se configura como a unidade mínima de representação do que há no mundo. Na vertente semiótica, os signos são divididos em três tipos¹³: símbolos (signos cujos significados são estabelecidos por meio de uma convenção social), indícios (signos não convencionais que agem como sinal, vestígio da realidade que representam) e ícones (são signos que exibem uma semelhança com aquilo que representam).

Ao atrelarmos tal conceito ao termo linguagens, consideramos as muitas formas de manifestação e combinação possíveis de construção. Para iniciarmos a discussão sobre essas diversas manifestações, partimos do posicionamento de Santaella (2005), ao afirmar que, assim como ocorre com quaisquer organismos vivos, as linguagens também se modificam, evoluem e se ampliam, ou seja, elas estão em constante mudança e sofrem interferência do contexto. Para a autora,

Desde a revolução industrial e, mais recentemente, a revolução eletrônica, seguida da revolução informática e digital, o poder multiplicador e o efeito proliferativo das linguagens estão se ampliando enormemente (SANTAELLA, 2005, p. 28).

As linguagens são muitas e por isso, segundo a autora, os estudos voltados para elas devem considerar o suporte, o meio ou canal em que transitam e

¹³ Um exemplo de símbolo seria a balança da justiça; um exemplo de indício seria a fumaça que indica fogo, uma porta arrombada indica uma invasão. Um exemplo de ícone seria a fotografia de uma pessoa representando a pessoa.

que lhes dão corpo. Esse meio é de extrema relevância para que haja real compreensão de como as mensagens são emitidas e recebidas pelos envolvidos. Desde a escrita ou a fala até o som, o cheiro, a imagem, as texturas, as experimentações, entre outras formas que nos cercam e permitem a transmissão de conteúdos significativos, somos cercados por linguagens que se apresentam de múltiplas formas. O sentido de um texto, inclusive, é construído a partir da coexistência dessas linguagens e a leitura/compreensão deve ser realizada considerando todos esses elementos, portanto, a escolha por determinada composição não é neutra em nenhuma manifestação comunicacional.

A BNCC (BRASIL, 2017) alerta para a aplicação do termo *linguagens* como algo abrangente e que contempla as diferentes formas de experiências: estéticas, sensoriais, sensíveis, corporais, sonoras, sinestésicas, imagéticas e performativas, pois

Ao se abordar a linguagem no sistema semiótico, que estuda a significação dos textos que se manifestam em qualquer forma de expressão, pode-se falar de formas de linguagem: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais). Os conhecimentos humanos são sempre construídos por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos (BRASIL, 2017, p. 59).

Essa grandiosidade de formas, tão comum no cenário atual, nos permite avançar, no tópico seguinte, para o conceito de *multimodalidade*, composição que reforça maior necessidade de atenção no que tange à compreensão dos significados, haja vista suas várias possibilidades de sentido. Conforme Kress e Van Leeuwen (2001), a sociedade já passou por uma era em que a monomodalidade era uma suposição inquestionável, mesmo com os diversos recursos da linguagem disponíveis. Entretanto, na contemporaneidade, a forma como serão proferidas as mensagens pode ser escolhida e diversificada. Vivenciamos uma época em que a multiplicidade de recursos semióticos está em foco e a multimodalidade ou até mesmo multissemiose move-se para o centro da ação comunicativa.

Essas conformações nos levam até aos denominados textos sincréticos, aqueles em que há convergência de diferentes linguagens que se fundem,

se apoiam e se complementam visando à construção de determinado efeito de sentido. Para Greimas e Courtés (2016, p. 454), as semióticas sincréticas “acionam várias linguagens de manifestação”. Ainda apontam que “da mesma forma, a comunicação verbal não é somente de tipo lingüístico: inclui igualmente elementos paralingüísticos (como a gestualidade ou a proxêmica), sociolingüísticos, etc.” Ampliando a definição do termo, Teixeira (2004, p. 235) esclarece:

Objetos sincréticos, para dizer com mais rigor, são aqueles em que o plano de expressão se caracteriza por uma pluralidade de substâncias mobilizadas por uma única enunciação cuja competência de textualizar supõe o domínio de várias linguagens para a formalização de uma outra que as organize num todo de significação (TEIXEIRA, 2004, p. 235).

Também podemos denominar esses textos como híbridos, ou seja, resultantes da mistura de dois ou mais elementos diferentes. Para Babo (2005, p. 198), “a hibridação designa esse fenômeno intenso, onde a heterogeneidade ganha uma multiplicidade de expressões fundidas num mesmo corpo textual, digamos”. Dessa forma, caracteriza-se como “uma explosão de fronteiras e uma recombinação de sistemas heterogêneos de significância” (BABO, 2000, p. 2).

2.2 MULTIMODALIDADE

Corroborando o que mencionamos anteriormente, ao falarmos de linguagem, todos estamos inseridos, querendo ou não, em um meio social repleto de estímulos configurados pelas mais abundantes formas: sonoras, auditivas, aromáticas, sensoriais, verbais, imagéticas, de movimento as quais juntas e combinadas são pensadas para significar diariamente. Cope e Kalantzis (2010, p. 96) afirmam que “gran parte de nuestra experiencia cotidiana de representación es intrínsecamente multimodal”¹⁴. Nessa direção, Kress (2010, p. 1) corrobora a ideia, colocando “‘multimodality’ as the normal state of human communication”¹⁵.

¹⁴ “grande parte de nossa experiência cotidiana de representação é intrinsecamente multimodal” (tradução nossa).

¹⁵ “a multimodalidade como estado normal da comunicação humana” (tradução nossa).

Relacionando o conceito de texto, formulado por Marcuschi (2008, p. 80) como um evento social, a esse cenário permeado pela multimodalidade presente nos dias atuais e recorte de nossa pesquisa, há o acarretamento de algumas características fundamentais de seu uso e composição, entre elas: (i) trata-se de sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc; (ii) é construído numa orientação de multissistemas, envolvendo tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música), tornando o texto *multimodal*; (iii) manifesta-se como *evento interativo*, sendo sempre um processo e uma coprodução; e (iv) compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob diversos aspectos: som, palavra, significação, instrução, devendo ser processado com esta multifuncionalidade.

De acordo com o *Glossary of Multimodal Terms* (MODE, 2012), a multimodalidade estuda os efeitos culturais e sociais e como as pessoas usam e transformam os recursos para comunicação, incluindo o discurso, a imagem, o gesto, o olhar, entre outros. Na última década, as pesquisas da multimodalidade apresentaram termos novos, como *modo*, e começaram a redefinir termos antigos, por exemplo, *gênero*. Conforme o Glossário, os estudos voltados para a multimodalidade surgiram para abordar e compreender aspectos ocasionados pelas mudanças na sociedade, por exemplo, o surgimento das novas mídias e tecnologias. Nessa direção, surgem três suposições teóricas interligadas que sustentam a multimodalidade.

A primeira aponta que a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma multiplicidade de modos e todos eles contribuem para o significado. Nela, há análise e descrição do conjunto de recursos utilizados pelos indivíduos para construção do significado, seja ele: visual, falado, gestual, escrito, tridimensional ou outros, dependendo do domínio da representação em contextos diferentes. Além disso, atua no desenvolvimento de meios que externem como esses recursos são organizados para fazer sentido.

Na segunda concepção, a multimodalidade reconhece que os recursos são socialmente moldados ao longo do tempo para se tornarem mecanismos capazes de construir significação, articulando significados (social, individual, afetivo) exigidos pelas demandas das diferentes comunidades. Esse repertório de recursos semióticos, que visa à produção de sentidos, é denominado *modo*, e realiza o trabalho comunicativo de maneira distinta, fazendo da sua escolha o aspecto central da interação e do significado. Quanto mais conjuntos de recursos são utilizados na vida

social de uma determinada comunidade, mais completa e articulada ela será. Algo poderia ser conceituado como "um modo", quando houver um senso cultural compartilhado desse conjunto de recursos e como eles podem ser organizados para atingir significado dentro da comunidade.

Para finalizar, a terceira suposição, ainda segundo o Glossário, sustenta a ideia de que as pessoas manipulam o significado por meio de sua seleção e configuração de modos, colocando, em primeiro lugar, o significado da interação entre eles. Dessa forma, todos os atos comunicativos são moldados pelas normas e regras que operam no momento da construção do signo, influenciados pelas motivações e interesses das pessoas envolvidas em um contexto social específico.

A velocidade com que as motivações têm surgido, modificando-se e reinventando-se na sociedade, tem grande reflexo na qualidade do contato que fazemos com textos que as materializam. Todas as mudanças pelas quais a sociedade passou, em termos de estrutura social e influência da informática e tecnologia no cotidiano, fizeram com que, nos últimos tempos, até mesmo na escrita, considerado um ambiente mais tradicional, a multimodalidade estivesse presente. Segundo Cope e Kalantzis (2010, p. 94), o efeito dessas mudanças “ha sido la reducción del papel privilegiado de lo textual escrito en la cultura occidental, colocando progresivamente a lo visual y a los demás modos al mismo nivel¹⁶”.

No mundo, há grande multiplicidade de modos e linguagens que fazem significar os textos impressos ou midiáticos e, para Rojo (2012, p. 19), “é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos”. Ou seja, textos compostos de linguagens (ou modos, ou semioses) que demandam capacidades e práticas de compreensão para fazer significar.

Segundo Kress (2010, p. 5), as formas de comunicação se alteraram e estão em constante transformação, todas fruto do entrelaçamento entre as mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas. Essas novas configurações encontram nos gêneros sua maior fonte de expressão, uma vez que a todo momento, em cada ação social, são eles que expressam linguisticamente nossa intenção comunicativa.

¹⁶ “Tem sido a redução do papel privilegiado do texto escrito na cultura ocidental, colocando progressivamente o visual e os demais modos no mesmo nível” (tradução nossa).

Para Bazerman (2007, p. 103),

[...] os gêneros moldam as intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção, o afeto e o quadro interpretativo. O gênero traz para o momento local as idéias, os conhecimentos, as instituições e as estruturas mais geralmente disponíveis que reconhecemos como centrais à sua atividade.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), “Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”. Estamos sujeitos, a cada momento histórico, à criação, ao surgimento ou ao desaparecimento de formas textuais que apresentam mecanismos diferenciados para significar, e a multimodalidade é um exemplo desses traços contemporâneos.

A simples presença de alguns elementos, na composição da mensagem, pode despertar emoções, desejos e percepções no sujeito. Assim, nenhuma escolha é aleatória quando os propósitos comunicativos estão bem definidos pelo produtor. Segundo Ana Ribeiro (2016, p. 115), quando as pessoas sabem que existem diversas formas para expressar algo, elas ficam mais atentas a isso e, por consequência, ampliam a sua capacidade de análise semiótica. Assim, “seja com palavras ou imagens, som ou gesto; seja com cores ou vocabulário, ela precisa ganhar intimidade com as linguagens disponíveis, com e sem computadores e editores de texto e imagem”. Tudo isso para garantir que a comunicação ocorra de forma ampla e que os significados sejam plenamente atingidos. Segundo Kress e Van Leeuwen (2001, p. 71),

In our view, pleasure (or un-pleasures) are always (though not always to the same extent) attached to meanings, and a vital aspect of communication. Communication never just ‘communicates’, ‘represents,’ and ‘expresses’, it also always and at the same time affects us. The two cannot be separated. Even when communication seeks to do the opposite, the very fact of negating materiality affects us—by failing to engage us affectively¹⁷.

¹⁷ “Em nossa visão, o prazer (ou não prazeres) são sempre (embora nem sempre na mesma medida) ligados aos significados e um aspecto vital da comunicação. A comunicação nunca apenas “comunica”, “representa” e “expressa”, ela também sempre e ao mesmo tempo nos afeta. Os dois não podem ser separados. Mesmo quando a comunicação procura fazer o oposto, o próprio fato de negar a materialidade nos afeta - ao não nos envolver afetivamente” (tradução nossa).

Portanto, a comunicação sempre irá nos afetar de alguma maneira. Nesse sentido, considerando que o ato comunicativo se concretiza por meio do texto e este apresenta-se cada vez mais atrativo, valendo-se das múltiplas linguagens, o conceito de “texto multimodal” solidifica-se cada vez mais nas inúmeras pesquisas realizadas na contemporaneidade. Por exemplo, Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 21) afirmam que o termo “tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.”. Ana Ribeiro (2016, p. 115) declara:

Um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementaridade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose.

É importante refletirmos que não há texto melhor ou pior ou, até mesmo, construção melhor que a outra. Há, de fato, diferentes modos para se atingir o mesmo objetivo, todavia é inegável que algumas construções e escolhas tendem a comunicar mais em menos tempo, isto é, chega-se ao mesmo ponto por caminhos diferentes. A definição dessa trajetória ocorrerá por meio das escolhas realizadas. Conforme a referida autora (2016), os recursos não competem entre si, por isso não é o caso de excluir uma possibilidade ou outra. Além disso, nos dias atuais, todas as possibilidades de construção vêm se somando e assumindo novas posições, em um sistema mais complexo e completo. Ainda nesse sentido, Cope e Kalantzis (2010, p. 149) afirmam:

El significado multimodal no es más que los otros modos de significado actuando juntos, pero también es mucho más que eso. El “no más” se basa en el hecho de que toda la creación de significado es multimodal por su propia naturaleza. Por tanto, el significado multimodal no es más que los otros modos de significado actuando juntos. Y siempre trabajan juntos¹⁸.

¹⁸ “O significado multimodal não é mais que os outros modos de significado atuando juntos, mas também é muito mais que isso. O “não mais” se baseia no fato de que toda a criação de significado é multimodal por sua própria natureza. Portanto, o significado multimodal não é mais que os outros modos de significado atuando juntos. E sempre trabalham juntos” (tradução nossa).

Kress e Van Leeuwen (2001, p. 111) enfatizam que “meaning is made in many different ways, always in the different modes and media which are co-present in a communicational ensemble¹⁹”. O aspecto principal é que o significado é feito em uma multiplicidade de modos e mídia e ocorre em diferentes lugares dentro desses modos. Os autores ainda ressaltam que, em cada modalidade do multimodal, há “trabalho” comunicativo sendo realizado com todas as formas representacionais disponíveis e tal ação é sempre significativa. Aprofundaremos essa rede de significados na seção seguinte.

2.2.1 A Combinação de Linguagens e a Construção de Sentidos

Uma vez que estamos vivendo a era da tecnologia, da multimodalidade e dos inúmeros códigos de sentido, corroboramos as colocações de Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19), ao apontarem a necessidade de se incluir, no ambiente escolar, uma gama variada de gêneros em que ocorra “uma combinação de recursos semióticos”, promovendo o “desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes”. E, conforme Cope e Kalantzis (2010, p. 98),

Si la agenda de la multialfabetización capta algunas generalidades de la multimodalidad que se extienden más allá del momento presente, los cambios en el entorno contemporáneo de la comunicación lo único que hacen es añadir mayor urgencia a la llamada en favor de un despliegue consciente de la multimodalidad en el aprendizaje²⁰.

Para formar um cidadão competente linguisticamente, é necessário prepará-lo para as novas formas de construir significados, ou seja, compreender de que modo e com quais meios isso é realizado. Afinal, vivemos em um “mosaico multissemiótico” e cada detalhe de um texto, em especial, os publicitários, é pensado para persuadir. É, conforme pondera Rojo (2013, p. 27), “o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias,

¹⁹ " significado é feito de muitas maneiras diferentes, sempre nos diferentes modos e meios que estão co-presentes em um conjunto comunicacional" (tradução nossa).

²⁰ “Se a agenda da multialfabetização capta algumas generalidades da multimodalidade que se estendem mais além do momento presente, as mudanças no ambiente contemporâneo da comunicação têm como único feito acrescentar maior urgência à chamada em favor de um desdobramento consciente da multimodalidade na aprendizagem” (tradução nossa).

coloca, pois, alguns desafios [...] Desafios. Não impedimentos!”. Dessa forma, chegamos à necessidade de repensar as práticas de letramento escolar, visto que não se pode negligenciar as exigências atuais de leitura.

Cope e Kalantzis (2010) apontam que o sistema de ensino tradicional além de não reconhecer os diferentes modos de significação, utiliza de forma inadequada o significado e as potencialidades da aprendizagem baseada nesta nova realidade. Além do mais, limita-se ao formalismo multimodal da língua escrita, a ponto de acreditar na possibilidade de que essa modalidade possa ser compreendida como um sistema por si só. Para os autores (2010, p. 96)

Esto nunca ha dejado de ser una agenda reduccionista. En la actualidad ese reduccionismo no resulta en absoluto realista dadas las realidades multimodales de los nuevos medios y los cambios cada vez más amplios en el entorno de las comunicaciones²¹.

Inúmeras mudanças permeiam a construção dos significados com a crescente multimodalidade dos textos, cada vez mais diversificados. A formação escolar, geralmente, privilegia a linguagem escrita, entretanto, na nova configuração social, algo a mais deve ser realizado, como uma abordagem mais ampla, o que seria denominado por Cope e Kalantzis (2010, p. 70 e 71) como “multialfabetización”. Essa nova abordagem do significado constitui-se de alguns elementos e suas representações estão elencadas no quadro a seguir:

Quadro 5 – As possíveis modalidades de sentido

	LÍNGUA ESCRITA		LÍNGUA ORAL	
Língua escrita	Escrita	representa o significado para os demais.	Leitura	representa o significado para si mesmo (escrita à mão, página impressa, tela).

continua

²¹ “Isso nunca deixou de ser uma agenda reduccionista. Na atualidade, esse reduccionismo não resulta em absoluto realista dadas as realidades multimodais dos novos meios e as mudanças cada vez mais amplas no ambiente das comunicações” (tradução nossa).

continuação

	LÍNGUA ESCRITA		LÍNGUA ORAL	
Língua oral	fala ao vivo ou gravada	representa o significado para os demais.	Escuta	representa o significado para si mesmo.
Representação visual	imagem estática ou em movimento, escultura, artesanato	representam significado para outra pessoa.	vista, panorama, cena, perspectiva	representam significado para si mesmo.
Representação de áudio	música, som ambiental, ruídos, alertas	representam significado para outra pessoa.	ouvir, escutar	representam significado para si mesmo.
Representação tátil	tato, olor e sabor. Entre as formas de representação tátil inclui-se a cinestesia, o contato físico, as sensações da pele (frio/ calor, textura, pressão), ação de apertar, objetos manipuláveis, artefatos, cozinhar e comer, aromas).	a representação para si mesmo das sensações e impressões corporais ou as representações para outras pessoas que supõem “contato” físico.		
Representação gestual	movimentos de mãos e braços, expressões do rosto, movimentos oculares e olhar, porte, andares, vestuário e moda, penteado, dança, sequências de ações, ritmo, frequência, cerimônia e ritual.			
Representação para si mesmo	pode adquirir a forma de impressões e emoções, ou o ensaio de sequências de ações servindo-se da própria imaginação.			
Representação espacial	espacial: proximidade, espaçado, traçado, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/ construção, paisagem rural, paisagem urbana, aparência de uma rua.			

Fonte: A própria autora, com base em Cope e Kalantzis (2010, p. 95).

Cada um desses modos tem não só a capacidade de expressar aspectos e significados de forma exclusiva, de acordo com sua própria natureza e

função, mas também tem potencial de representação de outras tantas significações ao serem trabalhadas em conjunto. Essa abordagem ampla deve fazer parte da rotina escolar, principalmente no que tange ao ensino da Língua Portuguesa, já que tais construções são rotineiras.

Segundo Casey (2013), há três argumentos principais para que se inclua a multimodalidade nos currículos de alfabetização escolar. Em primeiro lugar, as alfabetizações estão mudando e, portanto, os currículos escolares devem acompanhar tais mudanças; em segundo lugar, porque a juventude leva práticas multimodais à escola cotidianamente; e, em terceiro lugar, porque a prática multimodal pode propiciar aos alunos uma formação capaz de torná-los aprendizes promissores. Nessa perspectiva, é positivo que a formação escolar integre-se, efetivamente, a essa nova realidade, por isso as orientações educacionais caminham cada vez mais nessa direção, como mostra o tópico adiante.

2.2.2 BNCC, Diretrizes Curriculares e Gêneros Multimodais

Os documentos oficiais reafirmam as práticas de linguagem e sua relação indissociável com a aprendizagem da Língua Portuguesa e apontam caminhos e orientações visando à organização, à articulação, ao desenvolvimento e à avaliação das propostas pedagógicas, a fim de que haja certa garantia de conteúdos e metodologias na aprendizagem dos estudantes.

Considerando a multimodalidade e sua inegável presença no mundo moderno, de acordo com as postulações da última versão publicada na BNCC em 2017 (3ª versão), uma das orientações voltadas ao ensino da Língua Portuguesa é fazer uso das linguagens verbal, corporal e multimodal para que o aluno possa expressar-se e partilhar informações em contextos variados e, dessa forma, produzir sentidos que “levem ao entendimento mútuo”, considerando que o texto é o “centro das práticas de linguagem”, pois

Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina **multimodalidade de linguagens**. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade,

em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam (BRASIL, 2017, p. 64).

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que tecem orientações pedagógicas desde as séries iniciais, deixam evidente a preocupação em contemplar, no currículo escolar, já na Educação Infantil, atividades que permitam ao aluno ter contato com as mais variadas formas de linguagem para manifestação do pensamento e construção do sentido. Segundo as orientações, as propostas

[...] devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas (BRASIL, 2013, p. 93).

Ainda sobre essa necessidade, o art. 9 propõe que a práxis pedagógica da Educação Infantil tenha como pilar atividades que assegurem aos estudantes, desde pequenos, práticas que favoreçam a formação linguística e cidadã.

Art. 9º: As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências;
- II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2013, p. 99).

Direcionando nosso olhar para o estado do Paraná, área de nossa atuação e campo de pesquisa, temos as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – Língua Portuguesa, publicadas em 2008 que, mais uma vez, mesmo há dez anos, já destacavam a relevância da ampliação do leque de textos e situações a serem trabalhados em sala de aula, visando a um ensino de língua materna mais próximo da realidade dos educandos, ou seja, oportunizando, em sala de aula, a vivência de um simulacro da vida em sociedade, hoje, cada vez mais multimodal.

O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos) (PARANÁ, 2008, p. 50).

Logo, é premente a necessidade de repensarmos as inúmeras necessidades trazidas pelo novo perfil de alunado, incluindo as novas formas de letramento. Aliás, sobre esse conceito de letramento, assim como alfabetizar, alfabetização e letrar surgem vários equívocos que, no próximo tópico, elucidaremos.

2.3 ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO?

Sobre os estudos referentes à sua definição, desde 1986, quando o termo letramento começou a ser aplicado no Brasil, de maneira inaugural com a obra de Mary Kato, de acordo com Garcia, Silvia e Felício (2012, p. 129), seu conceito gerou muitas dúvidas e era confundido com alfabetismo e alfabetização. Para esclarecimentos iniciais, os autores afirmam que “*alfabetismo* se relaciona mais às capacidades individuais (codificar, decodificar, compreender, interpretar, replicar, intertextualizar, etc.) ao passo que o *letramento* está ligado ao contexto social, sendo situado e presente em múltiplas práticas”. Com o passar do tempo, o termo começou a ser trabalhado no sentido plural, principalmente a partir dos estudos de Street (2014b) que afirmava serem múltiplos os letramentos, variando de uma comunidade para outra, de acordo com as condições temporais, socioculturais e atrelados de forma indissolúvel às relações de poder.

A estreita ligação entre escrita, alfabetização e letramento não extingue suas particularidades e diferenças. De acordo com Tfouni (1995, p. 9), a alfabetização diz respeito à aquisição da escrita, por meio de um processo escolar, de instrução formal, “enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Dessa forma, a *alfabetização* faz parte do que a autora chama de “âmbito individual”:

Desse modo, o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as

práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escritura são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso (TFOUNI, 1995, p. 18).

Corroborando a diferenciação entre os conceitos, Soares (2001, p. 19) afirma que “**alfabetizado** nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. Alfabetização, ainda reforça a autora, é o processo de aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala. Em outras palavras, quem aprende a ler e a escrever é alfabetizado, e a partir do momento em que o indivíduo faz uso da escrita e da leitura nas práticas sociais passa a ser letrado, caso não pratique as ações de ler e escrever é, apenas, alfabetizado, mas não letrado, ao contrário daquele que não sabe ler e escrever que é considerado analfabeto.

De acordo com Kleiman (2005), a alfabetização, em qualquer dos sentidos que possa apresentar, é fundamental para que o sujeito seja considerado letrado, porém não é o bastante, uma vez que o letramento vai além do domínio alfabético e ortográfico, ou seja, do sistema linguístico. Para Soares (2001, p. 75),

O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever.

O termo *letramento* realça os traços sócio-históricos da aquisição da escrita, isto é, analisa como as sociedades adotam um sistema de escritura e o que ocorre a partir disso, “procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas” (SOARES, 2002, p. 144). O estudo sobre o letramento não fica restrito apenas às pessoas que são alfabetizadas, aquelas que dominam a escrita, mas almeja compreender as consequências dessa não aquisição para o indivíduo inserido dentro de um contexto social.

Afinal, segundo Tfouni (1995, p. 21), “a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais”. Há também outro aspecto atrelado à escrita que não pode ser

negligenciado: a relação de poder e dominação existente por trás de seu uso, seja ele restrito ou generalizado. Nesse sentido, a autora afirma que, nas sociedades modernas, o que existe são “graus de letramento” e não a inexistência dele, justamente porque, socialmente, há pesos distintos para a ação de ler e escrever, como o tópico posterior esclarecerá.

2.3.1 O Valor Social da Escrita e o Letramento

As sociedades giram em torno da escrita, oscilando entre o valor que é dado a ela, o seu prestígio social e o valor jurídico e até interacional que lhe é conferido. De acordo com Costa Val (2006b, p. 20), vivemos em uma sociedade denominada “grafocêntrica”, em outras palavras, no cotidiano, a escrita cumpre diversas funções e encontra-se em todos os segmentos, tornando seu domínio algo essencial para a vivência e interação. A escrita está ligada ao desenvolvimento dos povos nas esferas social, cognitiva e cultural e às mudanças que ocorrem na forma de comunicação e “pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla” (TFOUNI, 1995, p. 10 a 14).

Em qualquer idade, os indivíduos percebem que a escrita faz parte da realidade e têm contato com ela a todo momento de modo natural, por meio de diversas formas e suportes, por exemplo, ao deparar-se com um aviso, uma propaganda, uma placa, um bilhete, uma carta, uma regra de jogo, uma notícia, um recado, um convite de aniversário, um gibi, um livro, entre inúmeras possibilidades, e essas formas de manifestação textual exigem compreensão e letramento.

Para que haja entendimento do que significa cada uma dessas manifestações textuais, inicia-se um processo espontâneo de busca pela compreensão estrutural, do porquê de se utilizar tais formas e dos elementos que constituem o texto para, enfim, poder realizar a leitura e escrevê-lo posteriormente. Segundo Bazerman (2007, p. 70), “Dentro desses sistemas sociais de letramento, os indivíduos, ao receberem textos, os percebem como sendo de um tipo ou de outro e os associam a aspectos estruturados do sistema social e de determinadas ações em seu interior”.

Ainda segundo o autor, vivemos em um contexto no qual o texto é a chave para se viver em sociedade e ele circula em todos os lugares, mantendo certa durabilidade com o passar dos anos, no que tange à sua constituição, forma e propósito. Assim, no mundo atual, torna-se cada vez mais raro encontrar atividades em que não se exija algum componente de letramento, e essas atividades, em diversas ocasiões, tornam-se canais de relacionamento, por exemplo, quando o indivíduo realiza a leitura de algum texto para outro, quando há discussão sobre alguma matéria, livro, propaganda, charge ou, até mesmo, em questões mais burocráticas como a assinatura de um contrato, ofício ou certidão. Ou seja, “as práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas”, segundo Kleiman (2005, p. 22).

Mesmo quando consideramos as relações a distância, mediadas pela tecnologia, o texto também se faz presente e podemos estender essa frequência a todas as atividades sociais que o envolvem, como a vida acadêmica, a religiosa, as profissões e o próprio lazer. Afinal, segundo Bazerman (2007, p. 13), “leitura e escrita são, fundamentalmente, processos sociais, ligando os pensamentos, as experiências e os projetos às coletividades mais amplas de ação e crença organizada”.

Outro ponto a ser ressaltado são as práticas de letramento que devem ser realizadas de acordo com a situação. Nesse sentido, os propósitos, os recursos aplicados, a forma e até mesmo os materiais serão ajustados ao contexto, atendendo à demanda do momento. A essas colocações, Kleiman (2005) vai denominar “práticas situadas”. Isso tudo implica em formas diferentes para se realizar a leitura, ou seja, qualquer pessoa, ao mudar a situação na qual está inserida, adaptará suas estratégias de leitura para atender às suas necessidades, por exemplo, a leitura de um artigo acadêmico, uma notícia sobre a cidade, uma história infantil para o filho, o bilhete deixado pelo esposo, a lista de compras a ser realizada, um relatório da empresa e uma propaganda exigirão diferentes práticas sociais, mesmo envolvendo um único sujeito.

De acordo com Kleiman (1998), as práticas letradas não estão restritas ao escrito, embora estejamos inseridos em uma sociedade na qual seu impacto é inegável. Para a autora,

O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo

alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita (KLEIMAN, 1998, p. 182).

As práticas sociais ocorrem entre os sujeitos por meio da linguagem e, dessa forma, o letramento, que é fruto do processo histórico-social, encontra-se intimamente ligado. Segundo o documento *Brasil no PISA 2015* (BRASIL, 2016, p. 92),

[...] letramento não é mais considerado uma habilidade adquirida apenas na infância, nos primeiros anos de escolarização. Em vez disso, é visto como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias que as pessoas constroem durante a vida em diversos contextos, por meio da interação com seus pares e com a comunidade em geral.

Antes de adentrar a escola, os alunos têm contato com a leitura e com a escrita e já são capazes de “produzir” textos antes mesmo de conhecerem a normatização. Com essa realidade, é possível afirmar que o letramento ocorre independentemente da vida escolar, mas ambos podem e devem caminhar juntos. Conforme Kleiman (2005), letramento não é um método, não é alfabetização, não é habilidade, mas algo complexo que engloba inúmeras capacidades e conhecimentos para, inclusive, movimentar essas capacidades.

Nesse sentido, considerando os inúmeros domínios sociais existentes no mundo moderno, o letramento, que apresenta diferentes níveis devido às demandas do indivíduo e do meio, das necessidades e de seu contexto social e cultural, exige que o sujeito se adapte a essa variabilidade para, então, participar de maneira ativa e competente nas relações sociais, ou seja, é necessário ter consciência de que as habilidades letradas e outros conhecimentos podem interferir na sua atuação social. Para Lemke (2010, p. 455), “Letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado”.

De acordo com Bazerman (2007, p. 84), os novos meios de comunicação abrem as portas para as novas formas de comunicação e propiciam mudanças nas relações entre os sujeitos. Nesse sentido, o letramento que se desenvolve em meio às circunstâncias histórico-sociais e se alimenta no seio da

sociedade também se altera, pois sua evolução vai ao encontro da evolução das interações e participações sociais que concretiza. Dessa forma, quanto mais variada e significativa forem as transformações sociais, maiores serão as manifestações e necessidades de letramento, logo não é e nem será um processo estático, conforme explica o tópico seguinte.

2.4 MULTILETRAMENTOS

Conforme Soares (2001, p. 18), “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. É fato que, ao se adquirir a competência da leitura e da escrita, as consequências sobre a vida do indivíduo são inúmeras, inclusive alterando sua participação na vida social, uma vez que letramento é o uso refletido da leitura e da escrita na participação do cidadão em sociedade, fato que lhe assegura maior habilidade de ação e de pensar.

Entretanto, para Rojo e Barbosa (2015), a abordagem realizada pela escola, no que tange ao letramento e à cultura mais prestigiada, está distante do que seria o ideal para a formação dos educandos, uma vez que ainda manifesta certa tendência de valorização do que é considerado “cultura culta” em detrimento das outras e novas formas “sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Segundo Bazerman (2007), a participação plena em muitos dos domínios sociais do mundo moderno requer altos níveis de habilidades letradas, como também conhecimentos extensivos relevantes para aquele ambiente, transmitido através do letramento. As constantes mudanças ocasionadas pela tecnologia, nos últimos anos, estão intimamente ligadas a essas alterações, que são, cada vez mais, construídas por meio de diversos códigos e formas de significar. E, para Kleiman (2005, p. 48),

O texto comum na mídia hoje é um texto multissemiótico ou multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral. Portanto, não é apenas a linguagem verbal que

contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa.

A este novo processo de construção de sentidos, Cope e Kalantzis (2000) denominam *multiletramentos* para designar a multiplicidade de usos da linguagem, de estratégias e aprimoramentos envolvidos no contato com os textos. Segundo Rojo (2012), os estudos referentes a “multiletramentos” apontam algumas características como sendo comuns a essa natureza de texto. São mais que interativos, são colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder e são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Nesse sentido, Dionísio (2011) respalda a necessidade de se trabalhar a integração de linguagens em alguns pressupostos que caracterizam a multimodalidade como traço constitutivo do texto falado e escrito. São eles:

- (i) as ações sociais são fenômenos multimodais;
 - (ii) gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
 - (iii) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo;
 - (iv) há novas formas de interação entre autor e o texto, resultante da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas.
- (DIONÍSIO, 2011, p. 139)

Essa característica multimodal dos gêneros justifica-se porque, segundo o autor, ao produzirmos um texto escrito ou falado, aplicamos, no mínimo, dois modos de representação: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc”. Nesse sentido, Lemke (2010, p. 456) esclarece:

Além disso, todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir 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 (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia). Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático.

É válido considerar, ao mencionarmos o conceito de multiletramento, que essa abordagem, embora constantemente envolva o uso das novas tecnologias, não necessariamente a considera como elemento principal, pois vai além do uso tecnológico. Segundo Rojo (2012), o elemento principal é que o multiletramento configura-se como uma abordagem que considera a cultura trazida pelo aluno, seja ela qual for, bem como o que ele conhece enquanto formas de manifestação de significado, isto é, as linguagens envolvidas nesse processo. O conceito de multiletramentos direciona para

[...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Toda essa preocupação justifica-se, pois o objetivo de se trabalhar com multiletramentos na sociedade é ampliar o leque de possibilidades do receptor frente aos textos, pois essas novas modalidades exigem que se apliquem outras habilidades para compreensão das inúmeras semioses que compõem os textos. Ainda, segundo Rojo (2012, p. 8), o propósito de se trabalhar com os multiletramentos é “buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos”. Dessa forma, o multiletramento exige novas práticas que vão além da composição, chegando a uma nova postura que ultrapasse a passividade. Segundo a autora,

[...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor (ROJO, 2012, p. 21).

Além disso, a compreensão que o leitor faz dos textos não se limita ao que foi previamente pensado e delimitado como objetivo pelo autor, pois é possível, constantemente, relacionar os conteúdos de forma interdisciplinar com outras imagens, experiências, contextos e culturas, por meio das formas de busca variadas

e do acesso rápido às informações. Nesse sentido, o multiletramento vem exigir e, ao mesmo tempo, possibilitar ao aluno maior liberdade para construção de seu raciocínio crítico, impactando, de forma substancial, o contexto da sala de aula.

Nesse sentido, Lemke (2000) aponta que os multiletramentos, bem como os gêneros que apresentam traços da multimodalidade podem ser inseridos no ambiente escolar, porém é necessário conhecer, de forma plena, os aspectos que envolvem essas manifestações, ou seja, o que eles são, para que são utilizados, que mecanismos aplicam, como eles podem ser integrados um ao outro, como são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações. O autor ainda aponta os benefícios dessa postura:

Doing so would help teachers plan for redundancy and for pacing, it would help students see more clearly what is expected of them for success, it would enable all of us to take a reflexive look at these genres and multi-literacies and evaluate them critically and thoughtfully. It would also add real substance to otherwise rather nebulous prescriptions for more emphasis on 'meta-cognition'²² (LEMKE, 2000, p. 269).

Nessa perspectiva, o quadro a seguir apresenta uma síntese dos pressupostos para se trabalhar com o multiletramento em sala de aula.

Quadro 6 – Pressupostos para o multiletramento em sala

Multiplicidade de linguagens	Utilização de textos que apresentem múltiplas semioses – nas mídias impressas, nas mídias audiovisuais ou eletrônicas.
Nova ética	Não baseada na propriedade (direitos de autor), mas sim no diálogo entre novos interpretantes, alicerçados nos letramentos críticos.
Novas estéticas	Respeito a diferentes “gostos” e valorações estéticas.
Multiplicidade de culturas e culturas múltiplas	Multiplicidade de culturas e culturas múltiplas.
Letramentos críticos	Textos que promovam a formação de analistas críticos.

Fonte: Adaptado de Freitas e Pereira (2015, p. 319).

²² “Fazer isso ajudaria os professores a planejar o volume e o ritmo, ajudaria os alunos a perceberem mais claramente o que se espera deles para que obtenham sucesso, isso nos capacitaria a olhar mais reflexivamente para esses gêneros e multiletramentos e avaliá-los de forma mais crítica e refletida. Ainda, acrescentaria real solidez a prescrições antes não muito claras para uma maior ênfase à 'meta-cognição'" (tradução nossa).

2.4.1 *Multirreflexos na Educação Básica*

O ensino de Língua Portuguesa deve fazer sentido para o aluno, ainda mais quando se trata de uma língua com a qual ele tem contato desde pequeno; ele se comunica, quase sempre com clareza, e crê conhecê-la de modo satisfatório para desempenhar sua rotina, o que, de fato, realmente ocorre. Dessa forma, as ações em sala de aula precisam mostrar ao estudante novos caminhos para aprimorar a língua que ele já domina. Segundo as orientações das próprias Diretrizes Curriculares do Paraná, é a práxis pensada que faz diferença nesse processo:

Se o trabalho com a Língua deve considerar as práticas lingüísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, é preciso que, a partir disso, seja trabalhada a inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão e acesso aos conhecimentos para os multiletramentos, a fim de constituírem ferramentas básicas no aprimoramento das aptidões lingüísticas dos estudantes. É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada (PARANÁ, 2008, p. 48).

Nesse sentido, incorporar as múltiplas facetas de uso da linguagem, as novas configurações textuais, mostrar as possibilidades de sentido quando se aplica formas variadas de linguagem é de extrema relevância para tornar o ensino mais próximo da realidade do aluno e, por consequência, mais significativo para ele. Segundo Kleiman (2005, p. 56), para formar um sujeito letrado, que tem à sua disposição tanto a fala quanto a escrita para sua comunicação e precisa fazer uso dos dois sistemas socialmente, é necessário que o letramento, no contexto escolar, propicie a aprendizagem de ferramentas e capacidades apropriadas aos variados textos que aplicam esses sistemas e que transitam em outras instituições onde se materializam as práticas sociais. Nessa direção, Bazerman (2007, p. 196) ratifica a ideia da autora, ao afirmar:

A educação letrada precisa atender não somente às habilidades formais de codificação e decodificação de textos, mas também aos processos individualizados da construção de sentidos. É preciso também ajudar os alunos a engajarem-se com as ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social maiores onde os textos assumem significados e vida.

Nesse sentido, considerando a educação tradicional da grande maioria de nossas escolas, nem sempre o trabalho com a leitura, com a oralidade e com a escrita, pilares das situações sociais, é realizado de modo satisfatório, implicando em defasagem não só na aprendizagem, mas também na realização das ações sociais. Por isso, é essencial que a escola repense suas estratégias para o ensino da oralidade, da leitura e da escrita, considerando a realidade. Rojo (2012, p. 22) alerta que “O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’”.

Neste sentido, a publicação da BNCC, em 2017, aponta que, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, é preciso um viés mais atuante na inserção dos novos contornos comunicacionais dentro do currículo escolar, isto é,

Ao componente curricular Língua Portuguesa cabe proporcionar aos/às estudantes experiências que contribuam para o desenvolvimento do letramento (ou dos letramentos), entendido como a condição de participar de uma diversidade de práticas sociais permeadas pela escrita. Para tanto, a escola precisa possibilitar o contato com larga variedade de textos, em práticas diversas de uso da língua. Nas modernas sociedades tecnológicas, essa diversidade de textos e práticas se amplia, colocando novos desafios ao/à professor/a. Nesse sentido, os textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, devem também ser considerados nas práticas de letramento (BRASIL, 2017, p. 505).

A leitura de textos exige a ativação de diversas funções cerebrais, que são ainda mais relevantes quando se tem um texto multissemiótico ou multimodal, pois esse processo, segundo Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 61), exige alguns elementos como: “atenção, percepção, memória de longo prazo, linguagem, habilidades visuoperceptivas e visuonstrutivas e funções executivas”. As autoras esclarecem que a *atenção* consiste no fato de o leitor examinar todos os componentes que compõem o texto; a *memória de longo prazo* diz respeito ao ato de lembrar as informações e fazer relações entre elas; a *linguagem* é a compreensão do texto propriamente dita, conectando o linguístico ao visual; as *funções executivas* referem-se ao raciocínio abstrato e à flexibilidade mental para avançar ao que está concretamente demonstrado; as *habilidades visuoperceptivas* consistem na capacidade do leitor considerar os dados em termos de percepção e organização espacial das informações.

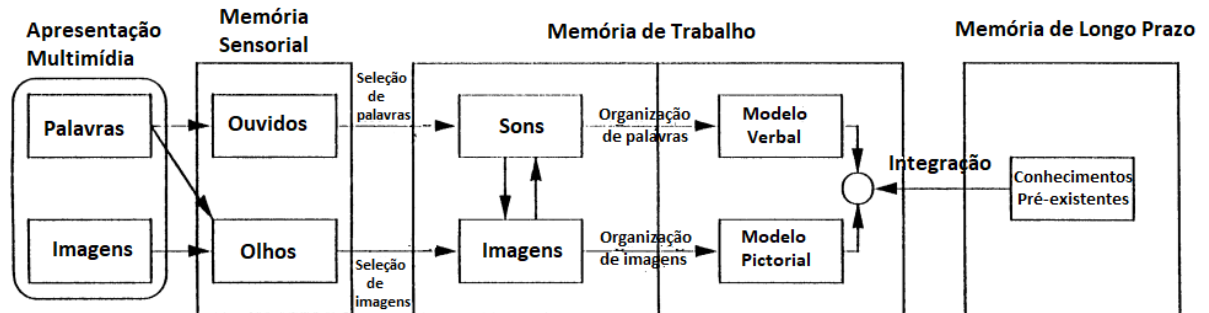
Portanto não basta querer realizar um trabalho diferenciado com os textos multissemióticos, inserindo-os simplesmente no planejamento da aula, é necessário saber aplicá-los, a fim de extrair ao máximo seu potencial, preparando o indivíduo para o contato, principalmente, fora da escola com exemplos que exigirão a ativação das habilidades necessárias para sua compreensão. Um dos fatores que legitimam a importância do trabalho com os textos multimodais em sala é o fato de que o aluno, segundo as pesquisas realizadas por Mayer (2001, 2003), aprende melhor ao ter contato com informações que unem o verbal com o não verbal. A tese nomeada como Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM) defende que, quando o professor trabalha em sala de aula, de forma concomitante, palavras e imagens, o aluno aprende melhor.

Multimedia learning occurs when students build mental representations from words and pictures that are presented to them (e.g., printed text and illustrations or narration and animation). The promise of multimedia learning is that students can learn more deeply from well-designed multimedia messages consisting of words and pictures than from more traditional modes of communication involving words alone²³ (MAYER, 2003, p. 125)

De acordo com os estudos realizados, Mayer constatou uma série de resultados sobre retenção e transferência de informações, estabelecendo alguns efeitos na aprendizagem dos alunos, entre eles: o *efeito multimídia* - defende que os estudantes aprendem mais profundamente a partir de palavras e imagens de que apenas com palavras; o *efeito de contiguidade espacial* - afirma que estudantes aprendem melhor quando palavras são colocadas perto e não afastadas das imagens correspondentes; o *efeito da coerência*: os estudantes aprendem melhor sempre que palavras, imagens e sons apresentam uma relação entre si, ou seja, quando o material estranho é excluído em vez de incluído; o *efeito da personalização* - aprende-se mais quando as informações são apresentadas em estilo conversacional em vez de formal.

²³ “A aprendizagem multimídia ocorre quando os alunos constroem representações mentais a partir de palavras e imagens que são apresentadas a eles (por exemplo, texto impresso e ilustrações ou narração e animação). A promessa de aprendizagem multimídia é que os alunos podem aprender mais profundamente a partir de mensagens multimidiáticas bem construídas consistindo de palavras e imagens do que por modos mais tradicionais de comunicação envolvendo apenas palavras” (tradução nossa).

O autor apresenta a seguinte estrutura para a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia:



Fonte: Mayer (2003, p. 129).

Figura 7 – Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM)

Segundo a TCAM, a aprendizagem é sustentada por três pressupostos: (i) *do canal duplo*: no qual o ser humano possui canais de processamento de informação separados (visual e verbal); (ii) *da capacidade limitada*: há uma limitação no processamento de informação em cada canal; e (iii) *da aprendizagem ativa*: no qual a aprendizagem requer um processamento cognitivo essencial em ambos os canais. Sobre o terceiro pressuposto, ilustrado no Quadro 7, o autor defende que, para haver uma aprendizagem multimídia significativa, cinco processos cognitivos devem ser realizados, conforme esclarece o quadro a seguir.

Quadro 7 – Processos cognitivos (TCAM)

PROCESSOS COGNITIVOS DA TEORIA COGNITIVA DA APRENDIZAGEM MULTIMÍDIA	
Seleção de palavras	selecionar palavras relevantes que serão processadas na memória de trabalho verbal.
Seleção de imagens	selecionar palavras relevantes que serão processadas na memória de trabalho visual.
Organização de palavras	construir uma representação mental coerente do material linguístico, formando um modelo verbal.
Organização de imagens	construir uma representação mental coerente do material imagético, formando um modelo pictórico.
Integração	integrar as representações verbais e pictóricas, relacionando-as entre si e também com os conhecimentos pré-existentes.

Fonte: A própria autora, com base em Mayer (2001, 2003).

Geralmente essas ações não ocorrem de forma linear rígida, mas é essencial que todas as etapas sejam atendidas. Segundo o autor, nesta teoria, os alunos podem se envolver em aprendizado ativo (por meio dos processos de selecionar, organizar e integrar), mesmo quando a mídia de apresentação não permite atividades práticas (como em textos e ilustrações impressas); uma vez que o resultado da aprendizagem tenha sido construído, ele é armazenado em memória de longo prazo e poderá ser utilizado em outras situações.

Todos esses pressupostos teóricos ligados à aprendizagem comprovam o quanto nossos alunos tendem a manifestar aptidão para conteúdos que relacionam texto e imagem. Isso vem ao encontro do modelo de texto cada vez mais recorrente nas práticas sociais que são os textos multimodais. Essa “certa facilidade” ou até mesmo preferência não exclui a abordagem consciente e variada dos gêneros em sala de aula como mediadores das relações. Quando não praticada, qualquer habilidade perde seu poder de ação e validade e isso ocorre, principalmente, com a competência para extrair/construir significados e, por consequência, aprender, ato que, segundo Dionísio e Vasconcellos (2013, p. 66), significa

[...] extrair informações de um texto ou de uma situação, ampliar o conhecimento, adquirir formas mais eficientes de pensar ou uma estrutura cognitiva mais diferenciada, modificar comportamentos, estabelecer mais conexões sinápticas e redes neurais, criar mais e mais rotas de aprendizado, utilizar formas de raciocínio mais abstratas e/ou elaboradas, significando, portanto, alcançar e estabelecer um nível de funcionamento neuropsicológico cada vez mais sofisticado.

Inegavelmente, o impacto sobre a escola é considerável, pois os professores têm a responsabilidade de levar os estudantes a produzirem significação com qualidade. A abordagem dos textos multimodais pode contribuir para que o aprendiz entenda melhor os contextos que envolvem a comunicação e aprimore sua capacidade de percepção de cada elemento composicional como portador de significado. Corroboramos as colocações de Street (2014b), ao enfatizar que o ensino da geração atual já, na alfabetização, demanda mudanças nas práticas educacionais, pois mantém contato com diversas mídias como: tv, rádio, mídia digital, entre outras que potencializam a facilidade de interagir com formas cada vez mais multimodais. Cabe à escola trazer para o ambiente educacional essas múltiplas linguagens, a fim

de fomentar uma recepção mais crítica e consciente por parte do alunado. Ainda, segundo Street (2014a),

[...] devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. [...] Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metachecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento.

Reconhecer todos esses modos de comunicação é ponte para uma leitura de qualidade. Leitura que está, inegavelmente, ligada às práticas sociais e funciona como critério de avaliação da qualidade de educação recebida por um indivíduo e, por consequência, serve para o nivelamento de um país em termos de desenvolvimento econômico-social. Além disso, a leitura das variadas manifestações linguísticas é colocada à prova rotineiramente, seja para fins pessoais, didáticos, avaliativos ou políticos. Essas e outras reflexões serão desenvolvidas no capítulo a seguir.

3 INTERFACE ENTRE NOVAS LINGUAGENS E LEITURA

Nos capítulos iniciais, focalizamos o trajeto percorrido pelos estudos argumentativos desde a Antiguidade até os dias atuais, a contribuição da área e suas implicações no uso da linguagem até chegarmos aos elementos aplicados como recursos persuasivos nos textos publicitários que circulam no século XXI, em especial nos anúncios interativos e multimodais. Examinamos, também, a influência do cenário tecnológico e digital na construção do sentido dos textos e como as contemporâneas configurações sociais e comunicacionais exigem novos multiletramentos. A fim de concatenar toda essa discussão, neste capítulo, abordaremos a leitura desde o perfil dos leitores brasileiros e nossos resultados externos, até as transformações ocorridas na leitura impulsionadas pela tecnologia e, principalmente, como essa nova realidade multimodal e digital reflete-se na formação do leitor e na práxis educacional.

3.1 PERFIL DOS LEITORES BRASILEIROS

Ao longo dos anos, em vários países, inúmeras pesquisas focadas na leitura foram realizadas nos mais diversos campos de estudos, com ênfase na linguística e no ensino. Mesmo com todos os resultados já obtidos, esse número tende a aumentar cada vez mais, visto que a preocupação com o processo e a qualidade da leitura faz parte do cotidiano do professor que pretende formar alunos competentes e capazes de interpretar e compreender o sentido dos textos, dentro e fora da sala de aula, independentemente da faixa etária, do ano escolar ou das condições socioeconômicas em que se encontra. Conforme Charmeux (1994), não só a análise da leitura, mas também a sua aprendizagem engloba áreas distintas do conhecimento, como a psicologia, a linguística, a fisiologia humana, entre outras. Um fator que amplia o campo de pesquisas sobre a leitura são os novos contornos sociais, cada vez mais tecnológicos, rápidos, multimodais e interativos, abrangendo desde o modo como as pessoas cumprem ações corriqueiras, como pagar contas, locomover-se, divertir-se, estudar, até a forma como acessam informações, interagem umas com as outras e praticam a leitura dos mais variados gêneros, nos ambientes e suportes digitais que surgem a cada dia.

A responsabilidade de orientar uma leitura de qualidade e atenta ao recente cenário não cabe, exclusivamente, ao professor de Língua Portuguesa, embora circule, dentro e fora do ambiente escolar, o discurso de que, se o aluno não sabe ler, se não sabe interpretar textos, enunciados e imagens, o grande responsável é o professor de português. Esse posicionamento desconsidera que as estratégias mobilizadas para a leitura, dependendo do objetivo do texto, da temática, dos interesses do leitor e da disciplina em pauta, são diferentes, por exemplo, as particularidades de leitura de áreas como exatas e biológicas. Não se lê um poema como se lê um problema matemático, uma narrativa como uma fórmula química, um mapa como uma charge. Enfim, a leitura é um processo complexo que envolve inúmeras ações cognitivas em favor de um mesmo objetivo: a construção do sentido, pois:

Ler envolve a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfosintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos, imprescindíveis à construção de sentido (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 36).

Nessa direção, uma verdade universal propagada em todas as camadas sociais é: aquele que lê, fala e escreve bem. A capacidade de leitura muda a vida de uma pessoa, já que a leitura é a principal responsável pela formação de um cidadão competente linguisticamente. Para Silva (1983, p. 22), “A leitura deve ser vista como uma das conquistas da espécie humana em seu processo evolutivo de hominização”. É por meio desse processo que se produz memória cultural, permitindo ao homem compreender seu passado e presente, possibilitando mudanças futuras, além de combater a alienação, pois incentiva o questionamento, a transformação.

Fernández e Kanashiro (2011) reforçam esse poder transformador da leitura, enfatizando sua relação direta com a capacidade de os indivíduos refletirem mais sobre a realidade, com o desenvolvimento de maiores habilidades na resolução de problemas e também com maior criticidade frente às situações que cercam esses indivíduos. Além disso, a leitura permite a articulação dos conteúdos de modo mais aprofundado daquele que é apresentado pelos recursos audiovisuais dos meios de comunicação; intensifica a expansão da memória humana e determina processos de

pensamento, pois os bons leitores “tendem a adotar posições menos radicais, pensamentos menos extremistas e são mais críticos diante da realidade que os cerca” (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2011, p. 140).

Entretanto, mesmo com a importância da leitura e da escrita já comprovada há tempos, no campo científico, e reconhecida como algo inquestionável, o Brasil ainda luta para erradicar o analfabetismo entre a população e caminha, a passos lentos, para melhorar os resultados obtidos em provas nacionais e internacionais que visam aferir a qualidade de leitura dos estudantes da educação básica.

Nesse sentido, de forma oficial, frequentes dados estatísticos são divulgados pelo governo e por vários órgãos e instituições, a fim de expor a situação do país, promovendo reflexão sobre o assunto. O modo como as informações são divulgadas pela mídia governamental, na maioria das vezes, ameniza a situação calamitosa na qual o Brasil se encontra em alguns quesitos relacionados à leitura e à escrita. Para contextualizar, apresentaremos alguns dados que foram divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), pelo Instituto Paulo Montenegro, responsável pelo INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) e pelo Instituto pró-livro sobre a situação atual dos leitores brasileiros.

Primeiramente, é importante conhecermos alguns números que abordam a formação escolar do brasileiro. O primeiro deles diz respeito ao percentual de alfabetos e de analfabetos funcionais presentes em solo nacional e, para isso, recorreremos aos dados presentes no INAF (2015) que se configura como uma pesquisa idealizada em conjunto entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, aplicada com o apoio do IBOPE Inteligência. Segundo informações do portal Instituto Paulo Montenegro, o foco é mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

Para efeitos de compreensão dos dados²⁴ que se encontram nos gráficos, faz-se necessária uma definição das habilidades de cada nível de alfabetismo e analfabetismo, bem como a distinção entre cada um deles. No ano de 2015, diferentemente dos anos anteriores, foi incorporado o nível “proficiente” à escala

²⁴ A classificação apresentada, bem como os gráficos presentes neste tópico, foram retiradas do *Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*, disponível na página <<http://www.ipm.org.br/inaf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

e outros dois tiveram o nome alterado: o nível “básico” agora é chamado “*elementar*”, e o nível “pleno” é denominado “*intermediário*”, conforme quadro a seguir.

Quadro 8 – Escala de proficiência

Grupos	Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho
Analfabeto (0 < x ≤ 50)	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
Rudimentar (50 < x ≤ 95)	<p>Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico.</p> <p>Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor.</p> <p>Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida.</p> <p>Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação, etc.) pelo nome ou função.</p>
Elementar (95 < x ≤ 119)	<p>Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências.</p> <p>Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros).</p> <p>Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social.</p> <p>Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).</p>

continua

Grupos	Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho
Intermediário (119 < x ≤137)	<p>Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências.</p> <p>Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas).</p> <p>Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum.</p> <p>Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.</p>
Proficiente (>137)	<p>Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto.</p> <p>Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções).</p> <p>Resolve situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.</p>

Fonte: INAF (2015).

A partir das definições, podemos compreender o nível das exigências mínimas correspondentes a cada um dos graus de proficiência e analisar os números sobre a evolução e a atual situação do país. Barbosa (1992, p. 88) ressalta que “ler não é mais decodificar e o leitor não é mais o alfabetizado. Maior necessidade e maior oportunidade de acesso às informações através do texto escrito promoveram uma mutação no processo de leitura”. Essa mudança citada pelo autor evidencia uma crise instalada nas escolas no que tange à formação de leitores, fato que é perceptível nos números alcançados pelo Brasil até hoje. E, segundo o autor,

Aquele mecanismo secularmente adotado pela escola para possibilitar a todos condições mínimas de acesso ao material escrito revelou-se insuficiente diante da multiplicidade de situações que implicam o uso da escrita. Cada vez mais, a escrita se colocou como obstáculo à participação efetiva do cidadão do mundo social, demonstrando, no cotidiano, a utilidade de saber ler (BARBOSA, 1992, p. 89).

Segundo a Tabela 1 (evolução do indicador), houve queda significativa entre 2001 e 2011, em números percentuais de analfabetos em território nacional e um aumento acentuado de indivíduos que se enquadram no nível básico (a partir de 2015 chamado *elementar*).

Tabela 1 – Evolução do Indicador de analfabetismo (2001 a 2011)

Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)								
Níveis		2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
BASES		2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002
Analfabeto		12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar		27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico		34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno		26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

Fonte: Failla (2016, p. 29).

Embora essa queda tenha se confirmado na pesquisa realizada em 2015, conforme tabela a seguir (distribuição da população), a parcela de analfabetos ainda é significativa, totalizando 1 em cada 4 brasileiros que não consegue realizar tarefas simples, envolvendo leitura de palavras e frases. Esses resultados indicam que, apesar do “esforço” do governo para erradicar o analfabetismo, ainda, em pleno século XXI, essa não é a realidade.

Tabela 2 – Distribuição da população pesquisada por grupo de analfabetismo

Grupo	%	N ° de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

Fonte: INAF (2015).

Outro dado tão significativo quanto a não erradicação do analfabetismo é o número da população pertencente ao nível “rudimentar” (23%). Esse grande percentual compõe o grupo dos chamados *analfabetos funcionais*, ou seja, aproximadamente 1 em cada 4 brasileiros, em situações cotidianas, conseguem, somente, localizar poucas informações explícitas, em textos muito simples, de forma literal, sem inferências, sem apreensão de outras relações ou reconhecimento de sentido pelas escolhas linguísticas. Em contrapartida, o número de respondentes considerados “proficientes” é muito baixo, apenas 1 em cada 12 indivíduos tem habilidades matemáticas e linguísticas com alta qualidade.

Tais dados a respeito do analfabetismo são preocupantes, pois a leitura propicia a retirada de entraves educacionais marcantes na sociedade. Ela permite que o indivíduo tenha oportunidades mais igualitárias e justas de educação, pois amplia o desenvolvimento da linguagem, das relações intelectuais e promove maiores condições de letramento. Para Bamberger (1995, p. 9), “O ‘direito de ler’ significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir”.

Cagliari (1993) alerta que, mesmo considerando a importância de dominar tanto a escrita quanto a leitura, esta ainda se sobressai, uma vez que sua utilização é mais presente no cotidiano e na realização de atividades consideradas mínimas para sobrevivência. Para o autor,

No mundo em que vivemos é muito mais importante ler do que escrever. Muitas pessoas alfabetizadas vivem praticamente sem escrever, mas não sem ler. Ainda mais: há muitos analfabetos de escrita que não são analfabetos de leitura. Sobretudo pessoas que vivem nas cidades, precisam saber ler pelo menos placas de ônibus, números, nomes, etiquetas, documentos etc. (CAGLIARI, 1993, p. 168).

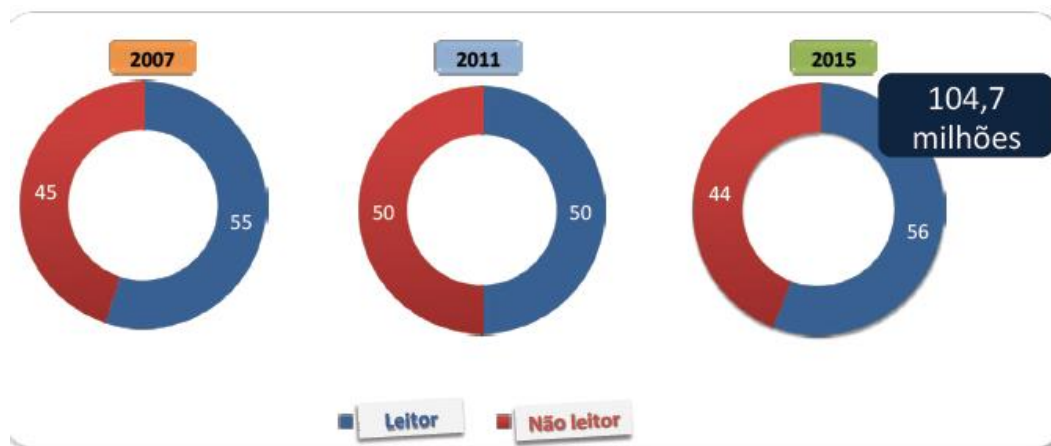
Sabendo da importância e valoração da leitura em todos os lugares do mundo, veremos, no próximo tópico, como está, de modo específico, a situação em território nacional.

3.1.1 Retratos de Leitura no Brasil

Outro caminho relevante para traçar o perfil dos leitores brasileiros passa pelo conhecimento de suas preferências, influências e hábitos de leitura. Para isso, recorreremos às informações do Instituto Pró-livro. A última pesquisa, empreendida entre 23 de novembro e 14 de dezembro de 2015, de abrangência nacional, intitulou-se “Retratos da Leitura no Brasil” e contou com a realização de 5012 entrevistas cujo público-alvo era a população residente no país, com 5 anos ou mais, alfabetizada ou não. Seu objetivo central foi “conhecer o comportamento leitor medindo intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital [...]” (FAILLA, 2016, p. 8). A pesquisa²⁵ já está na 4ª edição e as três primeiras foram realizadas em 2001, 2007 e 2011. A partir dos gráficos seguintes, verificaremos o comportamento dos leitores e teceremos considerações frente ao impacto da leitura na vida dos cidadãos brasileiros. Afinal, corroboramos a ideia de Villardi (1999, p. 4), ao afirmar que “ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando-se criticamente frente às informações colhidas para exercer a cidadania.”.

Para iniciar, os primeiros dados (Figura 8) dizem respeito à estimativa de cidadãos que se classificam como leitores ou não leitores.

²⁵ Outras informações sobre a pesquisa e demais gráficos obtidos podem ser acessados no Instituto Pró-livro, na página <<http://prolivro.org.br/home/confirme>>, ou por meio da obra de Failla (2016), Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>.

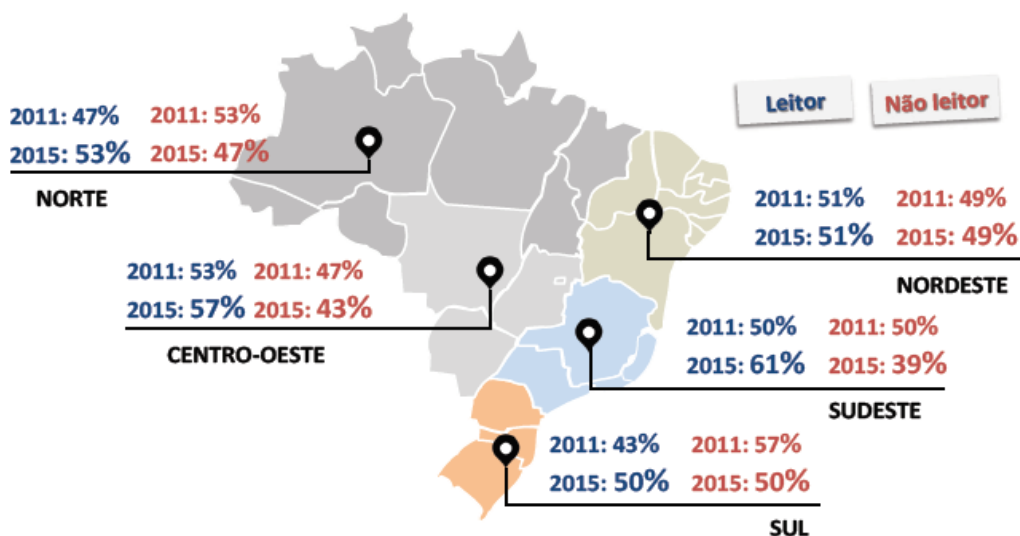


Fonte: Failla (2016, p. 185).

Figura 8 – Estimativa (%)

A base desses dados considerou apenas os indivíduos com 5 anos ou mais, viventes no país (173 milhões em 2007; 178 milhões em 2011 e 188 milhões em 2015). Para efeito de esclarecimento, é definido como *leitor* “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”, considerando a data de realização da pesquisa; e *não leitor* aquele que “declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses”. É perceptível que o número de leitores no país tem crescido nos últimos anos e o montante de 104,7 milhões de leitores (em 2015) encontra-se espalhado pelas cinco regiões brasileiras, conforme aponta a Figura 9.

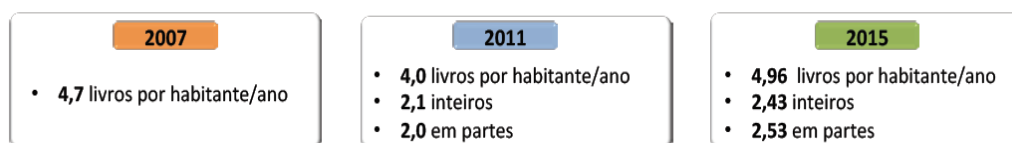
É visível o aumento no percentual de respondentes autodeclarados *leitores* em todas as regiões, exceto a Nordeste que se manteve igual. Isso mostra, em termos quantitativos, uma ampliação nacional na chamada população leitora. A região Sudeste, nesse quesito, merece destaque, uma vez que a ampliação no número de cidadãos que acessaram os livros entre 2011 e 2015 foi significativa, superando os 60% da população pesquisada.



Fonte: Failla (2016, p. 190).

Figura 9 – Perfil do leitor e do não leitor – Região. Base: Amostra (5012)

Para comprovar esse avanço, A Figura 10, a seguir, mostra o número de livros (inteiros ou em partes) lidos pelos entrevistados por ano.



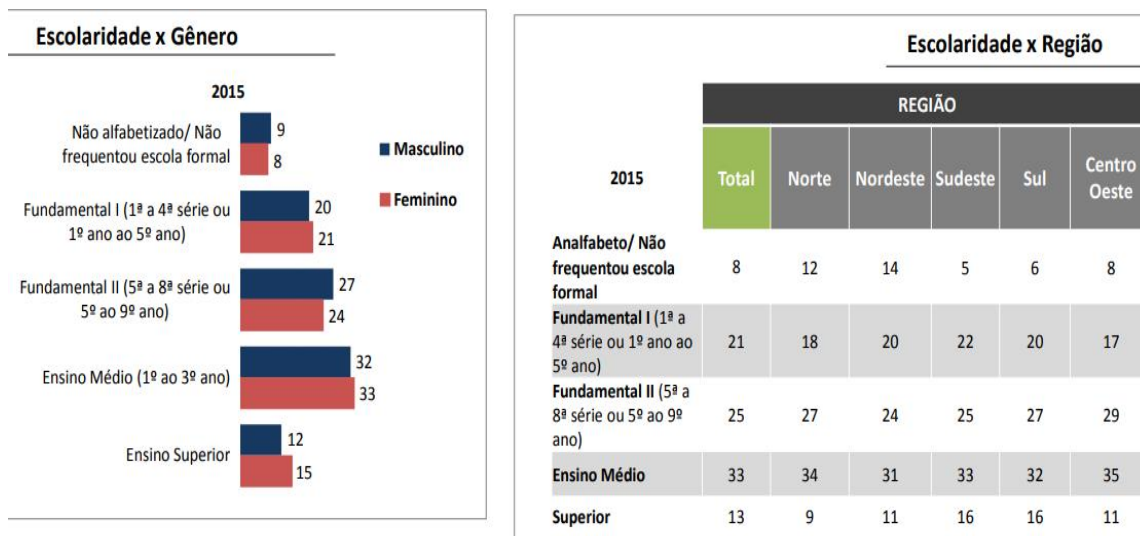
ESTUDANTE			
Livros habitante/ano	2007	2011	2015
Estudante	7,2	6,2	9,38
Não estudante	3,4	2,3	3,35

Fonte: Failla (2016, p. 252).

Figura 10 – Número de livros lidos por ano

É perceptível que houve um aumento em território nacional nos últimos anos e um número maior de indivíduos acessa os livros de modo frequente. Todavia, a discrepância em termos de leitura entre os estudantes e não estudantes é um fator importante, ratificando a influência da escolarização na formação do hábito leitor.

Nessa temática, a Figura 11, na sequência, aponta duas informações relacionadas à escolaridade para traçar o perfil dos respondentes: o gênero e a região onde residem.



Fonte: Instituto Pró-livro (2016, p. 18).

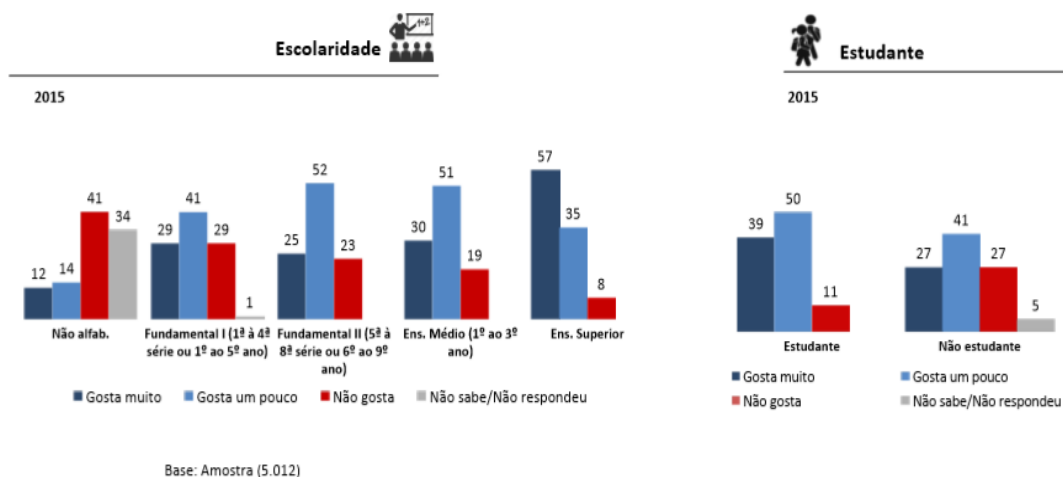
Figura 11 – Escolaridade por gênero e região (%)

Com relação ao gênero, o masculino ainda se encontra em menor número em relação ao feminino quando comparado o grau de escolaridade, ou seja, as mulheres são mais escolarizadas, com exceção do nível fundamental II. Nessa ótica, outro dado presente da pesquisa²⁶ aponta que o número de leitoras é superior ao de leitores (59% das mulheres classificaram-se como leitoras, em 2015; contra 52% dos homens leitores).

A respeito das regiões, a Norte e a Nordeste concentram o maior número de “analfabeto/não frequentou escola formal” e as regiões Sul e Sudeste reúnem o maior percentual de respondentes com nível superior.

Ainda sobre a influência da escolaridade, a Figura 12 (a seguir) indica que os não alfabetizados são os que menos gostam de ler. Esse traço vem corroborar as informações apresentadas anteriormente pela Figura 10.

²⁶ Para conferir o gráfico, ver página 186 da obra *Retratos da leitura no Brasil*.



Fonte: Failla (2016, p. 203).

Figura 12 – Gosto pela leitura por perfil: escolaridade/estudante

Tais constatações vêm ao encontro das ponderações de Silva (2011, p. 43) ao ressaltar que, no Brasil, não existe tradição leitora. A visão de que a leitura é lazer e fonte de atualização restringe-se, muitas vezes, aos poucos que tiveram/têm contato privilegiado com os livros e com a educação de qualidade na fase escolar. Aqueles que não puderam estudar por um motivo ou outro ou, até mesmo, interromperam seus estudos de modo prematuro, não adquiriram o hábito da leitura e contentam-se com as informações que veem através dos meios de comunicação em massa, dados que não exigem educação formal para serem compreendidos ou recebidos, e ficam restritos a eles.

Ainda de acordo com a Figura 12, enquanto na fase escolar básica os respondentes afirmam que “gostam um pouco” de ler, no nível superior, o percentual dos que afirmam “gostar muito” é bastante elevado. Esses resultados, mais uma vez, comprovam que quanto maior o acesso aos estudos, maior o interesse e a familiarização com a leitura e, por consequência, maiores as chances de se criar o gosto/hábito leitor.

Outro dado divulgado pela pesquisa diz respeito ao que motiva o brasileiro a ler (Figura 13) de acordo com a escolaridade. Constatamos que o “gosto” ainda é o fator determinante.

2015 (%)	TOTAL	ESCOLARIDADE			
		Fundamental I (1ª à 4ª série ou 1º ao 5º ano)	Fundamental II (5ª à 8ª série ou 6º ao 9º ano)	Ensino Médio (1º ao 3º ano)	Ensino Superior
Base: Leitores	2.798	591	734	938	535
Gosto	25	29	30	21	20
Atualização cultural ou Conhecimento geral	19	11	14	24	28
Distração	15	11	19	17	9
Crescimento pessoal	10	4	8	14	14
Motivos religiosos	11	22	10	8	3
Exigência escolar ou faculdade	7	11	9	3	7
Atualização profissional ou exigência do trabalho	7	2	4	6	15
Não sabe/Não respondeu	5	9	6	6	3

Fonte: Failla (2016, p. 194).

Figura 13 – Principal motivação para ler um livro: por escolaridade

É possível ver que a idade e o nível escolar influenciam na escolha dos indivíduos. A “atualização cultural ou conhecimento geral” acompanham os respondentes com maior nível de escolarização (a partir do Ensino Médio), enquanto as motivações ligadas a questões religiosas aparecem em menor índice. Em contrapartida, “gosto” e “motivos religiosos” são os principais motivos apontados pelas crianças até o 5º ano. Já no caso dos adolescentes (6º ao 9º ano), “gosto” e “distração” é o que mais os leva à leitura.

Na mesma linha de raciocínio, a Figura 14 apresenta os fatores que influenciam na escolha de um livro, resposta que também se distingue em cada faixa etária.

2015 (%)	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Leitores	2.798	307	204	321	403	254	474	332	439	66
Tema ou assunto	30	16	19	23	34	37	39	37	32	20
Autor	12	8	12	9	8	11	11	16	15	20
Dicas de outras pessoas	11	3	8	10	10	13	14	14	12	14
Título do livro	11	13	13	10	9	9	10	10	12	9
Capa	11	27	23	15	11	10	4	5	4	6
Dica do professor	7	18	11	12	7	4	4	5	3	2
Críticas/Resenhas	5	1	3	7	7	7	5	4	4	11
Publicidade/Anúncio	2	0	0	2	3	2	2	1	3	3
Editora	2	1	2	3	0	1	1	2	2	2
Redes sociais	2	0	2	0	3	1	3	2	2	1
Outro	1	1	0	0	1	1	1	2	3	3
Não sabe/Não respondeu	8	13	5	9	5	5	6	4	10	9

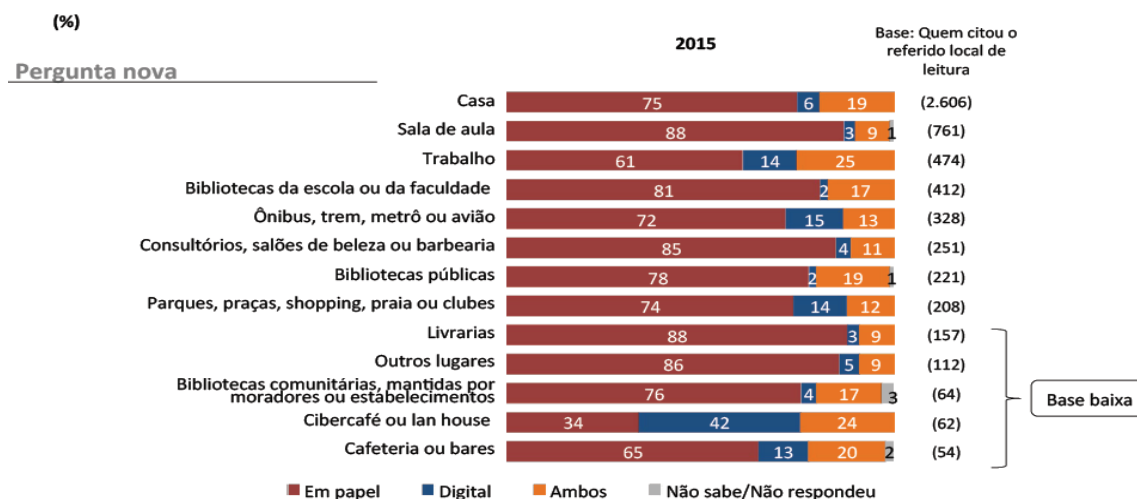
Base baixa

Fonte: Failla (2016, p. 196).

Figura 14 – Fatores que influenciam na escolha de um livro: por faixa etária

Verificamos que, a partir da pergunta base: “P. 36) Qual destes fatores mais influencia o(a) sr(a) na hora de escolher um livro ou autor para ler?”, “Tema ou assunto” é mencionado pelos adultos (18 a 69 anos) que, por sua vez, detêm maior grau de escolaridade. A “capa” é o que leva principalmente crianças e adolescentes (5 e 13 anos) a elegerem determinada obra. Já as “dicas de professores” é a principal motivação para a faixa etária que se encontra em fase escolar básica – Ensino Fundamental e Médio; e aumenta principalmente entre os que têm 5 e 17 anos.

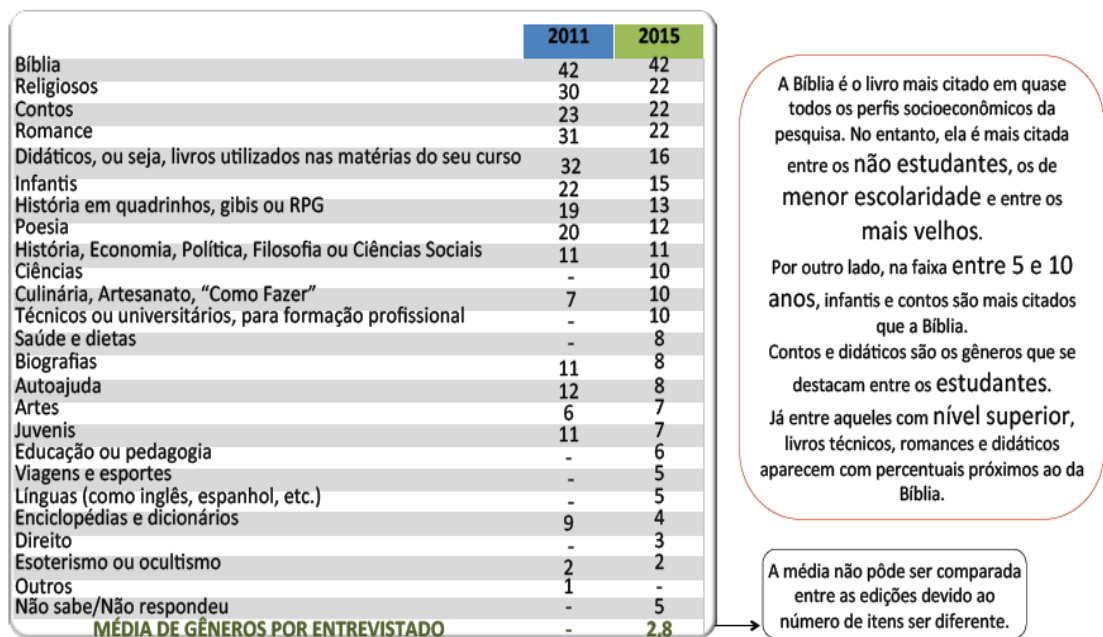
Sobre o local de leitura de livro e suporte (Figura 15), nova pergunta inserida em 2015, foi constatado que “em papel” ainda predomina sobre o “digital”.



Fonte: Failla (2016, p. 199).

Figura 15 – Local de leitura de livro por suporte

A inserção do suporte digital como opção na última edição da pesquisa permite inferir que as novas tecnologias fazem parte do cotidiano das novas gerações e por isso vêm influenciando o perfil dos leitores, não podendo ser negligenciada, dessa forma, passou a compor o questionário. Em todos os locais mencionados para se realizar a leitura, o suporte digital aparece de forma isolada e também na resposta “ambos”, fato que indica o convívio simultâneo entre a forma tradicional e a tecnológica. As próximas edições irão confirmar se esse convívio será mantido, ampliado ou se haverá mudança de suporte. Com relação aos gêneros mais lidos (Figura 16), a diversidade é o que marca o perfil do leitor brasileiro.



Base: Leitores 2011 (2.506) / 2015 (2.798)

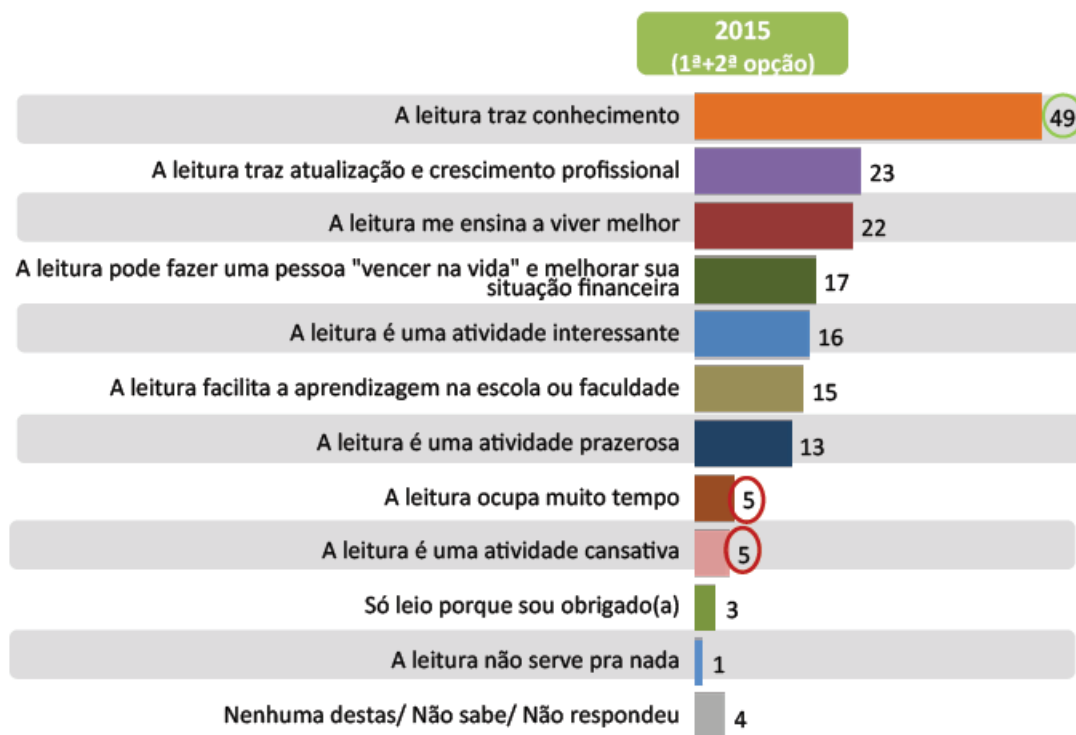
P.37) Quais destes tipos de livros, seja em papel ou em formato digital, o(a) sr(a) leu no último ano?

Fonte: Failla (2016, p. 214).

Figura 16 – Gêneros que costuma ler

Em média, cada leitor lê 2,8 gêneros diferentes; e esses podem variar entre Bíblia até enciclopédias e dicionários. Outro dado que chama a atenção, nos dados da Figura 16, são as mudanças de preferência entre os anos 2011 e 2015, como: Ciências, Técnicos ou Universitários, Viagens e esportes, que não foram citados em 2011, apareceram de forma significativa em 2015. Em contrapartida, outros perderam seu espaço, como: religiosos, romances e didáticos.

A penúltima pergunta analisada nesta tese aborda o significado que a leitura tem para o cidadão brasileiro (Figura 17).



Base: Amostra (5.012)

P.46) Qual das seguintes frases que eu vou ler mais se aproxima do que significa a leitura para você? E em segundo lugar?

Fonte: Failla (2016, p. 240).

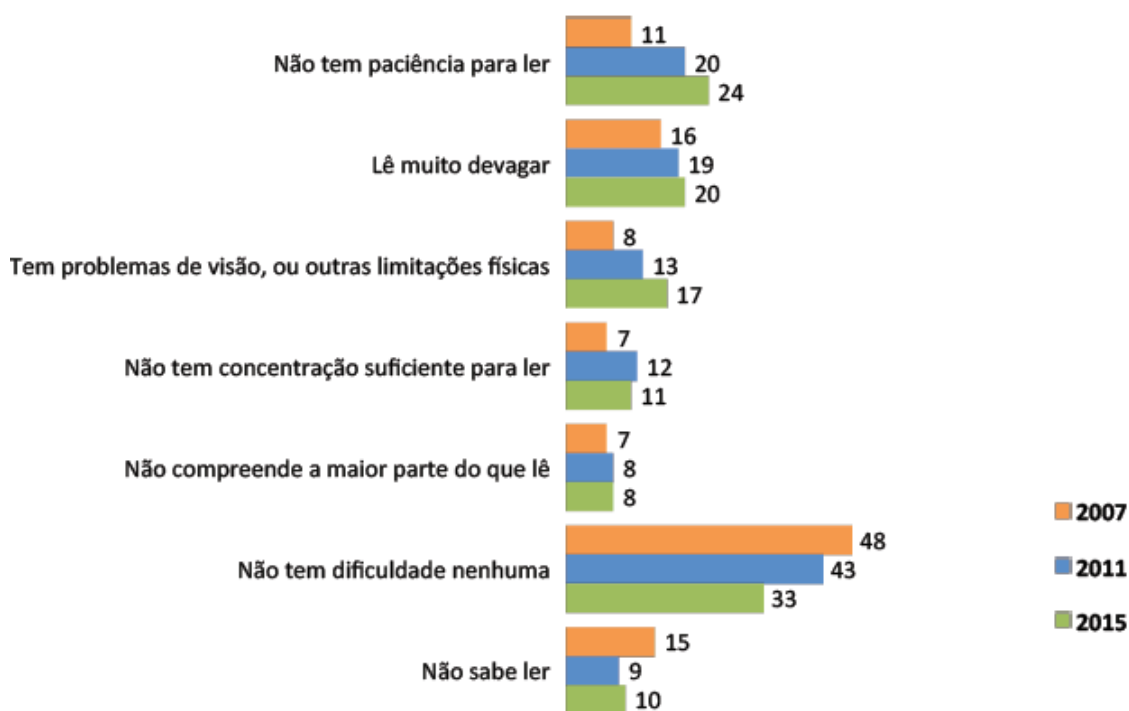
Figura 17 – O que a leitura significa

A diversidade de perspectivas e olhares, fruto das inúmeras experiências e realidades dos entrevistados, é o que marca este dado. Entre as respostas, predomina aquela que aponta a leitura como forma de “trazer conhecimento” e “promover o crescimento profissional”. Dentre os diversos pontos de vista, é válido observarmos o número de respondentes que afirmam: “a leitura me ensina a viver melhor”. Com esta resposta, inferimos que há um montante significativo de pessoas que entende a leitura como uma ação salutar/de sobrevivência, além de tudo, e que possibilita a crítica, a reflexão, inclusive, a mudança de atitude. Silva (1998, p. 85) corrobora essa ideia ao destacar:

[...] numa sociedade marcada pela mecanização e controle das consciências – o que resulta em massificação e alienação dos homens –, o livro e a leitura, enquanto instrumentos de conhecimento e crítica, significam uma possibilidade de luta contra o *status quo*, permitindo a antevisão de uma nova sociedade.

Outro dado que se sobressai é o número de respondentes que consideram a leitura como algo negativo: “ocupa muito tempo”, “é uma atividade cansativa”, “não serve para nada” e “leio porque sou obrigado”, totalizando 14% das respostas, número que supera o número de pessoas que consideram a leitura “uma atividade prazerosa” (13%). Isso reforça o quanto ainda é preciso avançar na formação do hábito de leitura do brasileiro para mudar essa realidade preocupante.

A última questão a ser analisada diz respeito à identificação das principais dificuldades encontradas pelo brasileiro para exercitar a leitura (Figura 18).



Base: Amostra 2007 (5.012) / 2011 (5.012) / 2015 (5.012)

P.39) O(A) sr(a) tem algumas das seguintes dificuldades para ler?

Fonte: Failla (2016, p. 231).

Figura 18 – Dificuldades para ler

Segundo o gráfico, a falta de paciência e a leitura vagarosa ainda são os principais entraves do leitor. O primeiro (falta de paciência) apresenta-se no cotidiano de forma muito frequente, considerando as exigências modernas de, cada vez mais, realizar tudo para ontem. O valioso tempo encontra-se escasso no mundo dito moderno e estamos envolvidos com tantas atividades e tarefas que não “conseguimos tempo” para parar e, simplesmente, ler. É como se a leitura fosse algo

secundário e que pode ser deixada para um momento oportuno, em que não se tenha nada mais importante para fazer.

O segundo motivo apresentado (lê muito devagar) é realmente uma dificuldade comprovada para que haja uma leitura de qualidade. Segundo Fulgêncio e Liberato (1996), quando o leitor realiza a leitura demasiadamente lenta, dando muita atenção a detalhes e processa apenas poucas informações escritas (palavras, letras ou pequenos conceitos), o sentido geral do texto se perde pelo caminho. A leitura deve ser rápida, porém não de forma desordenada. O leitor precisa selecionar o que é mais importante no texto, abdicando daquelas informações que podem ser previstas por meio dos conhecimentos já armazenados em seu cérebro. “Em outras palavras, a leitura é mais eficiente na medida em que o leitor consegue compreender o texto captando porções maiores de informação em cada fixação” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 1996, p. 26). Goodman (1990) confirma, dizendo que a leitura veloz está diretamente ligada à alta compreensão, porque os bons leitores são mais habilidosos em utilizar uma quantidade menor de informações visuais disponíveis. “Não se distraem prestando atenção em informações irrelevantes do texto; utilizam índices perceptivos mínimos para ativar seus esquemas” (GOODMAN, 1990, p. 19).

O aumento no número de pessoas que afirmam não ter dificuldade nenhuma para ler é, de certa forma, previsível, uma vez que, conforme visto anteriormente, nos dados do INAF, o número de alfabetizados funcionais no Brasil tem aumentado, e isso lhes garante a falsa sensação de que não existem dificuldades para o ato de leitura, embora o grupo considerado “intermediário” é de, apenas, aproximadamente 1 a cada 4 pessoas. E qual será o grau qualitativo da leitura realizada pelos brasileiros, em especial os mais jovens que estão nos bancos escolares e se configuram o futuro do nosso país? Veremos as respostas na seção a seguir.

3.1.2 Qualidade de Leitura do Estudante Brasileiro

Embora os dados apresentados anteriormente apontem certa “melhora” no cenário brasileiro envolvendo a leitura, essa realidade não se reflete nos resultados obtidos nos testes pelos quais o Brasil passou nos últimos anos, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Segundo

informações presentes no portal do MEC²⁷, o Pisa caracteriza-se como uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação é responsabilidade do Inep. Seu objetivo é avaliar o letramento em leitura definido como o ato de “compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (BRASIL, 2016, p. 18-19). E, conforme o documento,

O letramento em leitura inclui grande variedade de competências cognitivas, entre as quais estão a decodificação básica, o conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais abrangentes e o conhecimento de mundo (BRASIL, 2016, p. 92).

Para melhor compreensão dos dados²⁸, alguns pontos devem ser esclarecidos em relação à estrutura da avaliação. O primeiro item diz respeito ao formato das respostas. A prova é composta por questões de múltipla escolha simples, múltipla escolha complexa e resposta aberta ou construída. Em cada um desses formatos, são exigidas diferentes ações cognitivas (aspectos) do leitor, como: localizar e recuperar, integrar e interpretar; e refletir e analisar. A abordagem proposta, segundo o MEC, ocorre de modo interdisciplinar, partindo da diversidade temática e de variados formatos textuais, a fim de ultrapassar os limites do “conhecimento escolar” e avaliar

[...] a capacidade dos alunos não só de localizar e recuperar informações, de integrar e interpretar partes diferentes do(s) texto(s), mas também de analisar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos prévios e experiências, julgando as situações que lhes são apresentadas (BRASIL, 2016, p. 124).

²⁷ Demais informações estão no Portal do MEC, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>>.

²⁸ Informações complementares encontram-se no portal do INEP, disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>.

Quadro 9 – Distribuição dos itens de leitura (dimensão e formato de resposta)

Dimensão	Formato de resposta			Total
	Múltipla escolha simples	Múltipla escolha complexa	Resposta aberta ou construída	
Aspecto				
Localizar e recuperar	4	3	15	22
Integrar e interpretar	21	6	17	44
Refletir e analisar	2	1	18	21
Total	27	10	50	87

Fonte: Brasil (2016, p. 99).

Há também uma divisão por níveis para indicar a escala de letramento em leitura. A divisão é feita em 6 níveis de proficiência: o nível mais alto é o 6 e o mais baixo o 1b. A seguir, as características de cada um.

Quadro 10 – Descrição e percentual de estudantes nos sete níveis de proficiência em leitura – PISA 2015

Nível	Score mínimo	Percentual de estudantes no nível	Características das tarefas
6	698	OCDE: 1,11% Brasil: 0,14%	Nesse nível, as tarefas normalmente requerem que o leitor faça múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento, e que demonstre a compreensão completa e detalhada de um ou mais textos, podendo envolver a integração de informações de mais de um texto. Podem exigir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes relevantes, e produza categorias abstratas para interpretação. Tarefas de refletir e analisar podem solicitar que o leitor levante hipóteses sobre ou avalie criticamente um texto complexo sobre um assunto desconhecido, levando em consideração critérios ou perspectivas múltiplos e aplicando interpretações sofisticadas externas ao texto. Uma condição marcante para tarefas de localizar e recuperar nesse nível é a precisão da análise e a atenção refinada a detalhes pouco perceptíveis nos textos.
5	626	OCDE: 7,22% Brasil: 1,31%	Nesse nível, tarefas de recuperação de informação requerem que o leitor localize e organize informações profundamente integradas, inferindo sobre quais informações no texto são relevantes. Tarefas de refletir pedem avaliação crítica ou levantamento de hipóteses, com base em conhecimento especializado. Tanto tarefas interpretativas como reflexivas exigem uma compreensão total e detalhada de texto com conteúdo ou forma não familiar. Para todos os aspectos da leitura, as tarefas nesse nível normalmente envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.
4	553	OCDE: 20,45% Brasil: 6,36%	Nesse nível, tarefas de recuperação de informação requerem que o leitor localize e organize diversos fragmentos de informação integrada. Algumas tarefas nesse nível exigem interpretação do significado de nuances da linguagem em uma parte do texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas interpretativas nesse nível exigem que o leitor use conhecimento público ou formal para levantar hipóteses ou analisar criticamente um texto. O leitor deve demonstrar uma compreensão precisa de textos longos ou complexos cujo conteúdo ou forma podem não ser conhecidos.
3	480	OCDE: 27,91% Brasil: 16,19%	Nesse nível, as tarefas requerem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça a relação entre vários fragmentos de informação que devem satisfazer múltiplas condições. Tarefas interpretativas exigem que o leitor integre várias partes do texto a fim de identificar a ideia principal, entender a relação ou construir o significado de uma palavra ou oração. O leitor deve considerar muitas características textuais ao fazer comparações, diferenciações e categorizações. Em geral, a informação exigida não é relevante, há muita informação concorrente ou o texto apresenta outros obstáculos, tais como ideias contrárias à expectativa ou formuladas de maneira negativa. Tarefas reflexivas nesse nível podem solicitar correlações, comparações e explicações ou exigir que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas exigem que o leitor demonstre uma compreensão refinada do texto em relação a conhecimentos do cotidiano. Outras tarefas não requerem uma compreensão detalhada do texto, mas pedem que o leitor explore um conhecimento menos comum.

continua

continuação

2	407	OCDE: 23,24% Brasil: 25,00%	Nesse nível, algumas tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos de informação, que podem ter de ser inferidos ou satisfazer diversas condições. Outras exigem o reconhecimento da ideia principal em um texto, o entendimento de relações ou a construção de significado dentro de uma parte específica dele quando a informação não é proeminente e o leitor deve fazer inferências de nível baixo. Tarefas nesse nível podem envolver comparação ou contraste com base em uma característica única do texto. Tarefas típicas de reflexão exigem que o leitor faça uma comparação ou diversas correlações entre o texto e o conhecimento externo, explorando sua experiência e atitudes pessoais.
1a	335	OCDE: 13,59% Brasil: 26,52%	Nesse nível, as tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos independentes com informação explícita, reconheça o assunto principal ou a finalidade do autor em um texto sobre assuntos conhecidos ou faça uma correlação simples entre a informação no texto e um conhecimento do cotidiano. Normalmente, a informação exigida no texto é evidente e há pouca, ou nenhuma, informação concorrente. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto.
1b	262	OCDE: 5,23% Brasil: 17,41%	Nesse nível, as tarefas requerem que o leitor localize um único fragmento de informação explícita em uma posição evidente em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos – por exemplo, uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece ajuda para o leitor, tal como a repetição da informação, apresentação de figuras ou símbolos conhecidos. Há um mínimo de informação concorrente. Em tarefas que exigem interpretação, o leitor pode precisar fazer correlações simples entre fragmentos de informações adjacentes.
Abaixo de 1b		OCDE: 1,25% Brasil: 7,06%	A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

Fonte: OCDE, INEP (p. 101 a 102).

Cada um dos níveis caracteriza-se por abarcar habilidades específicas no que tange à compreensão leitora. Juntamente com os devidos esclarecimentos, encontramos o desempenho dos estudantes brasileiros frente aos demais países participantes (OCDE). É notória a diferença, em termos de desempenho do nosso país, frente aos demais estudantes. Ao mesmo tempo em que temos um grande percentual de leitores (92.18%) nos níveis mais baixos (níveis 3, 2, 1a e 1b), temos um mínimo percentual (7,81%) que se encontra nos níveis mais habilidosos (4, 5 e 6). Essa discrepância entre os dois polos é o que mais chama a atenção e gera preocupação, principalmente entre nós, professores, que temos por ofício trabalhar em sala as habilidades leitoras. Não podemos negligenciar essa defasagem no quesito leitura ou fingir que ela só ocorre em outras salas de aula, longe das nossas. Esse abismo entre os resultados carece de ações urgentes e constantes para que seja reduzido de forma gradual em todos os níveis escolares, já que, se fosse aplicado o mesmo teste, considerando as devidas especificidades das outras faixas etárias e níveis escolares, os resultados, dificilmente, seriam diferentes. Afinal, entendemos a leitura como Lajolo (1993, p. 59):

[...] ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada

um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Ainda sobre os resultados obtidos e sua relação fidedigna com a realidade brasileira, os dados a seguir (tabela 3) mostram, ao longo dos anos, um aumento exponencial no número de participantes no PISA. Esse fato garante maior credibilidade aos resultados, pois é possível mapear, de modo mais abrangente, nossa realidade calamitosa em leitura, matemática e ciências.

Tabela 3 – Resultados do Brasil no Pisa desde 2000

Dados	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Matemática		356	370	386	389	377
Ciências			390	405	402	401

Fonte: Portal INEP.

É visível certa estagnação no que tange aos resultados do Brasil desde 2012. Nossa maior pontuação foi obtida em 2009 (412 pontos) resultado que também está longe do nível mediano. A média na avaliação de leitura obtida pelos estudantes brasileiros, em 2015, foi de 407 pontos, repetindo os resultados da aplicação da edição anterior (2012), enquanto os estudantes dos países membros de OCDE obtiveram, em média, 493 pontos. Segundo o documento *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros* (BRASIL, 2016, p. 111-116), algumas constatações foram possíveis considerando os resultados divulgados e, a partir delas, reflexões urgentes para o ensino:

- a) os itens que envolviam *localizar e recuperar informação* foram mais fáceis para os estudantes brasileiros, e os que envolviam *integrar e interpretar*, mais difíceis. Os estudantes brasileiros apresentam facilidade para pensar sobre sua realidade, sobre si mesmos, mas, em contrapartida, apresentam maiores dificuldades

para refletir sobre a parte estrutural do texto, sua organização e as relações construídas em seu interior a partir das estruturas gramaticais que o compõem;

- b) A forma como algumas instruções foram apresentadas pode ter gerado certa dificuldade para os alunos brasileiros, por exemplo, a instrução inicial exibida na tela do computador: “Consulte o texto à direita”. Nas práticas escolares comumente adotadas no Brasil, “consultar” não é sinônimo de ler ou de ler atentamente, e sim de procurar dados. Tal informação não foi compreendida como deveria por nossos alunos e apresentou-se como um entrave na leitura;
- c) Outro resultado significativo está ligado ao percentual de respostas omitidas. O Brasil alcançou um percentual médio de 9,4% entre os participantes comparados, alcançando a terceira maior média no quesito. Mais de 20% de respostas foram omitidas, todas do tipo aberta. Isso permite inferir que o abandono, ou seja, a não resposta é fruto da grande dificuldade do estudante brasileiro neste tipo de questão ou até mesmo o medo de errar ou a preguiça para redigir algo mais elaborado;
- d) Os estudantes brasileiros têm dificuldade para lidar com textos múltiplos e combinados, pois estão pouco familiarizados com esse tipo de análise, principalmente no Ensino Fundamental I e II. Para que haja mudança nesse aspecto, a práxis pedagógica precisa tornar esse tipo de leitura mais comum, natural e menos assustadora para os alunos por meio do exercício em sala.

Frente ao exposto, a escola tem que se preocupar com a capacitação do leitor competente e com o desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura, afinal, não é a primeira vez que os resultados são insatisfatórios e ela, enquanto instituição formadora, tem se empenhado para mudar a realidade. Entretanto, ainda muito há de ser feito, considerando que o trabalho com a leitura é, muitas vezes, superficial, privilegiando somente os aspectos externos, as informações explícitas ou, até mesmo, o que o leitor acha sobre a temática. É premente mudar o curso desse processo, conduzindo o leitor a reconhecer as nuances do texto, os implícitos, a

compreender que cada escolha sintática, gramatical ou estilística produz sentido pelo simples fato de ter sido realizada.

Segundo Cagliari (1993, p. 147), a escola que “tem mania de querer controlar tudo” exige mais do aluno habilidades com relação à escrita, porque é mais fácil mensurar e avaliar erros e acertos na escrita e não na leitura, principalmente, na leitura silenciosa. Tal comportamento é facilmente percebido em todos os níveis escolares e perdura desde sempre. A partir dessa situação, entendemos que, muitas vezes, o aluno não é preparado para exercitar esse tipo de leitura silenciosa, refletida, crítica e, quando exposto a situações reais ou de avaliação interna e externa, não apresenta resultados satisfatórios. “A leitura desprovida de crítica pode levar à simples aceitação mecânica de argumentos e situações. Por isso é que é tão importante desenvolver as capacidades críticas juntamente com as capacidades de leitura” (BAMBERGER, 1995, p. 97).

Ainda considerando as premissas de avaliação do letramento em leitura, cinco aspectos são entendidos como fatores e habilidades essenciais: recuperar informação, elaborar entendimento amplo, desenvolver interpretação, refletir sobre e analisar o conteúdo do texto e, também, seu formato. Quanto mais o aluno conseguir realizar essas ações, maior sua capacidade de executar uma leitura de qualidade em qualquer esfera.

É previsível e até mesmo compreensível que os indivíduos se aproximem e se dediquem mais àquilo que têm maior interesse ou facilidade de realização. Essa premissa se estende, inclusive, para a leitura que, socialmente, apresenta-se sob variadas formas e objetivos como constataremos por meio dos pesquisadores mencionados na próxima seção deste trabalho. Entretanto, as habilidades que permeiam o letramento precisam ser acionadas, independentemente do propósito com que se acessa um determinado texto.

3.2 FORMAS E INTERESSES DE LEITURA

Além das diversas esferas de circulação e das formas assumidas pela leitura, Silva (1983, p. 48 e 49) cita suas inúmeras funções: é uma atividade essencial a qualquer área de conhecimento e ao próprio ser humano; está intimamente ligada ao sucesso acadêmico; trata-se de um dos principais instrumentos que permite ao

indivíduo situar-se com os outros a respeito de discussões; combate a massificação; desenvolve a originalidade e a autenticidade dos aprendizes. Além de todas as funções, os motivos que levam uma pessoa a ler são muito diversificados.

Nessa direção, Bamberger (1995, p. 32) colabora dizendo que a primeira grande motivação é o puro prazer de colocar em prática uma habilidade adquirida, ou seja, exercitar o ato de saber ler e ver facilidade nisso; a segunda razão é que a leitura fomenta a aplicação de aptidões intelectuais, expandindo o “eu” e suas capacidades de fantasiar, de manifestar vontade, simpatia, etc. além disso, instiga a necessidade de fazer parte do mundo, compreendendo-o, expandindo experiências e ideias. Ao mesmo tempo que a leitura reafirma nossas convicções e certifica nosso conhecimento prévio e experiências, ela nos leva a situações, mundos, sensações nunca antes experimentados e que nos permite certo afastamento da realidade. Cagliari corrobora essa ideia afirmando:

Às vezes, ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico. Outras vezes requer um trabalho paciente, perseverante, desafiador, semelhante à pesquisa laboratorial. A leitura pode também ser superficial, sem grandes pretensões, uma atividade lúdica, como um jogo de bola em que os participantes jamais se preocupam com a lei da gravidade, a cinética, a balística, mas nem por isso deixam de jogar bola com gosto e perfeição (CAGLIARI, 1993, p. 149).

As atividades de leitura estão presentes em todas os ambientes e são intencionais; mesmo de forma intuitiva, elas se realizam no cotidiano em inúmeras oportunidades. Alguns tipos de leitura exigem maior concentração e preparo por parte do leitor, porém outras não, e são executadas com naturalidade. Nesse sentido, vários teóricos identificam os tipos de leitura e as suas especificidades. Auxiliando nossa compreensão sobre a grandiosidade desse universo, por exemplo, Goodman (1991) esclarece que um dos tipos mais comuns de leitura é a do ambiente, que engloba a compreensão de placas, avisos e cores indicativas, para comunicar de maneira mais rápida, universal e partilhada socialmente. Aqui, afirmamos que já se inicia um processo de apreensão de sentidos de baixa complexidade, de modo até intuitivo e convencional.

A leitura para informação, outro tipo de leitura apresentada pelo autor, tem por objetivo formar nosso repertório intelectual e, inclusive, construir nosso conhecimento de mundo. Já a leitura para o lazer pode ser conceituada como a mais

“agradável” para ocupar o tempo livre. Nesse tipo de leitura, o indivíduo desempenha total controle de suas escolhas e fará isso de acordo com suas preferências, não se enquadrando a gêneros, temas, autores ou qualquer forma de limitação. Entretanto, nada impede que as duas formas trazidas pelo autor se mesquem, já que ampliar o conhecimento é, também, uma forma de lazer para algumas pessoas.

Já a leitura ritualística é outra forma costumeira de leitura social e coloca-se, em determinadas situações, não como a compreensão do sentido de um texto de fato, mas tende a realização de um ritual, por exemplo, a leitura de textos bíblicos em eventos religiosos ou até mesmo a leitura de uma ata de reunião. Podemos dizer, de forma mais automática, mecânica. Por último, pensando na vida do aluno após sua formação, há a leitura profissional, ativada na vida adulta do estudante e que, segundo Goodman (1991), também pode ser considerada um tipo de leitura habitual, ocupando um tempo significativo das atividades cotidianas, cujos temas e conteúdos podem variar, assim como os ramos de atuação. Sendo assim, nem todos os leitores atribuirão sentido a essa classe de textos, pois não fazem parte de seu repertório contextual, justamente por seu caráter específico. Como exemplo, as leituras realizadas para a construção dessa tese.

Bamberger (1995, p. 43), na mesma linha de raciocínio, também explana os tipos de leitura, atrelando cada tipo à motivação que predomina no ato. Ao fazer isso, o autor insere: a leitura escapista, aquela que almeja a satisfação dos desejos, possibilitando criar uma realidade que atenda às necessidades de quem lê e respeite suas convicções; a leitura literária, a mais conhecida e incentivada nos bancos escolares, que também vai além da realidade do leitor e caracteriza-se como a busca e o reconhecimento daquilo que é simbólico no cotidiano; e a leitura cognitiva que, segundo o autor, exige muito da capacidade crítica e receptiva do leitor, visa à compreensão do mundo, dos outros e de si mesmo, ou seja, assemelha-se à filosofia, não se limitando a ela, mas com a mesma profundidade. Com as colocações desses pesquisadores, reforçamos o caráter múltiplo da leitura em suas motivações e manifestações.

Já Solé (1998, p. 93-99) contribui com o assunto e com nossa tese, ao esclarecer que, conforme as necessidades se alteram, surgem novos objetivos para a leitura, assim como surgem novos gêneros para atender a essas demandas. Nesse sentido, aprender sobre algo, revisar um escrito próprio, seguir instruções, comunicar um texto a um auditório, praticar a leitura em voz alta, verificar se

compreendeu o que está posto e obter uma informação de modo preciso ou geral são objetivos que o leitor pode almejar e, para tal fim, praticar a leitura. Nesse sentido, incluímos a leitura de textos, em especial dos anúncios, em suportes variados, pois destes últimos surgem novas necessidades leitoras.

Corroboramos, inclusive, nessa reflexão sobre as formas de leitura, as colocações de Kleiman (2004), ao afirmar que a leitura, por ser considerada um processo interativo, só se efetivará e gerará compreensão se houver o “engajamento do conhecimento prévio do leitor” (KLEIMAN, 2004, p. 13), ou seja, a construção do sentido do texto passa, necessariamente, pelos conhecimentos linguísticos e textuais adquiridos ao longo da vida do leitor. Nessa direção, Cordeiro (2007) afirma:

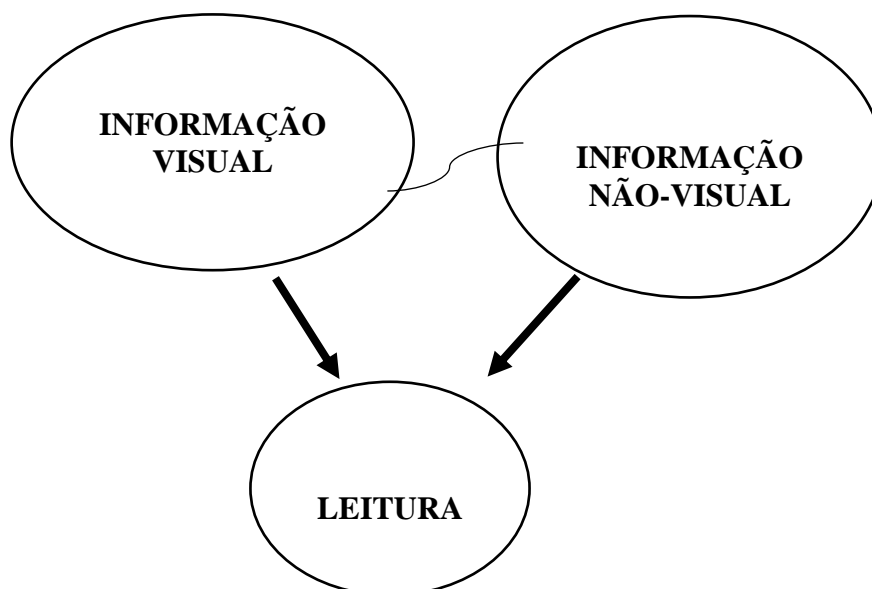
A compreensão acontece quando o leitor consegue decodificar os sinais gráficos e usar o conhecimento armazenado na memória, sendo capaz de interagir com o autor e elaborar textos a partir de outros. Podemos dizer, então, que a atividade de compreensão de texto é sempre uma atividade de co-autoria, pois os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto/emissor e parcialmente completados pelo leitor. (CORDEIRO, 2007, p. 85)

Desse modo, como veremos nas análises apresentadas no último capítulo, esse engajamento determina significativamente a interpretação dos textos. O leitor, assim, desempenha o papel de construtor do sentido, aceitando ou não as conclusões apresentadas pelo autor, antecipando o que poderá ser dito, formulando ideias e hipóteses, ou seja, agindo sobre o texto.

Smith (1999), por sua vez, acrescenta à discussão os aspectos mais cognitivos e biológicos da leitura, reiterando que várias áreas do cérebro entram em atividade quando lemos e a visão é a principal responsável por acionar os mecanismos cerebrais em favor da compreensão do que se olha e lê pela frente. Na leitura, afirma Smith (2003), três aspectos são considerados na relação olhos e cérebro: o cérebro não vê tudo que está na frente dos olhos; não vê qualquer coisa imediatamente; e não recebe informações dos olhos continuamente. Oriundas dessas colocações, surgem três implicações tanto para a execução quanto para a aprendizagem da leitura: deve ser rápida, seletiva e depende daquilo que o leitor já sabe.

No ato leitor, são ativadas informações visuais e não visuais de forma simultânea, as visuais necessitam, de fato, dos olhos para a percepção, são aquelas que o leitor irá descobrir, desvendar (através dos olhos); as não visuais estão além

dos olhos, ou seja, são as que já estão na mente, armazenadas, é o que o leitor sabe (por detrás dos olhos). Esses dois tipos de informações estabelecem uma relação proporcional, ou seja, quanto mais informação não visual o indivíduo tiver e acionar, menos informação visual será necessária para a leitura. Tal esquema foi facilmente perceptível quando trabalhamos a interpretação das propagandas em sala. O diagrama a seguir é colocado pelo autor como uma representação desse processo.



Fonte: Smith (1999, p. 21).

Figura 19 – Diagrama 2

Com isso, reforçamos a ideia de que os conteúdos já sabidos pelo indivíduo, frente a qualquer livro ou texto, irão influenciar, de forma direta, na qualidade, rapidez e interesse pela leitura. O conhecimento sobre o assunto tratado, sobre o gênero e sobre as intenções do autor tem influência direta no processo. Neste caso, os olhos desempenham, apenas, o papel de mediadores entre as informações visuais e o conhecimento armazenado pelo cérebro. “É o cérebro que vê; os olhos simplesmente olham, geralmente sob orientação do cérebro. E o cérebro certamente não vê tudo o que ocorre diante dos olhos” (SMITH, 1999, p. 23). Foucambert (1994, p. 8), chega a afirmar que, na leitura (atribuição de significado ao texto), 20% de informações são visuais, emanam do texto e 80% são de responsabilidade do leitor.

Ainda sobre o exposto, Smith (1999, p. 36-37) postula que nem sempre o leitor compreende o que está diante de seus olhos, pois ocorre o fenômeno denominado por ele como *visão túnel*. Tal processo é muito comum tanto na leitura

de iniciantes como na de adultos e acontece quando o cérebro está carregado de informações visuais, fato que prejudica a leitura. Para evitá-lo, é necessário que a leitura faça sentido para o leitor, pois essa sobrecarga de informações visuais atrapalha a leitura e, consoante o autor, em circunstâncias específicas, será inevitável como na tentativa de ler algo que não faz sentido, na falta de conhecimento relevante, na relutância para usar a informação não visual e na aplicação dos maus hábitos de leitura. Nesse sentido, incluímos os diversos modos de linguagem como um dos fatores que podem favorecer a visão túnel apresentada pelo autor. Quando ela não ocorre e a leitura é realizada na íntegra, Smith (1999, p. 124) reforça que muitas coisas são aprendidas, pois

A extensão e profundidade da compreensão aumenta, tanto para a linguagem falada como para a linguagem escrita. Provavelmente, os leitores aprendem a pensar melhor – certamente eles encontram mais assuntos sobre os quais pensar. Há grandes e consistentes aumentos no vocabulário – uma descoberta importante e bem pesquisada. A habilidade para escrever melhora com a leitura, assim como a ortografia.

Enfim, todos esses autores: Bamberger, Solé, Kleiman e Smith reforçam a complexidade que permeia o processo da leitura em cada uma das suas formas ou objetivos. Levamos isso para o gênero selecionado para essa tese, o anúncio publicitário, que exige atenção especial por parte do sujeito leitor e do professor. A partir disso, o tópico seguinte trará luz ao nosso questionamento: será que a leitura sofre influência da concepção adotada pelo docente em sala de aula? Afinal, para Geraldi (2004, p. 92 e 93), a interpretação do professor, que também é um leitor, é apenas uma das muitas possíveis. O autor reforça que “mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos, que o definem”. É o que esclareceremos a seguir.

3.3 TRANSFORMAÇÕES NA CONCEPÇÃO DE LEITURA

Freire, ainda na década de 1980, já defendia que a leitura ocorre muito antes do contato do leitor com o texto, afirmava que decorre da relação existente entre

o mundo real e o uso da linguagem, sempre de forma dinâmica, considerando os aspectos do cotidiano. “A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto” (FREIRE, 1989, p. 7). Posição que dialoga, a nosso ver, com as colocações de Goodman ao mencionar a leitura do ambiente.

Leffa (1996, p. 10) amplia a posição, definindo a leitura como “um processo de representação” que envolve a visão. Para ele, ler é reconhecer o mundo por meio de espelhos que apresentam imagens fragmentadas, logo, a leitura eficaz e verdadeira só é possível quando se tem conhecimento prévio desse mundo. Ler não se restringe a aspectos linguísticos e sintáticos, uma vez que lemos expressões, imagens, cores, a história de um povo, isto é, o mundo e seus diversos aspectos podem e devem ser considerados no ato da leitura. Ainda, segundo o autor, ao nos depararmos com uma casa, dependendo de nossa posição social, faremos diferentes leituras do mesmo objeto, por exemplo, a visão de um arquiteto, de uma criança, de um sociólogo, de um ladrão ou de um pintor, e

Na sua acepção mais geral e fundamental, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato de leitura ocorra (LEFFA, 1996, p. 11).

Entretanto, ao definir leitura, Leffa (1996) esclarece que há visões antagônicas que a definem: a primeira afirma que ler é “extrair significado do texto” e a segunda defende que ler é “atribuir significado ao texto”. Embora não haja apenas uma, ainda não são suficientes para abranger o que, de fato, é a leitura. A forma mais adequada para se definir leitura seria a comparação com duas engrenagens, uma é o leitor; a outra, o texto. Quanto melhor for o encaixe entre ambas, melhor a compreensão do texto, em suma, trata-se de um processo em que se mesclam autor e leitor, resultando em um produto que é a compreensão do texto. Nesse ponto, as concepções de Leffa apontam para o que ocorre, de fato, na leitura dos gêneros do cotidiano, em especial o publicitário, uma vez que cada recurso composicional é carregado de significados, mas os elementos escolhidos podem gerar sentidos captados de modo singular pelo leitor. Em outras palavras, dependendo das

condições de produção e recepção desse anúncio, os significados atribuídos podem variar, e muito, de aluno para aluno.

Chartier (1999) enfatiza que o texto vivencia uma pluralidade de formas existenciais e, independente da forma escolhida, as primeiras significações são de responsabilidade do leitor, construídas a partir dos códigos que ele detém. Nessa direção, Nunes (1994, p. 14) esclarece que a leitura é ao mesmo tempo uma atividade individual e social: “É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; e é social porque está sujeita às convenções lingüísticas, ao contexto social, à política”.

Santaella (2004b, p. 17) nos alerta que a partir do surgimento das revistas, dos livros ilustrados e dos jornais, o ato de ler sofreu alterações em seu modo de condução, ou seja, “passou a não se restringir apenas à decifração de letras e palavras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, textos e diagramação”. Por esse ângulo, sabemos que assim como a definição de leitura é variada e abrangente, o ensino de Língua Portuguesa foi visto, no decorrer da história do Brasil, sob diversas óticas, nas quais se concebeu a língua com características muito particulares. Dessa forma, o ensino da gramática, o uso do texto em sala de aula e a própria concepção de leitura seguiram e seguem esses conceitos. Além das mudanças decorrentes do momento histórico, as concepções de leitura são múltiplas mesmo numa análise sincrônica dessa habilidade. Em outras palavras, cada professor, guardadas as devidas proporções, “escolhe” a abordagem de leitura mais adequada que irá adotar em suas aulas, segundo uma avaliação própria ou de acordo com a orientação da escola.

Esclarecendo a temática, Kleiman (2013) é categórica ao reconhecer a existência de diversas formas de se trabalhar a leitura, uma delas é a *decodificação*, classificada como “empobrecedora”, já que em nada modifica a visão de mundo do aluno, pois restringe-se à localização de informações superficiais do texto, como a busca por palavras ou sinônimos. Sabemos que essa prática ainda é muito utilizada nas escolas e perpetua uma formação insuficiente de leitura que não ultrapassa a superficialidade da palavra.

A leitura como *avaliação* é outra vertente típica, nela, as atividades são pautadas na aferição da interpretação do leitor. O uso de resumos, de relatórios e o preenchimento de fichas – práticas comuns nesse tipo – caracteriza-se como

“redução da atividade a uma avaliação desmotivadora” (KLEIMAN, 2013, p. 33). Entendemos que o excesso de controle sobre a atividade de leitura afasta, de forma mais intensa, a leitura natural, prazerosa, do dia a dia, da leitura escolar, que se torna não prazerosa e obrigatória, pois é avaliada o tempo todo.

A concepção *autoritária* também é prática comum, segundo a autora. Trata-se de aceitar e direcionar apenas uma abordagem para a interpretação do texto, um modo de pensar, atitude que vai contra a concepção interacional de texto e leitor. Nessa perspectiva, não se considera que as possibilidades de leitura são tão variadas quanto as nossas intenções e as intenções que são percebidas no autor, assim como alertava Geraldi (2004) no tópico anterior. Logo, perde-se a oportunidade de conduzir o leitor à reflexão, ao aprofundamento, à construção de inferências, de associações com o seu universo real e próximo. Alerta Kleiman (2013, p. 92):

O ensino de leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

Dessa forma, é por meio da leitura, processo capaz de inserir o sujeito tanto no universo da linguagem, propriamente, quanto no universo do uso da língua, considerando suas significações a partir do contexto, e por meio dos estímulos em sala de aula, que o aluno poderá elevar-se à posição ativa nesse processo. O professor não pode nem deve ter medo de dar voz ao aluno no processo de leitura, pelo contrário, a leitura é responsável pela formação de um cidadão capaz de colocar-se de maneira crítica socialmente, não permitindo ser manipulado de maneira tão fácil.

Com base nesse protagonismo, Kato (1995) sugere três tipos de leitores: o primeiro privilegia o seu conhecimento prévio, efetua uma leitura rápida do texto, extraindo dele suas ideias gerais e tece o tempo todo predições sem buscar confirmá-las (trata-se da leitura descendente – *top down*); o segundo tipo é menos veloz e fluente que o primeiro, não costuma tirar conclusões antecipadas, produz significado cuidadosamente a partir dos dados textuais e tem dificuldades em sintetizar as ideias e separar o que é essencial do que é acessório (trata-se da leitura ascendente – *bottom-up*).

Já o terceiro tipo, o considerado leitor maduro, é aquele com capacidade para trabalhar, de forma consciente, os dois processos mencionados, isto é, o trabalho com as informações prévias e as apresentadas pelo texto, de modo equilibrado, pensado e crítico (trata-se da leitura interacional). A formação desse terceiro tipo de leitor é o que o trabalho em sala de aula deveria objetivar, afinal, conforme Bamberger (1995, p. 9), a leitura “é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem”.

Sobre a temática, Santaella (2004b, p. 18-19) contribui para a classificação dos tipos de leitores, afirmando que há inúmeras categorias espalhadas por todos os contextos, realizando as mais diversas formas de leitura, como o leitor da imagem estática, do jornal, dos mapas, da cidade; da imagem em movimento, o das telas eletrônicas, entre outros. Todos esses leitores de gêneros e formas textuais distintas apresentam características e habilidades específicas que possibilitam o seu agrupamento em três tipos principais: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo.

Para essa classificação, as habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas mobilizadas para que se efetue o processo de leitura são determinantes. Em aspectos temporais, de percurso histórico, embora não haja a exclusão de um tipo com o surgimento do outro, o primeiro, denominado contemplativo, desponta no Renascimento e perdura até o final do século XIX. É o leitor da imagem expositiva, fixa, da era impressa. Já o leitor movente, o segundo tipo, é o indivíduo do mundo em movimento, híbrido, dinâmico que surge a partir da Revolução Industrial. O terceiro tipo, o leitor imersivo, é o mais próximo dos elementos da atualidade, aquele que emerge dos novos espaços virtuais.

A respeito das capacidades e características cognitivas, a autora afirma que o leitor contemplativo realizava uma leitura individual, solitária, estabelecendo uma relação íntima com o texto, de manuseio, uma ação voluntária. “É uma atividade de leitores sentados e imóveis, em abandono, desprendidos das circunstâncias externas” (SANTAELLA, 2004b, p. 23). Trata-se de um leitor que medita, que não se abala com as exigências do tempo, que pode e contempla os livros, as gravuras, os mapas, as pinturas, etc. É possível avançar, recuar na leitura tendo a visão como principal recurso. As bibliotecas são os espaços mais procurados, com sua imobilidade, silêncio e conjunto de regras de manuseio e contemplação.

O segundo tipo de leitor, o movente, como o próprio nome já antecipa, é aquele que se movimenta constantemente e vai se enquadrando nos novos tipos de atenção exigidos socialmente: mais rápidos, mais dinâmicos, menos fixos. É o leitor que tem pressa, de linguagens passageiras, variadas e misturadas, que “aprende a transitar entre linguagens, passando de objetos a signos, da imagem ao verbo, do som para a imagem com familiaridade imperceptível” (SANTAELLA, 2004b, p. 31). O leitor movente encontra-se na transição entre o leitor contemplativo e o imaginativo; e o leitor imersivo dos moldes atuais.

Este último, o imersivo, virtual é caracterizado por sua liberdade de escolha de rotas, caminhos, nexos da leitura que irá realizar, uma vez que, sem essa liberdade, a leitura imersiva não ocorre. É um leitor que “navega numa tela, programando leituras”. Diferentemente do leitor contemplativo, este novo perfil não está “preso” a uma biblioteca, pois tem ao toque dos dedos um universo que lhe permite conectar-se “num roteiro multilinear, multisseqüencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre as palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.” (SANTAELLA, 2004b, p. 33). Esse tipo de leitor encontra-se cada vez mais conectado, vive grande parte do dia em um ambiente virtual e, portanto, exercita ações diferentes - não melhores, nem piores - dos outros tipos de leitores.

Embora se pensasse que o leitor imersivo fosse o mais recente perfil da era digital, a própria autora, em suas pesquisas mais atuais, reconhece um quarto tipo de leitor, denominado por ela de: *ubíquo*. Esse novo perfil emerge das rápidas mudanças com as quais temos contato no mundo e surge da mistura das características do leitor movente e do imersivo. O leitor ubíquo apresenta um perfil cognitivo único: “O que lhe caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado” (SANTAELLA, 2013, p. 22). Para reforçar esse novo perfil cognitivo, com o qual, cada vez mais, teremos contato em sala de aula, a autora apresenta aspectos sobre sua mente, sistema nervoso central, controle motor e atenção, isto é:

[...] a mente é distribuída, capaz de processar, paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas, dando a elas igual magnitude, tanto as informações que provêm da situação ao seu redor, quanto aquelas miniaturizadas que estão ao alcance dos dedos

e que são rastreadas com acuidade visual veloz e quase infalível, como se os olhos adivinhassem antes de ver. As ações reflexas do sistema nervoso central, por sua vez, ligam eletricamente o corpo ao ambiente tanto físico quanto *ciber* em igualdade de condições. Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual. O controle motor reage, em frações de segundos e sem solavancos ou descontinuidades, aos estímulos que vêm do mundo ao redor e do mundo informacional. A atenção é irremediavelmente uma atenção parcial contínua. Quer dizer, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial (SANTAELLA, 2013, p. 22, grifos nossos).

Obviamente, o surgimento de novas exigências humanas e sociais, a criação de estímulos e gêneros cada vez mais híbridos motivaram os leitores a passar por transformações sensoriais, cognitivas, de percepção e de sensibilidade, até mesmo de forma involuntária, e se adequarem às novas condições. De fato, todas essas mudanças de perfil, buscando encaixar-se nos moldes da vida letrada, é uma tentativa de o indivíduo colocar-se de maneira ativa tanto socialmente quanto no processo de leitura, tornando-se mais crítico e ciente de que as escolhas linguísticas ou não linguísticas são propositais na autoria textual. É válido reforçar que o surgimento de um novo tipo de leitor não exclui o já existente, os quatro tipos coexistem, complementam-se e, até mesmo, se completam.

Independentemente da classificação do leitor, é imprescindível saber que “A ideia de que a leitura pode contribuir para o bem-estar é sem dúvida tão antiga quanto a crença de que pode ser perigosa ou nefasta. Seus poderes reparadores, em particular, foram notados ao longo dos séculos” (PETIT, 2009, p. 15). Essa afirmação reforça o poder transformador da leitura e sua inquestionável presença quando falamos em criticidade, conhecimento e domínio sobre as próprias conclusões. Ler é, de fato, perigoso, dependendo do interesse que se tenha na formação daquele indivíduo, uma vez que, por meio da leitura, novas perspectivas se abrem e a manipulação ou cerceamento das ideias se tornam mais difíceis.

Silva (1983, p. 16 a 20) critica e alerta para a existência do que ele denomina “lei-dura” ao invés de leitura, pois, segundo o autor, o povo brasileiro vive cercado por injustiças, porém a que mais se destaca é aquela que bloqueia ou impede o aparecimento ou a proliferação de leitores críticos. O autor enfatiza que a seleção de bons livros estimula a crítica e a transformação, atitudes que não são bem aceitas pelos governantes.

Outra constatação sobre a não valorização da leitura encontra-se no pouco incentivo para a execução de pesquisas nesse segmento por parte do poder público. O autor ainda destaca que o ensino de leitura proposto pelas escolas é falho, desmotivando o aluno e não o incentivando, pois é como se houvesse uma constante tentativa de “acertar” o que o texto trata e não de realizar um movimento interacional, cooperativo, isto é, o aluno, nesse processo, mais erra do que acerta na compreensão do que lê, fato que o desmotiva a avançar em novas leituras e a criar o hábito.

As colocações de Silva questionam o papel do Estado frente a todo esse processo; sabemos que ações do governo interferem de modo direto na educação. Nesse sentido, quais premissas seriam defendidas pelas autoridades oficiais acerca da leitura? Esses são os esclarecimentos que o tópico seguinte discutirá.

3.4 ORIENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE LEITURA

Os documentos oficiais que norteiam o trabalho educacional no Brasil estão presentes e são necessários em todas as instâncias acadêmicas, desde a gestão das escolas até a atuação dos professores em sala de aula. À medida que as orientações e deliberações são alteradas, todo um conjunto de fatores caminha rumo à mesma direção em efeito cascata, afinal, a educação é vista como algo conjunto, circular, interligado, seja na Pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio ou Superior.

Dessa forma, alguns documentos são trazidos em âmbito nacional, considerando a totalidade do país, são orientações que devem seguir determinados padrões, a fim de evitar divergências e discrepâncias educacionais em qualquer parte do território brasileiro, pois o acesso à educação é direito de todos e obrigação do governo, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, ao afirmar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Já outras publicações seguem as especificidades das Secretarias de cada Estado, embora estejam sob a hierarquia do governo.

Assim, diferentes tipos de documentos curriculares circulam nacionalmente, dentre eles: Parâmetros, Orientações, Diretrizes e agora a Base Nacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica, debatidas e concebidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), consoante ao que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Seu objetivo é orientar o planejamento de currículos mínimos, de acordo com o contexto atendido e apresentar noções mais amplas e gerais sobre o ensino. Há Diretrizes para cada etapa escolar, desde a educação infantil até a formação de professores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes concebidas pelo Governo Federal, divididas por disciplinas, que servem como referência e base para municípios e Estados construírem seus currículos, demonstrando, portanto, o que os professores devem ensinar. A última publicação dos PCN data de 1997 e sua existência marcou o ensino, foi suporte para inúmeras pesquisas e práticas escolares e, embora a publicação da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenha sido realizada, o documento não será desprestigiado, afinal, uma publicação é sequência da outra e tem por objetivo complementar e aprimorar o trabalho já realizado, adaptando-se aos novos contornos sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicadas em 2013, abordam o trabalho escolar de modo que ele garanta ao indivíduo aquela que é a grande missão do ensino “construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos” (BRASIL, 2013, p. 25). Nesta busca, a leitura é apresentada como algo que deve ser valorizado desde os primeiros contatos da criança com a escola até o término de seus estudos regulares, independentemente da idade (enquadra-se aqui o EJA – Ensino de Jovens e Adultos).

Esta articulação de saberes e socialização do conhecimento precisa ser enfatizada “no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural” (BRASIL, 2013, p. 39). É importante, também, segundo o documento, que a escola estimule “a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento (BRASIL, 2013, p. 51). Além disso, preconiza que é necessário

desenvolver a capacidade de letramento, por meio da valorização da leitura nos mais diversos âmbitos do conhecimento.

Saindo das orientações nacionais e adentrando nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, publicadas pela Secretária do Estado do Paraná em 2008, especificamente, sobre a disciplina de Língua Portuguesa, a leitura também é colocada como uma forma de participação da vida social, de garantir igualdade entre os cidadãos. De acordo com o documento, a leitura é claramente assumida como “um ato dialógico”, abrangendo todos os aspectos contextuais de cunho político-social que envolvem o ato, além de considerar que o indivíduo leitor ativa seus conhecimentos adquiridos, sua cultura, suas influências, suas experiências, sua formação familiar, religiosa, psicológica, entre outras para realizar a leitura plena do que lhe é apresentado. Em suma, legitima um papel totalmente ativo no processo. “No ato de leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida” (PARANÁ, 2008, p. 57). Ainda sobre a importância e conceito da leitura, o documento afirma:

Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais: jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. No processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não-verbais. A leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente nosso universo cotidiano, deve contemplar os multiletramentos mencionados nestas Diretrizes (PARANÁ, 2008, p. 71).

Além disso, o documento orienta que as diferentes linguagens não sejam negligenciadas neste trabalho “defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos)” (PARANÁ, 2008, p. 50). Nesta direção, conforme mencionado, no final de 2017, houve a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua 3ª versão, último documento a ser publicado com relação ao ensino no Brasil, cujo propósito é definir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em cada série escolar, desde o ensino infantil até o final do Ensino Fundamental II. O documento pretende

[...] contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

Nesse sentido, todas as disciplinas que fazem parte do currículo escolar são contempladas nas orientações do documento e elas seguem as especificidades de cada área. No que tange à Língua Portuguesa, as prescrições estão direcionadas às denominadas práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. A importância do desenvolvimento das quatro habilidades durante o período da educação formal é inegável, visto que a escola é responsável por aperfeiçoar no aluno, durante os mais de nove anos que ele passa nos bancos escolares, competências para que viva em sociedade com capacidade linguística plena. Ao iniciar o Ensino Médio, o discente precisa ativar uma bagagem que seja capaz de levá-lo ao aprimoramento das habilidades adquiridas para futura aplicação no Ensino Superior e, por consequência, para a realização de suas ações profissionais, avaliativas, cidadãs, familiares, sociais, entre outras.

No que tange aos quatro eixos abordados pelo documento, um, em especial, nos interessa: o eixo leitura. Obviamente, a Língua Portuguesa, guardadas as devidas proporções, mobiliza todos os eixos na sua utilização, entretanto, cada um deles apresenta singularidades de trabalho. O reconhecimento, a análise de elementos, o caminho percorrido, as técnicas aplicadas e os mecanismos ativados para a execução da leitura são particulares e específicos. Assim, segundo o documento, o eixo de leitura abrange:

[...] as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 69).

A leitura erroneamente é compreendida, muitas vezes, de forma simplista, incluindo apenas o contato com textos verbais escritos. Todavia, no novo documento, as orientações e concepções abrangem um caráter mais amplo e significativo da leitura, envolvendo o texto não verbal em sua totalidade: fotos, pinturas, desenhos, esquemas, gráficos, diagramas, infográficos, imagens estáticas em geral ou em movimento como vídeos, filmes, incluindo também o som que tem o poder de “cossignificar” em diversos gêneros digitais, segundo o documento. Assim, temos uma nova visão de leitura que, até certo tempo, não era considerada como fundamental na escola. Nos anos iniciais do século XXI e, com certeza, nos próximos anos, esse tipo de abordagem leitora será cada vez mais necessária, principalmente, pelo perfil de indivíduos que somos, cada vez mais ágeis, inquietos e sensíveis aos estímulos externos além da palavra.

De acordo com as recomendações do documento, é importante que o aluno, já a partir do término do Ensino Fundamental I (5º ano), tenha a ampliação dos gêneros com os quais têm contato, principalmente, na atualidade, visto que as formas de apresentação textual são muito diversificadas. O aluno precisa ser conduzido a perceber que existe uma relação entre as mídias e os gêneros, com isso carece de desenvolver técnicas e estratégias de leitura que lhe possibilitem a captação dos sentidos globais e específicos do texto, além do desenvolvimento do elemento-chave: reconhecer os efeitos de sentido que cada elemento linguístico promove ou não no texto.

A BNCC também preconiza que as práticas leitoras devem levar o aluno a um patamar que ultrapasse a decodificação, a leitura superficial, a leitura mecânica (BRASIL, 2017, p. 70-72). São elas:

- a) reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulem nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
- b) dialogia e relação entre textos;
- c) reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;

- d) reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;
- e) compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
- f) estratégias e procedimentos de leitura;
- g) adesão às práticas de leitura.

Para atender a essa demanda, o trabalho com a leitura precisa avançar na seleção dos gêneros, englobando, além dos multissemióticos e hipermediáticos, já comuns dentro da cultura digital e das culturas juvenis e dos já trabalhados do 1º ao 5º ano, outros que fazem parte da dinâmica social:

[...] orienta-se, também, o trabalho com reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 139).

Notoriamente, um dos gêneros que mais circulam em sociedade é o publicitário, pois sua abordagem sempre faz parte das orientações quando o quesito é leitura. Hoje, como mencionado no 1º capítulo, as formas de se construir um texto publicitário são muito variadas e os recursos mobilizados para isso são cada vez mais atrativos. Dessa forma, o documento reforça a importância do trabalho com gêneros dessa esfera, pois “trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e ‘vender’ uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda”. Além disso, propõe algumas atividades que devem ser priorizadas nesse trabalho durante os 6º e 9º anos:

(EF69LP02)²⁹ Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes

²⁹ Trata-se do código alfanumérico utilizado no documento (BNCC) para identificação de dados como: etapa escolar, bloco de anos ou faixa etária, componente curricular (disciplina) e posição da habilidade na numeração sequencial. Segundo esse critério, o código EF69LP02 refere-se à segunda habilidade proposta em Língua Portuguesa no bloco que abrange do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

EF: Ensino Fundamental II

69: 6º ao 9º ano

mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP04)³⁰ Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes (BRASIL, 2017, p. 139).

Ao considerar as propagandas e sua variada aplicação de modos e recursos para induzir o leitor/consumidor à persuasão, o documento apresenta orientações que envolvem a leitura como um todo, ou seja, não apenas a palavra, mas também o som, os movimentos, as cores, o cheiro, entre outros elementos que, semioticamente, compõem o texto sincrético, como reforçamos no capítulo anterior sobre multimodalidade. Santaella (2004a) reforça essa complexidade ao declarar:

Sejam quais forem as tecnologias da linguagem, aparelho fonador, instrumentos de desenho, gravura, aparelhos de foto, gravações sonoras, cinema, vídeo, holografia, computadores, redes telemáticas, são todas elas próteses, sempre complexas, algumas mais, outras menos, que não só estendem e amplificam os cinco sentidos de nossos corpos, mas também, através dessas extensões, produzem, reproduzem e processam signos que aumentam a memória e a cognição de nossos cérebros (SANTAELLA, 2004, p. 224-225).

Certamente, toda essa rede de significação exerce papel fundamental na leitura e esse impacto não se restringe apenas às crianças ou adolescentes, nós, adultos, também estamos à mercê dos diversos modos de significação que captam os nossos sentidos, de modo, muitas vezes, incontrolável. Além disso, os avanços tecnológicos e suas novas configurações também provocam significativos efeitos no contato do indivíduo com o texto, como a próxima seção pretende mostrar.

LP: Língua Portuguesa

02: 2ª habilidade

³⁰ O código EF69LP04 refere-se à quarta habilidade proposta em Língua Portuguesa no bloco que abrange do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

3.5 A INTERFERÊNCIA DA TECNOLOGIA NO ATO LEITOR

A produção textual e sua propagação, com a ampliação dos gêneros e ambientes digitais na vida cotidiana, passou por alterações significativas. Afinal, todo esse avanço interfere no modo como os indivíduos produzem e pensam a linguagem. Atualmente, convivem juntos perfis diferentes de usuários de textos, das mídias, das tecnologias, em suma, da comunicação em geral. Presnky (2001) usa o termo *Nativos Digitais* para afirmar que os indivíduos nascidos sob essa era (pessoas nascidas no fim da década de 1990 até 2010) estão acostumados a receber as informações de modo muito rápido, realizam várias tarefas ao mesmo tempo, preferem o imagético ao textual e processam dados diversos de forma simultânea.

Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas freqüentes (PRESNKY, 2001, p. 2).

A chamada geração Z nasceu muito familiarizada com as tecnologias, compartilhamento de dados, uso do celular, aplicativos, e por isso, é mais interativa e veloz em termos de acesso às informações. Já os *Imigrantes Digitais* não estão tão familiarizados com essa dinâmica e preferem, segundo o autor, o “passo-a-passo, uma coisa de cada vez, individualmente, e acima de tudo, seriamente”. Ou seja, ainda estão em processo de adaptação frente ao que para os nativos digitais é natural.

Na contemporaneidade, assim como as várias gerações convivem socialmente, as novas formas de linguagem e de comunicação também o fazem. Simultaneamente, modelos mais tradicionais, que sempre existirão, e moldes extremamente avançados e inovadores de leitura coexistem em harmonia. Afinal, segundo Freitas (2002, p. 45), “estamos estabelecendo uma convivência com três tipos de textos: o manuscrito, o impresso e o eletrônico”. Para Coscarelli (2016), é ainda mais nítida a influência da tecnologia quando consideramos a forma como as pessoas interagem com os novos objetos de leitura, pois ler na *internet* envolve tanto leitura quanto navegação, embora em alguns quesitos, é possível diferenciar as duas práticas. Para a defesa da semelhança, a autora traz diversos argumentos e habilidades necessárias em ambas as ações.

São elas: a necessidade de decodificar e produzir sentidos; o acesso lexical (reconhecimento de palavras e/ou expressões); a construção sintática das informações; o processamento semântico (compreensão e construção do significado das imagens, partes do texto e do todo); a análise do discurso (reconhecimento de quem fala, de que lugar social fala, para quem está falando, com qual objetivo, quais escolhas realizou e qual o significado ou ideologia carrega, enfim, precisa ter uma visão crítica e profunda do que lê); a produção de inferências a partir da relação entre o que está posto e seus conhecimentos prévios, fazer perguntas; o uso de diferentes tipos de conhecimento prévio; o estabelecimento da conexão entre o verbal e o não verbal (fato que é ampliado no ambiente digital, devido à variedade de recursos, animações, filmes, sons, entre outros recursos não verbais); além do ato de resumir e sintetizar. A autora ainda aponta que analisar, resumir e sintetizar são ações que ocorrerão de modo mais superficial na navegação, pois há uma construção de sentido geral, algo que envolve menos tempo. Em suma,

Navegar seria a parte do processo de leitura que envolve a busca, a localização, a avaliação e a seleção de informações que ajudarão na realização de uma tarefa. Já ler *stricto sensu* seria envolver-se em ações que levariam a uma compreensão mais profunda das informações encontradas (COSCARRELLI, 2016, p. 76).

Na prática, os novos modos exigem que os leitores estejam preparados para realizar, de maneira eficaz, a leitura de textos híbridos: imagens, sons e animações, de forma isolada e, até mesmo, a junção de todas essas formas. Navegar de forma satisfatória não é garantia de compreensão plena dos textos encontrados, uma vez que alguns procedimentos envolvidos na leitura do impresso são distintos daquela realizada no ambiente digital “diferentes propósitos para a leitura normalmente resultam em tempos de leitura, estratégias, inferências e compreensão diferentes” (COSCARRELLI, 2016, p. 77).

Santaella (2007) afirma que o termo híbrido tem sido usado constantemente, no século XXI, para definir as combinações entre as mídias, denominadas “multimídia”, incluindo, também, as combinações entre signos diversos e linguagens variadas, dispostas em estruturas hipertextuais com o nome de “hipermídia”. São essas as formas mais comuns de disposição textual que

encontramos atualmente, se não a mais comum, a que mais tem ganhado espaço e ocupado o tempo dos jovens leitores.

A autora ainda aponta para outro termo, o *cíbrido*, junção do híbrido com o *cyber*³¹, que é a utilização de dois universos de forma síncrona, enfatizando o que denomina ubiquidade, a capacidade de o ser humano transitar por dois mundos ao mesmo tempo. “Os sistemas *cíbridos*, que nascem das interconexões entre espaços físicos e as redes de informação, materializam e expandem o potencial que é próprio da consciência humana” (SANTAELLA, 2007, p. 132). Nesse sentido, esclarece:

A cibercultura, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura, são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano. Nós somos essas culturas. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência [...] (SANTAELLA, 2003, p. 30)

Levy (2009, p. 15-16) contribui apresentando sua definição para ciberespaço e cibercultura:

O ciberespaço (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (grifo nosso).

Um leitor competente vai além da superfície textual, da palavra, atribuindo sentido a todos os elementos que se apresentam, validando suas

³¹ *Cyber* é a forma reduzida da palavra *cybernetic*, que em português significa alguma coisa ou algum local que possui uma grande concentração de tecnologia avançada, em especial computadores, *internet* etc. Segundo o Dicionário Michaelis, versão on-line, *cibernética* é a “ciência cujo objeto de estudo concentra-se na comparação dos sistemas e mecanismos de controle automático, bem como na regulação e comunicação não só nos seres vivos, porém também nas máquinas”. De *cyber* derivou a palavra *ciborg* (organismo ou máquina modificados ciberneticamente para funcionar num ambiente hostil, como o espaço sideral, por exemplo) e *cybercultura* (cibercultura) “Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

inferências por meio dessas pistas. Além dessa competência, hoje, o leitor precisa saber selecionar, no ambiente digital, o caminho que irá percorrer para a realização da leitura sem se perder nas diversas trilhas possíveis. Afinal, esse ambiente da hipermídia é definido, por Santaella (2004b, p. 50), como uma infinita rede de dados: “Hipermídia significa, sobretudo, enorme concentração de informação. Ela pode consistir de centenas e mesmo milhares de nós, com uma densa rede de nexos”.

Sobre esses nexos e as possibilidades que permitem, Santaella afirma que o leitor imersivo, comum a esse momento histórico, pode escolher entre várias ações como: aprofundar uma informação desejada trilhando um caminho linear, contínuo, curto ou longo; ler superficialmente as informações sem se prender aos detalhes; procurar uma por uma as sugestões propostas pelos *hiperlinks* ou simplesmente passear pelas informações sem compromisso definido. Independentemente do tipo de busca que se pretenda fazer, “toda mistura de linguagens da multi e hipermídia está inegavelmente sobre três grandes fontes básicas: a verbal, a visual e a sonora” (SANTAELLA, 2007, p. 320).

Os novos leitores, inseridos nos ambientes de navegação digital, hipertextual passam a desempenhar um papel muito mais ativo no processo leitor, uma vez que não estão “presos” ao impresso. Segundo Costa (2006), o hipertexto apresenta características que o diferenciam de um texto tradicional: a não linearidade, a volatividade, a topografia, a fragmentariedade, a acessibilidade ilimitada, a multissemiótica, a interatividade e a iteratividade (formas variadas de recursividade a consultas de outros hipertextos). Assim, é muito fácil desviar-se no trajeto de leitura, acumulando informações sem a produção, de fato, de interpretação e retenção do conhecimento, uma das características da nova geração. A facilidade para acessar dados e encontrar algo “mais interessante” no caminho é atrativa, mas, ao mesmo tempo, distrai o leitor. E, para Santaella (2004b, p. 50),

A grande flexibilidade do ato de ler uma hipermídia, leitura em trânsito, funciona, contudo, como uma faca de dois gumes. Ela pode se transformar em desorientação se o receptor não for capaz de formar um mapa cognitivo, mapeamento mental do desenho estrutural de um documento.

Devido a todas essas particularidades, Marcuschi (2001, p. 85) esclarece que a leitura do hipertexto pode gerar o chamado “*stress cognitivo*” devido

à sobrecarga que as escolhas e caminhos exigem desse leitor. O autor afirma que, de certa forma, “o hipertexto perturba nossa noção linear de texto rompendo a estrutura convencional e as expectativas a ela associadas”. Essa perturbação ocorre, justamente, porque a organização difere da que estamos acostumados: a da escrita. “Diferentemente do que o texto de um livro convencional, o hipertexto não tem uma única ordem de ser lido. A leitura pode dar-se em muitas ordens. Tem múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir” (MARCUSCHI, 2001, p. 86).

Essas transformações na manifestação da linguagem estão em curso e não se esgotarão nesta geração. Hoje, vemos o hibridismo com naturalidade, algo que não era tão evidente e discutido há poucas décadas. Cada vez mais, a junção de texto verbal com o som, as imagens e o movimento é algo corriqueiro e, assim sendo, é necessária maior capacidade de entendimento da função dos componentes de forma isolada e do conjunto como um todo para a apreensão completa dos sentidos. Tudo isso atrelado ao universo digital, hipertextual. Dessa forma,

[...] textos, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestavam. Viraram aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Voam pelos ares a velocidades que competem com a luz (SANTAELLA, 2007, p. 24).

Portanto, os leitores da geração Z e também da X e da Y estão todos inseridos nesse universo multissemiótico, devem ser preparados para as novas exigências de produção e recepção textual, principalmente, em ambientes que oferecem múltiplas rotas de leitura e de linguagens. Para Coscarelli, (2016, p. 12), “O acesso à informação é um direito do cidadão. Contudo, ele precisa estar apto para saber onde encontrar as informações de que precisa e em que confia e ler criticamente as informações”. No entanto, alguns questionamentos cercam os professores em tempos modernos, como a incerteza de estar preparando ou não os alunos para serem leitores competentes, tanto do impresso como do digital; se, de fato, está ocorrendo a incorporação de textos de diferentes mídias em sala de aula; se a criticidade está sendo estimulada e, principalmente, se a abordagem dessas linguagens e mídias está adequada. Afinal, esse preparo dos discentes, segundo Coscarelli, deve envolver a

navegação tanto na forma impressa como na digital para que sejam “capazes de compreender e utilizar eficientemente índices, menus, títulos e subtítulos, marcas de diagramação que sinalizam capítulos, seções, páginas, *sites*, o todo e as partes de que ele é composto, entre outros” (COSCARELLI, 2016, p. 12). Afinal, todas essas formas apresentam-se no cotidiano.

Coscarelli afirma ainda que, apesar das novas linguagens se associarem de forma cada vez mais intensa aos textos verbais, explorando a multimodalidade, no âmbito educacional, essa característica ainda é pouco trabalhada na formação do leitor. A autora salienta que “essa profusão de linguagens em um mesmo suporte, como a tela, por exemplo, descentraliza o papel da linguagem verbal escrita e cede lugar às diferentes maneiras de produzir sentido durante a leitura com a combinação de várias semioses” (COSCARELLI, 2016, p. 22). Daí a necessidade de refletir sobre a práxis de modo constante e urgente como veremos a partir dos dados analisados no próximo capítulo. O impacto da semiose na identificação do caráter argumentativo de alguns textos e, até mesmo, na identificação da ideia central, do público ou do produto oferecido é muito significativo. A variabilidade de recursos semióticos empregados para a produção de sentidos afeta o leitor, de modo que, muitos se perdem frente ao que é novo, colorido, diferente, atrativo, sonoro, interativo, negligenciando o que o texto diz. Marroni (2013) afirma que esses textos sincréticos carregam uma intencionalidade fortemente argumentativa, pois

[...] essas manifestações articulam diferentes tipos de linguagens, possibilitando uma estrutura complexa de significação. Isto não quer dizer que os textos que articulam um único tipo de linguagem sejam menos complexos. Todo texto, cada um com sua especificidade, é portador de uma significação e todos têm algo a dizer, expressando ideias que lhe são peculiares. O uso de diferentes tipos de linguagens é um artifício a mais, que tem, dentre outras funções, um alto grau de persuasão para o destinatário do texto (MARRONI, 2013, p. 343).

Frente a essas colocações, no tópico a seguir, refletiremos de que forma a escola deve posicionar-se devido ao novo perfil de alunos e à gama de gêneros e suportes com os quais convivemos socialmente.

3.6 NOVAS PRÁTICAS LEITORAS E NOVAS PRÁXIS EDUCACIONAIS

Como visto, o velho e o novo encontram-se constantemente no cotidiano, uma vez que as formas verbais e não verbais, tecnológicas ou não, digitais ou impressas caminham juntas em diferentes suportes, permeadas pelas múltiplas linguagens no processo de produção e recepção textual. Nesse sentido, a formação ampla e crítica do autor/leitor exige contato permanente com esses diferentes suportes, fato que se coloca como a grande questão educacional deste século, pois, na opinião de Santaella (2013, p. 27),

É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes.

Conforme Teixeira (2007, p. 84), “Compreender as especificidades das linguagens e os discursos que são veiculados por meio delas é pré-requisito indispensável para que se possa processar a crítica da realidade e, conseqüentemente, da sociedade atual”. Entretanto, em diversas situações, nas escolas, nos diferentes níveis escolares ou nas regiões do país, o trabalho com o texto se finda nele mesmo, de modo mais específico, nas palavras do autor, sem avançar para o contexto do leitor, sem analisar a intencionalidade das palavras, das escolhas gramaticais, imagéticas, sonoras, visuais e, com isso, perde-se a oportunidade de relacionar o que o texto apresenta com as vivências do indivíduo. Silva alerta para o cuidado com as práticas escolares que executam o “pacto da mentira”, ou seja, alunos que fingem ler e entender os textos, e professores que fingem acreditar nessa compreensão. “Daí, talvez, a diferença entre ‘letores’, formados pela escola, e ‘leitores’, tão necessários à sociedade brasileira” (SILVA, 1998, p. 11).

Além disso, as práticas leitoras propostas pelas escolas não estão amarradas com as situações reais, negligenciam aspectos, temáticas e formatos presentes “no mundo real” da criança e do adolescente e, também por isso, colocam-se como ações desmotivantes e sem propósito ou, quando muito, são estabelecidas com o objetivo de avaliação, para preencher o livro ou por obrigação. Nestes casos,

inclusive, quando não há atividades gramaticais atreladas à leitura, já está enraizada, na cultura escolar e no discurso de pais e alunos, que a leitura não é aula. Frases como “A professora não deu aula hoje, só leu um texto” são mais comuns do que se pensa.

Os alunos desta geração, de modo geral, mesmo inseridos nesse contexto altamente misturado, estimulante e variado em termos de linguagens, muitas vezes, não estão totalmente atentos e preparados para construir o significado pleno do texto dentro e fora da sala de aula, por razões diversas que vão desde a não capacidade de concentração na leitura, até o desconhecimento das linguagens, de que a significação é construída por meio da junção de vários componentes ou, simplesmente, por desinteresse. Dessa forma, a concepção de ensino e o próprio papel do professor é mais amplo e passível de reflexão. E, de acordo com Foucambert (1997, p. 34),

Os instrumentos de ensino da leitura devem ser concebidos como meios de produzir esses produtores de sentido que são os cidadãos. Formar-se professor é descobrir o conjunto de instrumentos que contribuem para a formação do leitor, compreender o que os especifica, bem como os que os une, situar-se e dar-se meios de agir sobre eles e transformá-los.

Buckingham (2010) salienta a distância significativa existente entre o mundo do aluno/leitor fora da escola e dos sistemas educacionais vigentes, esse abismo é reforçado pelo que ele chama de “divisor digital”. A maioria das salas de aulas atuais seriam reconhecidas pelos precursores da educação do século XIX devido à sua dinâmica e organização, pois “os tipos de habilidade e conhecimento levados em conta nas avaliações e até mesmo boa parte dos conteúdos curriculares atuais mudaram apenas de forma superficial desde aqueles tempos” (BUCKINGHAM, 2010, p. 44).

Entretanto, embora crianças, adolescentes e jovens estejam cada vez mais ativos e autônomos nas suas relações de busca pelas informações e acesso a redes extraclasse como um todo, em sala de aula, seu aprendizado é passivo e direcionado pelo professor, algumas vezes por comodismo do aluno, outras por opção do docente. As formas de leitura e aprendizagem envolvidas nas diferentes mídias, nos jogos, nas redes sociais ou nas mensagens instantâneas exigem habilidades, conhecimentos e ações que, por não serem consideradas um ensino formal, parecem

mais prazerosas e acessíveis de se executar. Entretanto, alerta Buckingham (2010, p. 45) que se trata de “um aprendizado profundamente social: não é algo que seja dividido com clareza num conjunto de tipos psicológicos (ou inteligências múltiplas), mas uma questão de participação em comunidades de práticas”.

Todo esse panorama reforça a necessidade da prática de leitura como hábito por alunos e professores - estes como exemplos vivos a serem seguidos devido à sua influência³² na formação do gosto pela leitura - porque a leitura é parte salutar da educação e como se trata de um processo, a busca pelo conhecimento deve ser constante.

Silva (1998) alerta que é necessário produzir diferentes tipos de leitura, a fim de gerar benefícios sociais práticos. Para que essas mudanças ocorram, segundo Foucambert (1994), é papel da escola, em primeiro lugar, refletir, de modo aprofundado, e entender o conceito de leitura para, conscientemente, tomar suas decisões e não manter as mesmas práticas ultrapassadas e enraizadas em sala de aula. Afinal, por leitura, “entende-se toda atividade capaz de fazer sentido e de despertar o interesse do leitor, permitindo-lhe fazer relações com o que já conhece, não importando a natureza verbal ou não verbal do texto” (TEIXEIRA, 2007, p. 85) e isso precisa ser constante.

Nessa linha de raciocínio, Smith (1999) alerta para nove ações que impedem a aprendizagem da leitura e deveriam ser evitadas por pais e professores. São elas: esperar um domínio precoce das regras de leitura; garantir que as regras de fonologia sejam aprendidas e usadas; ensinar letras e palavras uma de cada vez, garantindo a aprendizagem de uma, antes de passar para outra; fazer da leitura perfeita de cada palavra o principal objetivo; não estimular a adivinhação; insistir para que as crianças leiam cuidadosamente; insistir na precisão o tempo todo; corrigir erros imediatamente; identificar e tratar os leitores problemáticos o mais cedo possível e usar cada oportunidade para melhorar a ortografia, insistindo para que falem de maneira mais correta possível. Essas práticas, conforme o autor, atrapalham o ensino da leitura e, como resposta ao que fazer, propõe: “torne a aprendizagem da leitura algo fácil o que significa simplesmente tornar a leitura significativa, atraente, útil e uma experiência freqüente para as crianças” (SMITH, 1999, p. 132). Esse esforço em favor

³² De acordo com os dados divulgados pelo Instituto pró-livro (2015) sobre o perfil do leitor brasileiro, a figura do professor é a 2ª maior influência na formação do gosto ou no incentivo para ler livros, ficando atrás apenas da figura materna.

das crianças possibilita o alcance de três objetivos essenciais: entender as funções da escrita e adquirir conhecimento sobre essa linguagem e ter a chance de aprender.

A relação estabelecida entre leitura e escola é inquestionável, assim como a necessidade de formar um leitor crítico e hábil para desempenhar as etapas do processo leitor (decodificação, compreensão, interpretação e retenção) com qualidade em todas as esferas e situações. Nessa tarefa, a mediação do docente se faz necessária, lembrando que mediar não é assumir uma postura autoritária ou não dar voz ao aluno, mas sim oportunizar a leitura crítica, significativa, que vai além da superfície textual, tanto nos suportes digitais quanto nos impressos.

Não há rupturas entre texto e hipertexto ou entre multimodalidade no impresso e no digital. O que presenciamos são atos comunicativos imbricados em processos históricos, culturais, sociais e interacionais dos usuários de uma língua em constante transformação (COSCARELLI, 2016, p. 24).

A escola, na maioria das vezes, está habituada com o trabalho centrado na linguagem verbal, geralmente de textos impressos, mas os desenhos animados, os outdoors, os textos interativos, a *internet*, as *home pages*, as redes sociais, os inúmeros aplicativos, os conteúdos imagéticos, os hipertextos cercam o alunado, superam a construção clássica e, por isso, deveriam compor o repertório de leitura. Todavia, as competências para o uso da tecnologia, principalmente, no quesito leitura, os novos suportes e formatos e a resolução de situações cotidianas envolvendo o uso multissemiótico da linguagem ainda precisam ser abordados com ênfase maior no cenário escolar.

É premente que haja, pelo menos, a tentativa de mudança nos paradigmas envolvendo o trabalho com o texto, com a variedade de gêneros e com as linguagens. O novo perfil de sujeito social, o cibercidadão, precisa exercer com destreza algumas práticas da atualidade como: “dominar a tecnologia da escrita, ser alfabetizado, mas precisa, principalmente, fazer uso frequente e competente da leitura e da escrita, ou seja, desenvolver habilidades para construir sentidos através dessas práticas” (RIBEIRO, Andréa, 2016, p. 162).

Além disso, o professor, em especial o de Língua Portuguesa, que se encontra à frente do processo de formação leitora, precisa levar o aluno à prática, à compreensão e ao contato com distintas esferas, formatos textuais (digitais ou não) e

multiplicidade de linguagens. Faraco (2002) afirma que “as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio languageiro criado pelo homem” devem transitar livremente pelo universo das aulas de Língua Portuguesa. O autor alerta para a necessidade de o aluno perceber que todas essas manifestações são práticas sociais, discursivas com “seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significados” (FARACO, 2002, p. 101).

Como está na linha de frente, alguns quesitos devem compor a figura desse profissional. Fregonezi (2003) aponta que o professor de leitura, para melhor atuação em sala de aula, necessita de três componentes básicos para sua formação. São eles: *o componente linguístico*, abrangendo os aspectos da linguagem, a estrutura textual e também do discurso; *o componente cognitivo*, refletindo sobre a aprendizagem, de que forma ocorre, como é possível mensurar essa aprendizagem, de forma especial, a leitura; e *um componente pedagógico*, envolvendo a reflexão sobre como ensinar, qual a melhor forma. Nesses dois últimos, não pode faltar a reflexão de que, nas conformações contemporâneas, é necessário ensinar a ler de várias formas, desenvolvendo ou despertando o hábito por meio dos textos que fazem parte do dia a dia do aluno, para que ele sinta a proximidade entre sua realidade e as práticas escolares. Esse comportamento é indispensável para mudar o cenário atual.

Em suma, até este momento, vimos o quanto é latente a discussão sobre o ensino da leitura atrelada aos novos contornos sociais. Vimos, também, que é inegável a interferência do tecnológico em nossas ações sociais, pessoais e educacionais. Por isso, passaremos para a última parte de nossa tese, pretendendo socializar os resultados de uma tentativa de inserção de novas práticas nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de mostrar como se comportam o perfil de alunos leitores que estão, ainda, em formação escolar; e propor não uma nova “técnica”, mas fomentar reflexões que poderão gerar novos caminhos para a ação docente.

4 ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para chegarmos à confirmação desta tese, optamos pela aplicação de uma atividade interpretativa, práxis do cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, para aferir a compreensão, o trajeto e o aprofundamento da leitura realizada pelos discentes dos 6º e 7º anos – por meio do gênero anúncio publicitário, enfocando o reconhecimento e a interpretação das marcas argumentativas presentes nas propagandas que envolvem os variados modos de linguagem, no suporte digital e no suporte impresso.

A escolha do gênero anúncio publicitário deve-se a vários motivos: em primeiro lugar, porque faz parte da grade curricular de conteúdos preconizados pela BNCC; em segundo lugar, devido à sua composição textual, extremamente flexível; em terceiro lugar, devido à grande incidência do gênero no cotidiano, sua constante presença nas provas e concursos nacionais (Prova Brasil, PISA, ENEM e vestibulares em geral). Além disso, conforme discutido nos capítulos anteriores, as propagandas configuram-se em importantes aliadas no trabalho de identificação de argumentos, na construção do posicionamento crítico, na análise semântica e lexical dos elementos como portadores de significação, além de possibilitarem a abordagem de temas transversais que propõem reflexões a respeito da relação do homem com o consumismo, com o meio ambiente, com a obsolescência programada e, também, a constante dicotomia humana: ser ou ter, entre outras possibilidades.

Inclusive, dependendo da propaganda, devido à sua larga abrangência temática, como no caso de uma campanha contra a dengue, uma campanha de vacinação, de doação de agasalhos ou contra a prática do *bullying*, por exemplo, sua abordagem, além de todos os aspectos lexicais, linguísticos, pragmáticos e semânticos já mencionados, poderá fomentar outras discussões que extrapolam a questão do consumo, alcançando patamares ligados à prática cidadã e, dessa forma, atender a uma das preocupações e necessidades da escola, que é oportunizar momentos de reflexão próximos à realidade do educando para que a aprendizagem faça sentido e tenha relação com seu cotidiano e com sua história.

Para explicitar os procedimentos, abaixo, apresentaremos: **(i)** dados a respeito do que os documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular) preconizam para o ensino da Língua Portuguesa, em termos de competências

linguísticas e gêneros textuais; **(ii)** a infraestrutura da instituição escolhida; **(iii)** o perfil dos alunos pesquisados; **(iv)** o material didático utilizado pelas turmas; e a dinâmica das atividades e dos testes aplicados.

(i) Competências linguísticas e gênero anúncio publicitário

Conforme a BNCC, o texto é a base para o desenvolvimento das dez competências específicas que devem ser priorizadas no ensino da Língua Portuguesa, durante o Ensino Fundamental. Essas competências abrangem aspectos essenciais na formação do aluno e carecem de especial atenção tanto da escola quanto dos professores. São elas:

Quadro 11 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

continua

continuação

9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: A própria autora, com base nos dados coletados em Brasil (2017, p. 85)

O trabalho para atingir essas dez ações deve ser prioridade desde o início do Ensino Fundamental II, a fim de formar um produtor/leitor de textos competente. Na investigação sobre o público escolhido, verificamos que os documentos oficiais apresentam os gêneros ligados à argumentação como base para desenvolver várias dessas habilidades linguísticas, em especial, atreladas ao campo jornalístico e midiático. Outro ponto observado é o direcionamento conjunto de ações docentes tanto para o 6º quanto para o 7º ano, fato que justifica nossa escolha agrupada das turmas, conforme exposto na metodologia.

Todos os textos apresentam intencionalidade discursiva e, assim como afirmam as teorias de argumentação, a língua é essencialmente persuasiva, variando, apenas, o grau de argumentação empregado de acordo com o propósito comunicativo. Isso posto, conforme quadro a seguir, é possível acompanhar não só as menções envolvendo o trabalho com o texto publicitário, cuja carga de argumentação é altíssima e as habilidades ligadas ao gênero, como também o campo de atuação, as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as turmas envolvidas nesses direcionamentos.

Quadro 12 – Direcionamento para o uso do texto publicitário

LÍNGUA PORTUGUESA				
ANO / IDADE	CAMPO DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º / 7º	Jornalístico midiático	Leitura	Efeitos de sentido	(EF67LP06 ³³) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações.
				(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.
			Efeitos de sentido/ Exploração da multissemiose	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devido à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc.
		Produção de textos	Produção e edição de textos publicitários	(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.

continua

³³ Trata-se do código alfanumérico utilizado no documento (BNCC) para identificação de dados como: etapa escolar, bloco de anos ou faixa etária, componente curricular (disciplina) e posição da habilidade na numeração sequencial. Segundo esse critério, o código EF67LP06 refere-se à sexta habilidade proposta em Língua Portuguesa no bloco que abrange do 6º ao 7º ano do Ensino Fundamental II.

LÍNGUA PORTUGUESA				
ANO / IDADE	CAMPO DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º / 7º 8º / 9º	Jornalístico midiático	Leitura	Apreciação e réplica/ Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a reconhecer não só a articulação entre elas em campanhas, como também as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão.
		Análise linguística/ semiótica	Estilo	(EF69LP17) Reconhecer e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros publicitários. Por exemplo, as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

Fonte: A própria autora, com base nos dados coletados em Brasil (2017, p. 139-163).

(ii) Sobre a escola

A escola³⁴, na qual se encontram os alunos pesquisados, é uma instituição pública estadual, localizada na área urbana da cidade de Londrina e que atende a alunos do Ensino Fundamental II, nos períodos matutino e vespertino, desde os anos de 1970. Tem, atualmente, em torno de 500 alunos regulares e possui infraestrutura bem conservada e limpa, com cantina e quadra de esportes; as salas de aulas têm ventiladores, aparelho televisor, as carteiras estão em bom estado, tem laboratório de informática com *internet* disponível, embora não seja rápida, segundo relatos da professora regente, e uma sala de multimeios com equipamentos de áudio e vídeo, além do ar-condicionado, exclusivo para essa sala. A instituição não possui *tablets* para os alunos e não permite o uso do celular nas dependências da escola. Há uma biblioteca bem organizada, com variedade de livros e revistas para acesso e

³⁴ Dados retirados do *site*: <http://academia.qedu.org.br> que se caracteriza como uma plataforma de informações educacionais.

consulta, apesar de as obras não serem renovadas com frequência e os alunos se queixarem disso, principalmente, os que lá estudam desde o 6º ano.

Foi possível notar que a escola possui uma rotina tranquila, embora exista a agitação característica do contexto escolar, em especial, do Ensino Fundamental II. Segundo a regente de Língua Portuguesa e da equipe direcional, o envolvimento dos pais, quando solicitado (reuniões, conselho de classe, eventos), é substancial e os alunos respondem bem às regras organizacionais impostas.

Desde o primeiro contato com a instituição, a diretora mostrou-se extremamente aberta à realização da pesquisa, manifestando interesse pelo corpus e compreendendo a importância de se realizar investigações científicas *in loco* em benefício da educação, da formação cidadã, do leitor e, por consequência, da melhora dos resultados nas provas nacionais e internacionais de avaliação de aprendizagem, em especial, de leitura. O processo de realização das atividades foi acompanhado pela equipe pedagógica e assessorado pela professora regente.

(iii) Sobre os alunos pesquisados

Os alunos escolhidos, em primeiro lugar o 6º ano, representam a transição entre um segmento educacional e outro. São os que acabaram de concluir o Ensino Fundamental I e têm sua dinâmica escolar demasiadamente alterada em relação a diversos aspectos: grade curricular, número de professores, abordagem didática, ritmo de estudos, aprofundamento de conteúdo, autonomia, grau de dificuldade das avaliações, entre outros. Esse público, geralmente, tem entre 10 e 12 anos e se apresenta, de certo modo, como um termômetro para aferição da qualidade de ensino recebido durante os cinco anos do Ensino Fundamental I, além da Educação Infantil, e possibilita compreender o que ficou solidificado, em termos de conteúdo de cada disciplina, ou seja, a chamada “base” tão cobrada e mencionada por nós professores.

Já os alunos do 7º ano, também foco de nossa pesquisa, representam a consolidação dessa nova etapa educacional, uma vez que, nesse momento, espera-se que estejam bem adaptados à dinâmica organizacional do Ensino Fundamental II. Esse público varia entre 11 e 13 anos de idade e, assim como os alunos do 6º ano, já dominam a linguagem, exercem papéis sociais distintos e variados e, no contexto

atual, circulam em ambientes digitais, multimodais, permeados pelas novas tecnologias.

Segundo a teoria defendida por Piaget (1999), nossos respondentes encontram-se no final do 3º estágio de desenvolvimento humano, o chamado operatório-concreto, iniciado por volta dos 6 - 7 anos de idade, embora a questão da faixa etária de cada fase seja apenas uma média, pois, dependendo das condições genéticas e sociais, pode variar. Os indivíduos, nesse período, cooperam uns com os outros, pois já veem pela perspectiva da outra pessoa; podem discutir e apresentar diferentes pontos de vista, defendendo suas próprias ideias de modo lógico e coerente; conseguem lidar com ampla variedade de informações; e realizam ações mentalmente, ou seja, sem a dependência extrema da ação física, característica do estágio anterior, o sensório-motor.

Como esse público encontra-se muito próximo do estágio seguinte, o operatório-formal, também apresenta características de desenvolvimento cognitivo desta fase, como: as capacidades do pensamento lógico-dedutivo de relacionar conceitos e de refletir sobre hipóteses lógicas; além das características comportamentais, como: viver em constante conflito, ter a necessidade de ser aceito em um grupo e concebê-lo como referência de linguagem, de conduta e de vestimenta, constante tentativa de libertar-se do adulto e exclusão daquilo que não lhe agrada ou que é difícil. Essas particularidades do estágio operatório-formal, último estágio de desenvolvimento humano, vão se aperfeiçoando até a chegada da vida adulta plena.

(iv) Sobre o livro didático

O material didático utilizado na escola com os níveis pesquisados (6º e 7º anos) é da Editora Saraiva, denominado *Português Linguagens*, dos autores William Cereja e Thereza Cochar. O material do 6º ano é dividido em quatro unidades: Unidade 1: *No mundo da fantasia*; Unidade 2: *Crianças*; Unidade 3: *Descobrimo quem sou*; e Unidade 4: *Verde que te adoro ver-te*. Todas as unidades são organizadas em três capítulos e cada capítulo abrange as seguintes seções: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade*, *A língua em foco* e *De olho na escrita*.

Analisando o material, notamos que, embora não traga um capítulo específico para trabalhar o gênero anúncio publicitário, ele emprega, em inúmeras ocasiões, os anúncios como forma de apresentação dos conteúdos: ora como exemplificação de ocorrências linguísticas, ora como gênero a ser interpretado e ainda como a junção de ambos os propósitos. A seguir, uma síntese do que é trabalhado, por meio das propagandas, no material.

Quadro 13 – Gênero anúncio publicitário no livro didático (6º ano)

UNIDADE	TÍTULO	CAPÍTULO	CONTEÚDO	OCORRÊNCIAS
1	<i>No mundo da fantasia</i>	1	Linguagem verbal e não verbal	1
			Código linguístico	1
			Interpretação textual + exercícios sobre diferentes linguagens e código linguístico	2
			Fonema e letra	1
		2	Variação linguística	1
		3	Significação de palavras	1
			Gêneros do discurso (esferas)	1
Intencionalidade discursiva + interpretação textual	3			
2	<i>Crianças</i>	1		não há
3	<i>Descobrimo quem sou</i>	1	Sufixo	1
		2	Artigos + interpretação	1
		3	Diferenças semânticas entre artigo e numeral	1
4	<i>Verde que te adoro ver-te</i>	1	Uso do pronome	1
		2	Relação entre linguagens	1
			Uso das formas verbais + interpretação	1
		3	Formas verbais e significação	1

Fonte: A própria autora, com base nos dados coletados em Cereja e Magalhães (2015a).

Desses dados, constatamos que há grande recorrência ao anúncio publicitário no 6º ano, embora, na maioria das vezes, o gênero foi colocado como base para análises linguísticas, como nas unidades 2 e 3. Obviamente, essas questões também são relevantes para o trabalho com a Língua Portuguesa, pois emanam

sentidos, porém entendemos que a abordagem deve avançar para outras instâncias, de forma mais ampla, ultrapassando as estruturas gramaticais clássicas.

Com relação ao livro didático do 7º ano, percebemos a mesma dinâmica de organização (número de capítulos, seções e divisão das unidades), uma vez que os autores são os mesmos. As unidades são divididas da seguinte forma: Unidade 1: *Heróis*; Unidade 2: *Viagem pela palavra*; Unidade 3: *Eu e os outros*; e Unidade 4: *Medo e aventura*. Assim como o livro do 6º ano, não há um capítulo específico para o trabalho com o gênero anúncio publicitário, mas as ocorrências de uso aparecem com frequência semelhante, ou seja, em mais de doze ocasiões, conforme quadro a seguir:

Quadro 14 – Gênero anúncio publicitário no livro didático (7º ano)

UNIDADE	TÍTULO	CAPÍTULO	CONTEÚDO	OCORRÊNCIAS
1	<i>Heróis</i>	1		não há
		2	Interpretação + uso das formas verbais	2
		3		não há
2	<i>Viagem pela palavra</i>	1	Frase e oração	1
			Sujeito e predicado	1
		2		não há
3	<i>Eu e os outros</i>	3	Verbo deligação	1
		1	Campanha comunitária (interpretação e produção)	3
		2	Transitividade verbal	1
4	<i>Medo e aventura</i>	3	Pronomes retos e oblíquos + Interpretação	1
		1	Predicação verbal	1
		2	Adjunto adnominal + interpretação	1
		3	Adjunto adverbial + Interpretação	1

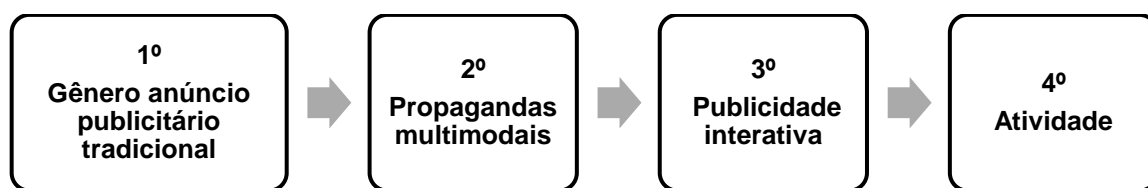
Fonte: A própria autora, com base nos dados coletados em Cereja e Magalhães (2015b).

A exemplo do livro do 6º ano, no exemplar do 7º, predomina o uso do gênero anúncio publicitário como exemplo e base para a abordagem de questões sintáticas e morfológicas. Aqui, também, sentimos a necessidade de um trabalho mais amplo com o gênero. Essa divisão de conteúdos e a forma como o gênero foi proposta

ênfatiza e ratifica três aspectos defendidos por nós nesta pesquisa: a importância do trabalho com as propagandas em todos os níveis, sua participação efetiva socialmente e a dinamicidade de sua composição para o trabalho com a linguagem verbal, imagética e multimodal. Entretanto, no livro didático, predomina a interpretação da construção tradicional do gênero (palavras e imagens), fato que atesta a necessidade de inserir, em sala de aula, o contato com a multimodalidade, com o digital e com a interatividade das novas composições publicitárias, pois, assim como as composições tradicionais, elas também estão no entorno dos alunos da faixa etária estudada.

Ressaltamos que a inserção dos textos multimodais poderia ocorrer em qualquer uma das oportunidades em que o material trouxe as propagandas como foco, entretanto, para fins didáticos e respeitando o planejamento da regente, escolhemos inseri-lo em momentos específicos: com o 6º ano, durante a unidade 1, e, com o 7º ano, durante a unidade 2. Entretanto, apesar da disposição da regente em nos permitir opinar sobre o melhor momento para a inserção das atividades, vemos, de um modo geral, que, nas escolas, há muita dificuldade para romper o domínio do livro didático em sala de aula. Não falamos aqui apenas da rede pública, mas também das escolas particulares que, com seus vastos materiais didáticos ou apostilados, pressionam os docentes, enquanto coordenação, para que se cumpra e finalize todos os conteúdos a tempo. Além disso, esses professores sofrem a pressão dos pais dos alunos que “pagam” e, portanto, exigem o livro todo “preenchido”. Dessa forma, vemos que ainda há muita resistência nesse sentido, uma vez que, até mesmo por opção do professor, o livro didático é o mentor de todas as ações e desviar-se dele soa como um ato ilícito. Obviamente há docentes que agem dessa forma para não ter trabalho em preparar nada diferente, mas há outros que simplesmente são podados em suas tentativas. Um dos nossos questionamentos era justamente esse: a abertura e o preparo das escolas para receber essas novas demandas, e como o livro didático é parte integrante desse processo, fazia parte de nossas preocupações.

Antes da execução da atividade, de acordo com o planejamento da professora regente e com os conteúdos apresentados pelo material, notamos que havia necessidade de mostrar aos alunos o gênero propaganda desde suas manifestações mais antigas até os exemplos modernos que objetivávamos analisar. Sendo assim, o trabalho foi dividido em quatro grandes blocos:



Fonte: A própria autora.

Figura 20 – Sequência de atividades

Para melhor compreensão da sequência, segue, no próximo tópico, detalhamento das ações planejadas e executadas nas duas turmas.

4.1 ROTEIRO DE APLICAÇÃO

Inicialmente, criamos uma sequência de atividades que serviram de base para o trabalho da regente, sabendo que os alunos já haviam tido contato com o gênero em outros momentos, conforme divisão que mostramos do livro didático. As aulas da professora foram acompanhadas desde o início do trabalho com o gênero anúncio publicitário; em primeiro lugar, de forma teórica até a aplicação da atividade interpretativa, totalizando quatro horas-aula em cada turma, divididas em dois dias. De modo geral, os alunos se mostraram muito interessados pelos anúncios, pela novidade de se trabalhar com *tablets* e leitura digital; participaram, em diversos momentos, contando suas experiências, como veremos na descrição a seguir, e confirmaram, com participação ativa em sala, a necessidade de se mobilizar novas formas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

1º) Gênero anúncio publicitário tradicional

Para contemplar a primeira etapa, a professora iniciou a aula questionando os alunos sobre o que é um anúncio e a frequência com que eles se deparam com as propagandas no cotidiano. Perguntou se naquele dia viram alguma propaganda: no ônibus, em casa, na televisão, no celular e se alguma havia chamado a atenção deles. Como resposta, mencionaram o contato diário com as propagandas na televisão, na *internet*, nos jogos, no *YouTube*, no celular, nos cartazes e citaram vários produtos dos quais se recordavam e, por algum motivo, ficaram na memória, citando desde refrigerante a sabão em pó. Os alunos, em especial do 7º ano,

mencionaram, inclusive, que hoje a tecnologia já está nas propagandas, mas não avançaram na explanação.

A professora os instigou a pensar a respeito das mudanças ocorridas nas propagandas de antigamente em relação às que temos hoje, questionou se havia mudança na forma e eles afirmaram que sim. Para exemplificar a evolução, foi entregue, individualmente, uma propaganda impressa, de 1913, de uma loja de calçados (Figura 21) a cada aluno. Efetuou-se a leitura e os alunos foram interrogados sobre o que estava sendo anunciado (produto, serviço ou ideia), sobre a finalidade da propaganda e sobre o que mais chamava a atenção:



Fonte: Propaganda Casa Antonio Jacintho de Oliveira - calçados americanos (jan.1913).

Figura 21 – Propaganda 1913

Os discentes afirmaram que a propaganda queria vender sapatos e comentaram a diferença de composição em relação às atuais, citaram que aparecia imagem, mas não estava em destaque e, como recurso de convencimento, apontaram a informação “Estados Unidos”, dizendo que se algo é importado, é bom (comentário ocorrido em ambas as salas). Os alunos do 7º ano falaram da diferença de ortografia, fruto da evolução da língua e mencionaram, inclusive, a tipografia. Perceberam que prevalecia a linguagem verbal (palavras) e comentaram a forma como o número de

telefone era utilizado, com apenas 2 dígitos. Enfatizaram, também, que o texto foi o principal recurso da propaganda em análise.

Para avançar no quesito evolução dos recursos, foi distribuída uma segunda propaganda, agora do produto Guaraná Brahma, de 1955.



Fonte: Propaganda Guaraná Brahma (1955).

Figura 22 – Propaganda 1955

Nesse momento, os alunos apontaram as cores, o casal e a indicação da quantidade como recurso argumentativo. A palavra “saudável” chamou a atenção de ambas as turmas, pois não consideram o refrigerante como pertencente a essa categoria de bebidas. Os alunos do 7º ano apontaram o adjetivo “natural” ligado ao guaraná como algo que não conheciam ou concordavam. O texto, agora, não foi colocado como principal recurso e as expressões “genuíno guaraná” e “refrescante” chamaram a atenção deles. A professora pediu para que falassem das imagens e uma das alunas usou o termo “*vintage*” para definir a composição.

Na sequência, a docente reforçou que as propagandas podem vender produtos, serviços ou ideias, exemplificou, oralmente, e pediu para que os alunos também exemplificassem o que seria cada uma dessas categorias. Em especial, com o 7º ano, a professora comentou outra propaganda que já havia trabalhado sobre responsabilidade ambiental para lembrá-los da divulgação de ideias. Com o intuito de

diferenciar esses propósitos, foram entregues aos alunos três exemplos, também impressos e de forma individual, de cada um dos tipos de propagandas: Café Bom Jesus como exemplo de produto; RN tecnologias, como exemplo de serviço e o Centro de Tratamento ITACI como exemplo de divulgação de ideia:



Fonte: Café Bom Jesus
(Revista Muffato,
jan. 2016).



Fonte: Disponível em:
<<https://www.macondopropaganda.com/portfolio/rn-tecnologia-anuncio-25/>>.



Fonte: Itaci
(Revista Saúde,
out. 2017).

Figura 23 – Anúncio produto, serviço e ideia

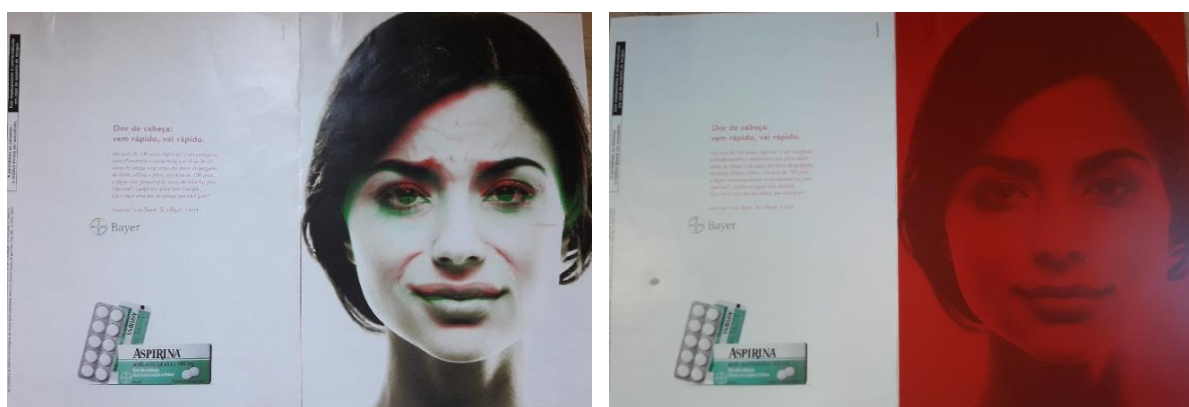
Após a entrega, os alunos foram questionados sobre o que estava sendo divulgado e uma breve análise da propaganda foi realizada. Houve necessidade de esclarecer que Muffato é o nome da revista onde a propaganda do café foi divulgada, ou seja, o veículo e não o produto, pois alguns indicaram a rede de supermercados como sendo o objetivo do anúncio. Inferimos que a incerteza ocorreu devido à proximidade do estabelecimento com a realidade dos alunos, afinal, em Londrina, região pesquisada, concentram-se inúmeras unidades do supermercado (homônimo da revista) que, por sua vez, vende produtos.

Após o término dessa etapa, foi esclarecido que a estrutura da propaganda não é totalmente rígida, mas que mantém certas características composicionais para seu reconhecimento e construção: *Título* (geralmente escrito em letras maiores); *Corpo do texto* (mensagem ou informação sobre o produto/serviço ou ideia); *Marca* e *Logotipo* (modos de identificação). A professora exemplificou todos os elementos composicionais por meio da propaganda do Café Bom Jesus, pediu para que circulassem os elementos na folha e, na sequência, entregou uma síntese

impressa das principais características das propagandas (anexo A). Convém explicar que nossa escolha pela entrega do resumo impresso, e não pela cópia do quadro, ocorreu devido ao longo tempo que se gasta com essa atividade, principalmente no 6º ano. Posteriormente, os alunos colaram o material no caderno, assim como os exemplos entregues para estudo e avaliação em momento oportuno.

2º) Propagandas multimodais

Para iniciar a segunda etapa, foi explicado aos alunos que a evolução das técnicas de convencimento ocorreu em diversos aspectos, saindo do contato visual, apenas, realizado por meio da linguagem verbal e não verbal, avançando para a inserção de artifícios que possibilitam ao leitor ativar outros sentidos no contato com diferentes linguagens. Comentou-se a aplicação de materiais inusitados, da inserção do cheiro, do som, do toque e até da ativação do paladar nos anúncios como forma de persuasão. Para exemplos iniciais, foram apresentados aos alunos textos criativos que envolviam formas e materiais variados. A primeira propaganda é do produto *Aspirina*:



Fonte: Revista Claudia (maio 2007).

Figura 24 – Anúncio criativo 1 (Aspirina)

Com relação ao anúncio, os alunos de ambas as turmas manifestaram surpresa com relação à composição, justamente pela utilização do plástico vermelho que muda as expressões da mulher. Nela, o material, de tamanho A4, com tecnologia que se assemelha ao 3D, quando sobre a face da mulher, instantaneamente, tem o “poder” de transformá-la em uma expressão sem sofrimento ou dor. É como se a folha

vermelha representasse o que o medicamento faz, ou seja, elimina a dor de cabeça rapidamente.

A segunda propaganda para a etapa foi do plano de saúde *Omint* que chamou a atenção dos alunos devido ao material escolhido:



Fonte: Marie Claire (out. 2007).

Figura 25 – Anúncio criativo 2 (Omint)

Os alunos comentaram a respeito do plástico, por ser algo bem diferente das propagandas com as quais estão acostumados. A professora também os levou a perceber a relação existente entre o material aplicado e o título da propaganda que afirmava que o novo plano trazia um benefício exclusivo: “O único plano que cobre até cirurgia plástica”. Dessa forma, puderam compreender a intencionalidade presente em todos os detalhes do anúncio.

A terceira propaganda, envolvendo múltiplas formas e linguagens, foi a da *Unimed*:



Fonte: Revista Veja (out./2008).

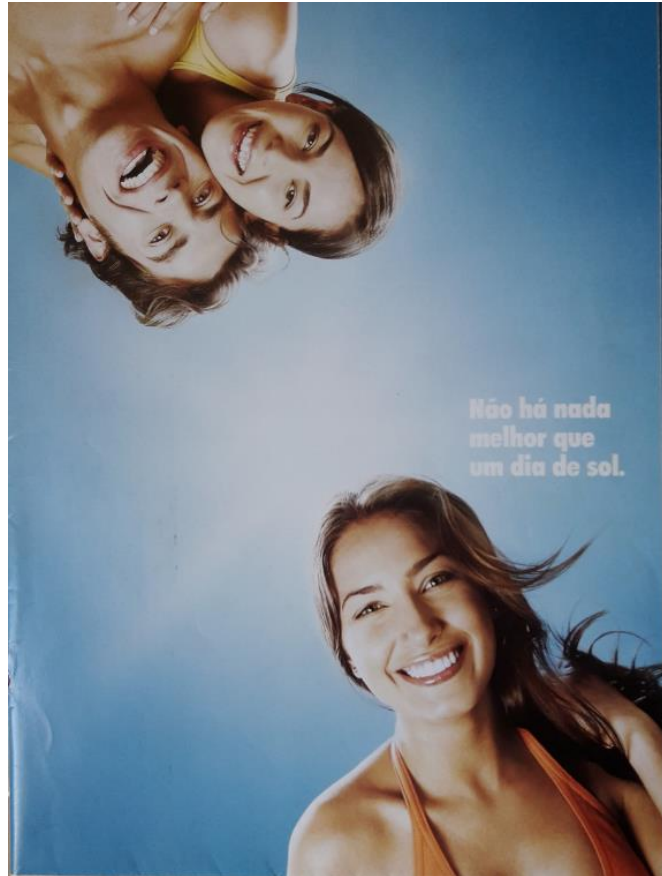
Figura 26 – Anúncio criativo 3 (Unimed)

Quanto a esse anúncio, os alunos, em especial do 6º ano, fizeram relação com as mensagens de final do ano, nas quais as pessoas aparecem todas de mãos dadas, mostrando união e felicidade e chegaram a mencionar a rede de televisão Globo, nas suas repetidas propagandas de final de ano. A professora enfatizou a predominância da cor verde e também do recorte dos “bonecos” como forma de chamar a atenção do leitor.

3º) Publicidade interativa

Para dar continuidade ao processo de evolução das técnicas, a docente mencionou as propagandas que passaram a exigir um pouco mais do leitor, levando à interação com o texto de alguma forma, além da composição variada de linguagens. Como exemplo, os alunos conheceram a propaganda impressa do protetor solar Sundown.

Essa propaganda exige que o leitor vá, aos poucos, descobrindo os benefícios do produto e é conduzido a sentir vontade de aproveitar um dia de sol por influência da dimensão e da cor da imagem, além do texto. A folha utilizada tem o tamanho 4A0 (1682 x 2378 mm), correspondendo a 8 folhas de papel sulfite A4 juntas. O leitor tem que abrir o anúncio três vezes e, em cada uma das dobraduras, uma mensagem vai surgindo até chegar ao protetor solar. Caso o leitor não interaja com o anúncio, a compreensão ficará prejudicada e o sentido não será plenamente alcançado.

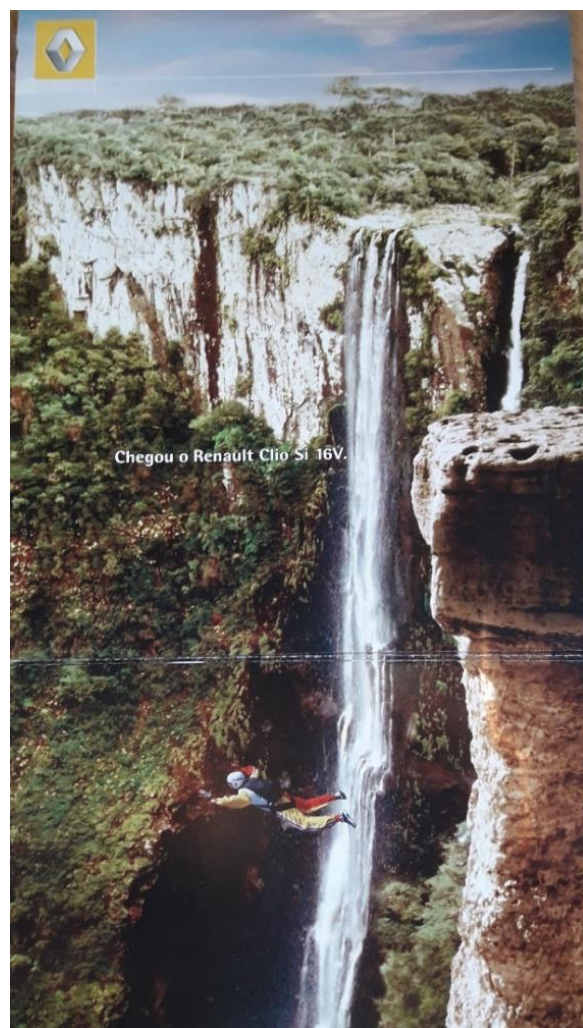


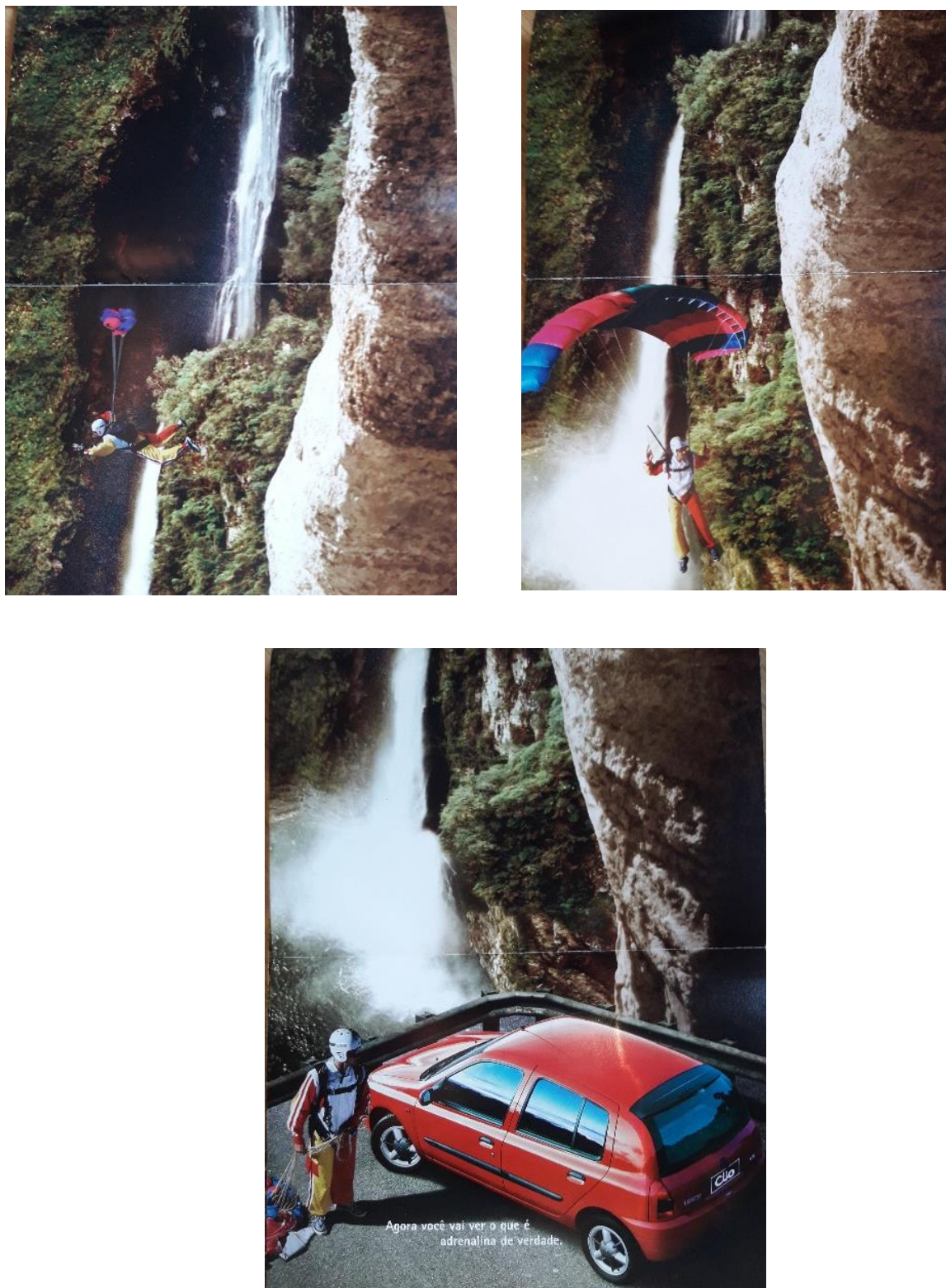


Fonte: Revista Veja (11 out./ 2006).

Figura 27 – Anúncio interativo impresso 1 (Sundown)

A segunda propaganda foi do modelo de automóvel *Clio*, da marca *Renault*. O anúncio também utilizava a ação do leitor como fator essencial para chegar à mensagem final. Era necessário, inicialmente, destacar o pequeno laço que se encontrava no centro da folha e, na sequência, ir desdobrando cada uma das estações. Ao todo, a propaganda era composta por 185 cm e simulava um salto de paraquedas que, ao chegar no solo, culminava com o encontro do “aventureiro” ao novo modelo de automóvel.





Fonte: Revista Veja (abril 2001).

Figura 28 – Anúncio interativo impresso 2 (Renault Clio)

No decorrer da leitura e desdobramento dessa propaganda, os alunos iam apontando o que pensavam que iria acontecer por meio de declarações como: “o

rapaz irá morrer”, “ele vai pular”, “vai aparecer a cachoeira”, etc., ou seja, o anúncio criou, de fato, expectativa nos jovens leitores devido à composição inusitada.

A terceira propaganda foi do cosmético *Concentrado Revitalizando Natura*. A composição, muito comum nesse tipo de produto, além do trabalho com o texto e com a imagem tem, no contato com o produto, um recurso de convencimento muito eficaz. Segundo Perez (2004, p. 101), “Enquanto os sentidos em geral nos informam sobre as coisas do mundo, muitas vezes é o toque que nos permite finalmente possuir o mundo, envolvê-lo com nossa consciência”. De modo geral, alguns produtos são mais dependentes do toque para que sua ação persuasiva se materialize e, segundo a autora, os mais comuns são os condicionadores de cabelo, os cremes, os hidratantes, os amaciantes de roupas, os lustre-móveis, as ceras, em geral, entre outros.

Fonte: Revista Saúde (out. 2017).

Figura 29 – Anúncio interativo impresso 3 (Natura)

Em propagandas como essa, o leitor terá a possibilidade de testar o produto até mesmo durante a leitura se desejar. A composição, muito mais sensorial, permite o contato olfativo, tátil e visual de forma mais intensa, uma vez que o anúncio traz ao leitor uma amostra do produto em questão. De acordo com Andrews, Van Leeuwen e Van Baaren (2016, p. 31),

Uma amostra grátis é outra forma bem conhecida do emprego da técnica da reciprocidade [...]. É claro que um dos principais objetivos é fazer que as pessoas experimentem os benefícios do produto [...]. O efeito adicional se encontra na reciprocidade: “Eles me deram tal coisa de graça e agora eu vou mostrar que gostei, fazendo algo em troca”.

Todas essas constatações sobre o poder da amostra foram estimuladas com os alunos, obviamente não em termos tão teóricos, para mostrar a eficácia e a repetição de técnicas que funcionam. Os alunos comentaram, inclusive, as amostras de perfume e cremes que podem ser passados no corpo e das revistas de cosméticos que trazem sempre esse tipo de propaganda.

Na sequência, a fim de avançar para a interatividade digital, a professora reforçou que a evolução de estratégias continua e que os novos contextos exigem, cada vez mais, novas formas de comunicação. Reforçou que a variedade de mídias onde as propagandas são veiculadas (celular, revistas, jornais, televisão, rádio, *internet*, *outdoors*, panfletos, faixas, cartazes, *busdoor*, entre outras) é muito significativa, e a *internet*, as tecnologias e os recursos digitais estão cada vez mais presentes nas composições mercadológicas, reforçando o que eles mesmos haviam comentado no início da aula.

A partir desse momento, a sala foi dividida em pequenos grupos de 3 alunos, e cada grupo recebeu um *tablet* para manuseio. Nessa ocasião, ambas as turmas demonstraram muito entusiasmo, curiosidade e grande parte dos envolvidos parecia ter conhecimento do uso do equipamento. É necessário esclarecermos que, para a realização dessa etapa e da seguinte, os *tablets* tiveram que ser levados pela pesquisadora, pois não faziam parte do patrimônio da escola, conforme já explicado e, além disso, foi necessário contratar o acesso ao aplicativo *Go read*³⁵, baixado, antecipadamente, em todos os equipamentos pela pesquisadora. Por meio dele, os alunos acessaram as revistas, que serão conhecidas a seguir, e puderam ler os anúncios com variados modos de linguagem e interativos que pretendíamos, além de outros disponíveis nos exemplares. As revistas escolhidas foram: *Claudia* (out. 2012), *Veja* (jan. 2011) e *Veja* (jul. 2016), expostas, a seguir:

³⁵ *Go read* é um aplicativo de revistas digitais, pago mensalmente e disponível no *Google play*, que permite acessar uma gama de exemplares que contemplam os mais variados campos de interesse, desde viagens, moda feminina, esportes à culinária.



Figura 30 – Capas das revistas escolhidas

A escolha das propagandas foi pautada nos recursos composicionais que cada uma apresentava. O objetivo era que os alunos conhecessem os mecanismos que podem ser aplicados nesse tipo de interação, desde a riqueza de cores e imagens, até o uso de sons, toque, movimento, vídeos entre outras linguagens. Na primeira revista, Claudia (out. 2012), tiveram contato com dois anúncios. Primeiramente, com a propaganda da *Triumph*, uma marca de roupas íntimas, cuja protagonista era a cantora brasileira Ivete Sangalo:



Fonte: Revista Claudia (out. 2012).

Figura 31 – Anúncio interativo digital 1 (Triumph)

A partir da primeira interação com o anúncio, orientada pelo comando “Toque para saber da grande novidade”, os alunos perceberam que os direcionamentos iam aparecendo e precisavam ser seguidos, por exemplo, o sinal de (+) nas imagens que, ao serem clicadas, se ampliavam. Também foi mostrado a eles que o comando “clique aqui”, presente no final da propaganda, encaminhava o leitor para um vídeo de apresentação do produto, protagonizado pela própria Ivete Sangalo (configurando-se um argumento de autoridade³⁶).

Obviamente, devido à idade, os alunos se mostraram empolgados com a ampliação das imagens femininas e com o vídeo apresentado, principalmente, porque não esperavam o pleno funcionamento do som durante a leitura. Na mesma revista, foram orientados a prosseguir a leitura das demais páginas até chegarem à segunda propaganda, do *Shampoo Ox*. Inicialmente, na posição em que o *tablet* estava, verticalmente, o leitor não via a propaganda e tinha apenas a orientação: “Gire seu tablet”.



Fonte: Revista Claudia (out. 2012).

Ao fazê-lo, os alunos chegaram à imagem inicial de uma árvore, provavelmente para representar a raiz seca e danificada dos cabelos, que, ao avançar a página, com o segundo toque, dava lugar às opções de reparos a serem escolhidos, manualmente pelo leitor, por exemplo: nutrição, controle de cachos, liso absoluto, reconstrução dos fios danificados e leveza e maciez para cuidado diário.

³⁶ Segundo Perez (2004, p. 93), “As celebridades e os porta-vozes geralmente fazem parte do chamado grupo de referência da audiência-alvo ou espectadores. Grupo de referência é qualquer pessoa ou conjunto de pessoas que influencia significativamente o comportamento de um indivíduo em um dado contexto e época”.



OX TEM UMA DICA INQUESTIONÁVEL PARA VOCÊ.
QUE TIPO DE CUIDADO SEU CABELO PRECISA?

NUTRIÇÃO CONTROLE DOS CACHOS LISO ABSOLUTO RECONSTRUÇÃO DOS FIOS DANIFICADOS LEVEZA E MACIEZ PARA CUIDADO DIÁRIO



Fonte: Revista Claudia (out. 2012).

Figura 32 – Anúncio interativo digital 2 (OX Oils)

Dessa forma, por meio da interatividade, os alunos “leitores” eram levados a optar pelo tipo de reparo capilar de que precisavam, arrastando o “OX”, marca do *shampoo*, até a opção desejada e, em seguida, aparecia a linha completa de produtos adequados para a necessidade. Os leitores puderam variar na escolha e, em cada uma delas, uma nova linha era anunciada. As meninas foram as mais interessadas no anúncio e refizeram suas interações várias vezes.

Na segunda revista, *Veja* (jan. 2011), os alunos foram orientados a ler a propaganda do protetor solar Sundown, que aparecia logo após a capa. Esse anúncio permitia ao leitor colorir, como quisesse, os dois desenhos disponíveis, um com a imagem de uma menina e o outro com a de um menino. A partir da leitura do título “Para as crianças tudo é maior. E a proteção também tem que ser”, os alunos visualizavam, no canto superior direito, em rosa, o comando para a interação:



Fonte: Revista *Veja* (jan. 2011).

Figura 33 – Anúncio interativo digital 3A (Sundown)

Realizada a ação, novamente foram orientados pelo anúncio a escolherem as cores e o desenho que gostariam de colorir. Feito isso, a “brincadeira” acontecia e os leitores agiam sobre a ilustração.



Fonte: Revista Veja (jan. 2011).

Figura 34 – Anúncio interativo digital 3B (Sundown)

Ao ter contato com o anúncio, os alunos, em especial do 6º ano, se divertiram muito e interagiram com a peça, escolhendo cores, dedicando-se a uma

pintura detalhada, entre outras ações. A imersão foi tamanha que pareciam ter se “esquecido” do produto. Quando questionados sobre a influência desse tipo de contato com o texto na decisão de compra, os alunos do 7º ano surpreenderam dizendo que, para uma criança, seria um motivo a mais, porém para os mais velhos, como eles, não. No caso do 6º ano, o número de respostas positivas foi maior, embora nem todos tenham dito que comprariam apenas pela interação e, ainda, reforçaram a maturidade própria como motivo para isso.

A última propaganda apresentada nessa etapa do roteiro foi divulgada pela revista *Veja* (jul. 2016) e se tratava do produto alimentício requeijão *Danubio*. O anúncio trazia a figura famosa de um dos jurados de um *reality show* culinário chamado “Master Chef”. A escolha desse tipo de protagonista justifica-se, pois, segundo Perez (2004, p. 94), “representam a idealização do que a maioria das pessoas gostaria de ser. É a busca da transferência. Podem ser utilizadas para dar testemunho, um depoimento para endossar ou mesmo atuar como atores”. Como a personalidade em questão é referência de exigência de qualidade, foi escolhida para o anúncio e os alunos, ao visualizarem a propaganda, lembraram-se do programa.



Fonte: Revista *Veja* (jul. 2016).

Figura 35 – Anúncio com realidade aumentada

Essa propaganda, em especial, é composta por uma nova tecnologia, chamada de realidade aumentada. Para alcançar as potencialidades desse recurso, outro aplicativo foi necessário, o chamado *Blippar*, também disponível no *Google Play*. O *Blippar*, diferentemente do anterior, pode ser baixado gratuitamente e possibilita aos usuários interagirem com o produto por meio da realidade aumentada. Com a câmera do celular apontada para o código indicado, o *app* encaminha o leitor, automaticamente, a *sites*, vídeos e outros recursos. O *Blippar* foi baixado no celular das professoras (regente e pesquisadora) antecipadamente e, em cada grupo, foram apresentados os potenciais que o aplicativo oferecia. Ao ser apontado para a propaganda do requeijão, os alunos puderam visualizar e ouvir um comercial do produto, com duração de 30 segundos.



Figura 36 – Comercial Danubio

Os alunos, de ambas as turmas, mostraram-se muito animados com o recurso e manifestaram interesse em ver o que outras propagandas com a mesma

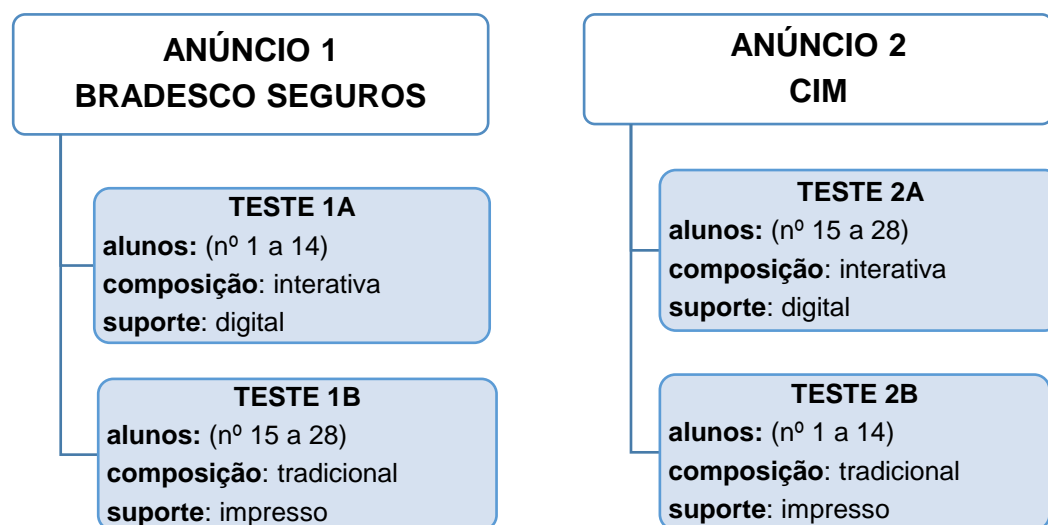
tecnologia traziam, uma vez que, em especial, a edição escolhida da revista *Veja* contava com outros anúncios com a mesma tecnologia. Inclusive, alguns discentes relataram, posteriormente, que baixaram o aplicativo em casa e que já estavam utilizando nos mercados para leitura dos rótulos e de outros textos que apresentavam a informação da realidade aumentada.

Esses depoimentos reforçam o quanto as turmas em questão se caracterizam como um terreno fértil para o trabalho com as novas linguagens, tecnologias e formas de leitura. Para encerrar a reflexão da aula, a professora sintetizou tudo o que tinha sido visto até aquele momento, comentando a relevância dos recursos digitais, da interatividade, das linguagens aplicadas no processo persuasivo e direcionou a eles alguns questionamentos finais a respeito da eficácia da escolha composicional; se comprariam o que estava sendo anunciado; e se os recursos exerceram algum efeito sobre eles. Dessa forma, com todos os exemplos apresentados, foi possível mostrar aos alunos o quanto as propagandas evoluíram em sua composição e como as novas e múltiplas linguagens solidificam-se, cada vez mais, como recursos persuasivos nas propagandas.

É válido ressaltarmos que, apesar de grande parte dos alunos ter demonstrado domínio no uso do equipamento, foi possível perceber, também, que alguns apresentavam dificuldades no simples ato de girar o *tablet*, na realização da leitura dos comandos, na localização das informações e que, inclusive, prendiam-se, em diversos momentos, apenas nas imagens e na interação com o equipamento, negligenciando a linguagem verbal (palavras) tão importante para compreensão do sentido. Esses comportamentos refletem características da maioria dos leitores da atualidade que, devido à familiaridade com os recursos tecnológicos envolvidos, são naturalmente arrebatados pelos elementos que produzem maior impacto e, por isso, vêm em primeiro plano na leitura e na apreciação. Sabemos que a intencionalidade do fazer propagandístico e a criatividade aplicada nas peças são as responsáveis por isso e, justamente, objetivam essa escolha inconsciente, entretanto, ao considerarmos a habilidade leitora, percebemos a tendência da não atenção aos elementos verbais, fato que influencia na qualidade da leitura realizada e estende-se a todos os textos que mesclam as linguagens. Os alunos do 6º ano, um pouco mais novos, mostraram-se bem mais agitados durante a atividade e dispersavam com maior frequência em comparação com os do 7º ano, entretanto passaram pelo mesmo trajeto didático e chegaram aos mesmos objetivos estipulados.

4º) Atividade

Para o quarto e último momento, o da aplicação do teste, as turmas foram divididas em dois grandes grupos, de acordo com a ordem da chamada, separando os alunos, apenas, pela numeração. Dessa forma, acreditamos não ter interferido nos resultados e representado a realidade de composição das salas de aulas atuais, sempre tão variadas em termos de comportamento, formação e gênero. Cada grupo teve contato uma única vez com o produto/ideia anunciada, o que mudou, entre as aplicações, foi a composição da propaganda. O chamado primeiro grupo (alunos de 1 a 14), no primeiro teste (Bradesco Seguros), interpretou a propaganda digital e o segundo grupo (alunos de 15 a 28) interpretou a propaganda impressa. No segundo teste (CIM), invertemos os grupos, ou seja, o primeiro grupo (alunos de números 1 a 14) teve contato com a versão tradicional da propaganda, enquanto o segundo grupo (alunos de números 14 a 28) teve contato com a versão digital, conforme quadro seguinte:



Fonte: A própria autora.

Figura 37 – Correspondência dos testes

Esclarecemos que os testes que envolviam aplicação de recursos sensoriais e interatividade (versão A) foram aplicados na sala de multimeios da escola, espaço preparado para atividades envolvendo recursos audiovisuais (com caixas de som e *Data Show*), pela professora pesquisadora. Já os testes que pertenciam à composição tradicional (versão B) foram aplicados na própria sala de aula, em folha

tamanho A4 e colorida, pela professora regente, de forma simultânea. A troca entre os grupos obedeceu ao tempo das aulas (a cada 50 minutos) e, para essa etapa, também utilizamos duas aulas em cada turma.

Primeiramente, no teste aplicado em sala (1B – Bradesco Seguros) pela professora regente, nas duas turmas, a dinâmica ocorreu da mesma forma: entregou-se aos alunos a propaganda impressa, na sequência, foi realizada a leitura do texto, sem interferências interpretativas e, posteriormente, o questionário foi distribuído.



Figura 38 – Propaganda impressa utilizada no teste 1B (Bradesco Seguros)

Estipulou-se um tempo (2 a 3 minutos) para a resposta de cada pergunta e, no final, os alunos poderiam ajustar o que julgassem necessário. Dessa forma, a aplicação durou uma aula, conforme previsto, e transcorreu de forma tranquila. Já nesse momento inicial, começamos a perceber as diferenças que apareciam entre as turmas com base nos comentários dos alunos e nas inferências que faziam. Apesar de tratar-se de apenas um ano de diferença, o comportamento, nível de aprofundamento e maturidade são bem distintos em algumas situações.

No 7º ano, de acordo com a professora, os alunos apresentaram dúvidas relacionadas a alguns enunciados do questionário e a docente precisou explicar o que estava sendo perguntado. Em um dado momento, um dos alunos questionou se havia apenas seguro de carros, e a professora respondeu que não, deixando a discussão para o final da atividade. Após o recolhimento da atividade, a

docente retomou a dúvida, esclarecendo a existência de diversas modalidades de seguros e exemplificou os tipos: seguro de casa, de moto, de vida (aqui também manifestaram dúvidas sobre o que seria); mencionou que existe, inclusive, seguro para partes do corpo, como: bumbum, perna, língua, voz, entre outros. Os alunos ficaram surpresos com a variedade existente e comentaram o que levaria uma pessoa a escolher esses tipos de serviço. Já no 6º ano, as discussões não fluíram tanto se comparado ao 7º ano e as dúvidas se restringiam à interpretação dos enunciados, segundo a docente.

A aplicação do teste 1A (suporte digital), abaixo apresentado, foi realizada na sala de multimeios da escola, situada ao lado da sala de aula dos alunos.



Figura 39 – Propaganda no suporte digital utilizada no teste 1A (Bradesco Seguros)

Inicialmente, de forma breve, o gênero anúncio publicitário foi retomado para recordarem das aulas anteriores e, na sequência, os alunos foram convidados a ler a propaganda no *tablet*. É importante esclarecermos que cada dispositivo móvel: *tablet*, *smartphone*, celular, computador e outros funcionam a partir de um sistema operacional³⁷, que gerencia as tarefas dos equipamentos e são responsáveis pelas funções do aparelho, e esses sistemas vão se atualizando a fim de aprimorar os serviços, são as chamadas versões. Embora essas versões tenham

³⁷ São exemplos de sistemas operacionais ou "S.O.": o Windows, o Mac OS ou o Ubuntu, o Android.

por objetivo o aprimoramento dos recursos, na maioria das vezes, elas não são compatíveis umas com as outras. Se um determinado vídeo, texto ou anúncio foi criado pelos idealizadores (agência) em uma versão específica para ser reproduzido no *tablet*, por exemplo, caso o sistema não tenha a mesma tecnologia, corre-se o risco de haver erros na execução de alguns recursos do arquivo ou até mesmo o impedimento total de visualização e acesso.

Em nosso caso, a tecnologia (versão 4.2.2 do Sistema *Android*³⁸) utilizada na propaganda do segundo teste não era compatível com a disponível nos *tablets* distribuídos pelo Núcleo Regional de Ensino, por meio do projeto *Conectados*³⁹, para o uso em sala de aula. A versão de fábrica do sistema *Android* instalada nos dispositivos era diferente daquela na qual o anúncio foi criado. Sendo assim, frente a essa dificuldade, a pesquisadora teve acesso a um único equipamento compatível com a versão necessária e o levou para os alunos. A partir dessa situação, para que visualizassem, eles foram dois a dois tendo contato com a propaganda na íntegra. Como se tratava de um único *tablet*, a propaganda do Bradesco Seguros foi projetada aos alunos posteriormente e foi repetida duas vezes para que pudessem realizar a leitura total e, em seguida, as atividades.

Na sequência, foi entregue aos alunos o questionário contendo perguntas abertas e fechadas e, assim como na sala de aula, foi dado um tempo de resposta (2 a 3 minutos) para cada questão. No final, os alunos que desejaram fizeram ajustes nos seus comentários. Durante a atividade, tanto os alunos do 7º quanto do 6º ano apresentaram dificuldades para compreender alguns enunciados e foi necessário reprisar a propaganda mais duas vezes, além de alguns esclarecimentos sobre o comando.

Já a aplicação do segundo caso (a seguir), propaganda do CIM, referente ao teste 2B (versão impressa), surpreendeu a professora regente.

³⁸ Desde seu pré-lançamento, em 2007, o sistema Android já lançou mais de 17 versões.

³⁹ Conforme dados do *site* da Secretaria de Educação do Paraná, “O Projeto Conectados é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (Seed-PR) que prevê a utilização pedagógica de *tablets* com alunos. Esse projeto iniciou em outubro de 2015 com a seleção e adesão das escolas e Núcleos Regionais de Educação (NREs) ao projeto, seguido da distribuição do kit de materiais CONECTADOS. A previsão de acompanhamento das ações contidas neste projeto será até dezembro de 2016”. Outras informações estão disponíveis em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1544>>.



Figura 40 – Propaganda impressa utilizada no teste 2B (CIM)

A docente relatou que, no 7º ano, novamente, a reflexão foi bem surpreendente, “forte” foi o termo utilizado pela professora para definir o momento. Ela relatou que, após a aplicação da atividade, seguindo os mesmos critérios do primeiro teste, uma das alunas expôs que a mãe já havia sofrido violência sexual quando criança e que o avô a acolheu, enquanto a mãe da vítima, a avó da aluna, teve uma reação inversa, culpando-a pelo ocorrido. O que chamou a atenção no caso foi a visão machista ter surgido da mãe e não do pai, como de costume na sociedade. A professora aproveitou o momento para falar da importância da autoestima feminina, da independência da mulher, da necessidade de os garotos valorizarem as garotas em seus relacionamentos e de não fazerem com as namoradas o que não gostariam que fosse feito com suas mães ou irmãs. Segundo a professora, foi um momento muito útil de reflexão e que serviu para todos os adolescentes pensarem a respeito da proximidade da violência no cotidiano da sociedade, principalmente, contra as mulheres.

Com relação ao 6º ano, a respeito da mesma propaganda, a professora relatou que os alunos tiveram certa dificuldade para compreender e

relacionar texto e imagem com a intencionalidade da propaganda. Não surgiram, nessa turma, relatos pessoais ou exemplos do cotidiano, porém a aplicação transcorreu de forma tranquila também.

Com relação ao teste 2A (suporte digital), o anúncio foi projetado três vezes para a leitura dos alunos. Abaixo, a imagem inicial da propaganda:



Figura 41 – Propaganda digital utilizada no teste 2A (CIM)

Esclarecemos que, embora a peça não estivesse mais disponível para leitura na revista digital na qual foi veiculada, visto que algumas campanhas têm um tempo máximo de disponibilização ao público, o anúncio escolhido foi mantido na aplicação do teste, pois apresentava os recursos interativos e multissemióticos que estabelecemos como critério para a seleção do corpus. Em muitas ocasiões, textos, anúncios, vídeos e arquivos são retirados da mídia, por questões contratuais, não podendo mais ser encontrados nos *links*, portais, canais ou suportes nos quais foram criados ou disponibilizados inicialmente e essa é uma grande dificuldade a ser driblada por professores e pesquisadores que querem trabalhar com esse tipo de material.

Entretanto, observamos que, pelo fato de os alunos terem lido e interagido com propagandas no mesmo formato e suporte, anteriormente, em sala de

aula, conforme detalhado no roteiro, não houve prejuízo na interpretação do texto, pois o vídeo se caracterizou como uma simulação do que fariam com o equipamento em mãos e isso estava claro para eles, como veremos no tópico seguinte (análise do corpus) de forma mais detalhada. A única pergunta que poderia ser afetada seria a que questionava a relação entre interatividade e persuasão, mas concluímos que não houve esse problema.

Durante a aplicação, foi perceptível que, devido à dinamicidade das duas propagandas, vários alunos, em um primeiro momento, não faziam distinção entre o que estava sendo anunciado no início e no final, fato que se comprovou nas respostas que analisaremos. Porém, como característica das salas de aula em geral, principalmente das turmas mais novas, conforme um aluno ia percebendo do que se tratava, comentava em voz alta com o outro, embora tivessem sido orientados a não agirem dessa forma para não influenciar a resposta do colega. Assim como no teste 1A, também, foi necessária a repetição da projeção da propaganda em alguns momentos. Todavia, avaliamos a aplicação das atividades como tranquila se considerarmos que ações pedagógicas que envolvem mudança de sala, uso de múltiplos recursos sonoros e visuais deixam os alunos um pouco mais agitados que o normal. Mesmo assim, foi claro o interesse deles pelos recursos empregados nos anúncios e pelas atividades; salvo algumas exceções, todos se esmeraram em completar as respostas e o tempo previsto foi suficiente.

Por fim, explicitadas cada uma das etapas do roteiro, passaremos, a seguir, para análise dos dados coletados com a aplicação dos testes.

4.2 ANÁLISE DO CORPUS

Frente à teoria exposta nos capítulos anteriores, analisaremos os resultados obtidos com a aplicação da atividade, considerando nossa pergunta central de pesquisa: a leitura de anúncios publicitários é realizada da mesma forma no suporte digital e no impresso ou há exigência de habilidades distintas por parte do sujeito leitor? A partir dessas intenções, elencamos seis propósitos investigativos gerais a serem atingidos por meio do questionário aplicado: (i) identificar aspectos que mais chamaram a atenção dos alunos nos textos e qual elemento foi considerado mais persuasivo; (ii) verificar se houve identificação do público-alvo e diferenciação clara

do “real” produto anunciado, principalmente nas propagandas digitais; (iii) compreender se houve reconhecimento das múltiplas linguagens como recurso argumentativo e de significação; (iv) verificar se o conhecimento prévio foi ativado para interpretação das mensagens verbais e imagéticas no processo argumentativo; (v) entender se os jovens leitores reconhecem a intencionalidade argumentativa na união de linguagens e se, para esse público, a composição multimodal e interativa interferiu na aceitação do que foi oferecido; e (vi) analisar se houve ativação sensorial com o emprego das múltiplas linguagens e se o fato teve valor persuasivo.

Para sistematização dos resultados, explanaremos os dados, a partir de agora, da seguinte forma:

- a) as propagandas escolhidas, quadro a quadro;
- b) as perguntas realizadas para compreender o processo de construção de sentido e reconhecimento das marcas argumentativas;
- c) a relação entre o que se pretendia investigar com os questionamentos;
- d) os critérios de análise adotados;
- e) os resultados obtidos.

Propagandas que serão analisadas:

- Propaganda 1: Bradesco Seguros (suporte digital)
- Propaganda 2: Bradesco Seguros (suporte impresso)
- Propaganda 3: Centro de Integração da Mulher (suporte digital)
- Propaganda 4: Centro de Integração da Mulher (suporte impresso)

4.2.1 Propaganda 1: suporte digital

O primeiro anúncio, Banco Bradesco, vendia seguro de automóveis. A propaganda foi veiculada pela Revista *Quatro Rodas*, na versão digital⁴⁰, em maio de 2012 e era constituída da seguinte forma:

⁴⁰ A propaganda poderá ser acessada nos arquivos de vídeos publicados pela agência AlmapBBDO, responsável pela criação do anúncio, por meio do canal do *YouTube* no *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=IJVqlAMTU4g>>. Há, neste canal, mais de 11 mil inscritos e a agência disponibiliza outros 609 vídeos, inclusive envolvendo a interatividade. Outra forma de acesso a esse anúncio é por meio do *CD* que se encontra fixado ao final deste trabalho, na contracapa.

QUADRO 1



Imagem 1: Interação com a revista – visualização da capa.

QUADRO 2



Imagem 2: Interação com a versão digital da revista – visualização de conteúdo

Inicialmente, nos dois primeiros quadros (imagens 1 e 2), o leitor realiza contato com a revista, ou seja, reconhece e interage com o conteúdo, visualiza a capa, a primeira página e inicia seu percurso de leitura.

QUADRO 3

Novo Lancatto Ex 140 MP
Você nunca viu tanta tecnologia



Imagem 3: Interação com a revista – aparição do falso anúncio de automóvel

QUADRO 4

Novo Lancatto Ex 140 MP
Você nunca viu tanta tecnologia



Imagem 4: Interação com a revista – movimentação do falso anúncio de automóvel

Na sequência dos quadros (imagens 3 e 4), o leitor defronta-se com a propaganda do *Novo Lancatto Ex 140 MP*, um automóvel moderno, tecnológico e que, até então, não difere dos demais presentes no mercado no que tange à sua forma de anúncio.

QUADRO 5



Imagem 5: Interação com a revista – transformação do falso anúncio de automóvel

No quadro 5 (imagem 5), após a movimentação do anúncio do automóvel, o leitor chegará à transformação do que é, de fato, o objetivo da propaganda. Ao passar o dedo na tela para mudar a página, o carro se movimenta e se choca contra o muro “página”. Em outras palavras, o automóvel divulgado inicialmente é “falso”, não é o produto que está à venda e, na verdade, coloca-se, apenas, como pretexto para que o leitor continue a “folhear” a revista.

QUADRO 6

VAI QUE...

Imprevistos podem acontecer com seu carro. Para lidar com eles, nada melhor do que um Bradesco Seguro Auto. Com ampla cobertura e serviços da Assistência Auto Dia e Noite, como reboque, chaveiro, troca de pneus e muito mais. Fale com o seu Corretor ou vá até uma Agência Bradesco.



Imagem 6: Interação com a revista – aparição do verdadeiro produto e seu anunciante

No último quadro (imagem 6), a tela emite o som do alarme disparado devido à batida, mostra as luzes dos faróis piscando e, finalmente, aparece o título: “Vai que...”, expressão mote dessa campanha de seguros, juntamente com a logomarca e o texto que reforça a importância de se ter um seguro para os inesperados acontecimentos do dia a dia que exigem uma solução rápida e eficaz, como no caso de um acidente de trânsito.

Para essa propaganda, foram criados dezesseis questionamentos:

- 1) Qual produto/serviço foi anunciado no 1º quadro da propaganda?
- 2) Por que o carro se movimentou?
- 3) Por que foi emitido um som?
- 4) Por que as luzes dos faróis piscaram?
- 5) O movimento, o som e as luzes provocaram alguma sensação em você? Qual(is)?
- 6) Explique como você entende a expressão “VAI QUE...” presente no anúncio.
- 7) Qual produto/serviço foi anunciado no último quadro?
- 8) Na sua opinião, há algum elemento (verbal ou não verbal) que parece ter maior força para nos convencer a comprar o que está sendo oferecido? Qual?
- 9) Você gostou mais da forma como a propaganda foi feita ou do que ela vende? Justifique:
- 10) Para você, as diferentes linguagens utilizadas facilitaram a identificação do produto/serviço anunciado? SIM () NÃO ()
- 11) Comente o que mais chamou sua atenção no anúncio?
- 12) Na sua opinião, a criação da propaganda foi:
() inovadora () comum () outro: _____
- 13) Você compraria o Seguro Auto anunciado?
SIM () NÃO () Por quê?
- 14) Considerando a intenção do gênero, a propaganda utilizou meios suficientes para convencer o leitor a comprar o produto/serviço oferecido?
SIM () () NÃO
- 15) A qual público o anúncio se destina?
() ao público em geral
() apenas aos homens
() apenas às mulheres
() outro: _____
- 16) A interação com a propaganda, na sua opinião, pode exercer alguma influência na decisão de aceitação (compra) do produto anunciado?
SIM () () NÃO

4.2.2 Propaganda 2: suporte impresso

A segunda propaganda, utilizada no teste B, do mesmo produto e marca (Bradesco Seguros), foi construída na versão tradicional (texto e imagem) impressa e divulgada no segundo semestre de 2010, em jornais e revistas de grande

circulação nacional. Inclusive, ganhou o prêmio de Melhor Campanha Publicitária do mesmo ano, promovido pela publicação Meio & Mensagem (M&M). A campanha foi composta por três peças distintas (anexo a) e, para esse teste, escolhemos a seguinte:

VAI QUE...

Muita gente não faz seguro porque acredita que nada vai acontecer. Ou se acontecer, vai acontecer com outro. Mas vai que...

Por isso, a Bradesco Seguros pensa diferente. Imprevistos podem acontecer. E fazer um seguro é a melhor maneira de lidar com eles.

Faça um seguro da Bradesco Seguros. Vai que...

Fale hoje mesmo com o seu Corretor ou vá até uma Agência Bradesco.

bradescoautores.com.br

VAI QUE...



Fonte: Disponível em:

<<http://resenharteunifacs.blogspot.com.br/2013/04/bradesco-seguros-vai-que.html>>. Acesso em 09 jun. 2016.

As peças publicitárias da campanha usam da sabedoria popular para evidenciar que os imprevistos acontecem e podem causar grandes prejuízos e, caso isso ocorra, de acordo com o anúncio, a melhor opção é ter um seguro. A campanha fez uso de uma linguagem leve, bem-humorada e apresentou o bordão “Vai que...” utilizado pelos indivíduos nas mais diversas situações.

Para essa propaganda, foram criados doze questionamentos:

- 1) O que foi anunciado pela propaganda?
- 2) A placa amarela tem algum significado para você? Qual?
- 3) Há alguma relação entre a imagem da estrada e a placa? Que sentido o anúncio quis construir?
- 4) Explique como você entende a expressão “VAI QUE...” presente na propaganda.
- 5) Na sua opinião, há algum elemento que parece ter maior força para nos convencer a comprar o que está sendo anunciado? Qual?
- 6) Você gostou mais da forma como a propaganda foi feita ou do que ela oferece. Justifique:
- 7) Considerando a intenção do gênero, o anúncio utilizou meios suficientes para convencer o leitor a comprar o produto/serviço oferecido?

SIM () () NÃO

- 8) O que mais chamou sua atenção nesta propaganda?
- 9) Para você reconhecer a intenção do anúncio, o que foi mais importante:
imagens () palavras () () ambas Explique:
- 10) A qual público o anúncio se destina?
() ao público em geral
() apenas aos homens
() apenas às mulheres
() outro: _____
- 11) Você compraria o Seguro Auto oferecido?
SIM () () NÃO Por quê?
- 12) Na sua opinião, a criação do anúncio foi:
() inovadora
() comum
() outro: _____

4.2.3 Propaganda 3: suporte digital

A propaganda utilizada no segundo teste foi criada pela agência Mood para o CIM (Centro de Integração da Mulher) e se tratava de uma campanha para o combate à violência contra a mulher. A peça foi veiculada em *tablets*, em abril de 2014, no jornal O Globo e na revista Veja. A propaganda⁴¹ foi motivada pelos resultados de uma pesquisa realizada pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), apontando que 26% dos brasileiros acreditam que a maneira como uma mulher se veste justifica o assédio sexual, conforme explicam os primeiros quadros que divulgam o anúncio criado pela agência.⁴²

Esclarecemos que esses quadros são contextuais e não faziam parte do anúncio veiculado na revista e no jornal onde foi disponibilizado inicialmente. Como nosso acesso à propaganda, para a aplicação dos testes, restringiu-se ao vídeo completo, quando ainda disponível no domínio público, as primeiras telas (imagens 1, 2, 3 e 4) constam apenas, nesta tese, e não foram apresentados aos discentes, pois, em primeiro lugar, os alunos não as veriam caso a propaganda ainda estivesse disponível. Em segundo lugar, caso os apresentássemos, anteciparíamos o objetivo do anúncio e, assim, poderíamos influenciar na interpretação do texto. Por isso,

⁴¹ O vídeo não está mais disponível em nenhuma mídia digital, como o canal youtube, provavelmente devido a questões contratuais, poderá ser acessado por meio do *cd* que se encontra fixado ao final deste trabalho, na contracapa.

⁴² Dados retirados do *site* <https://grandesnombresdapropaganda.com.br/anunciantes/anuncio-interativo-em-tablet-alerta-para-violencia-contra-mulher/>. Nele, contam a ficha técnica do anúncio e demais informações a respeito da criação.

optamos por essa conduta metodológica. O vídeo completo da propaganda foi constituído da seguinte forma:

Quadro 1

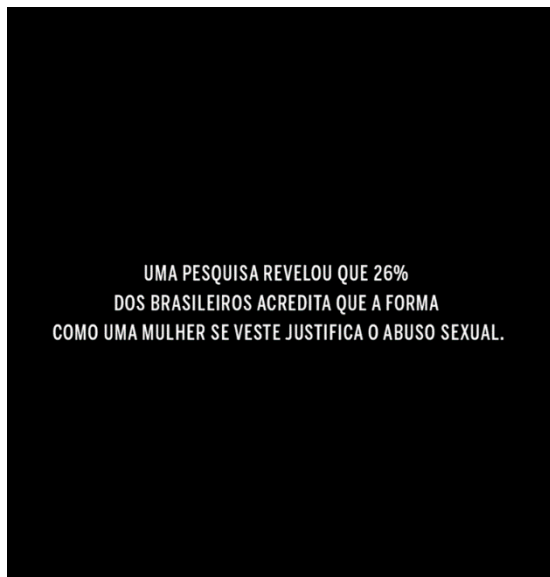


Imagem 1: Explicação inicial sobre os dados coletados pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) sobre o comportamento do brasileiro.

Quadro 2

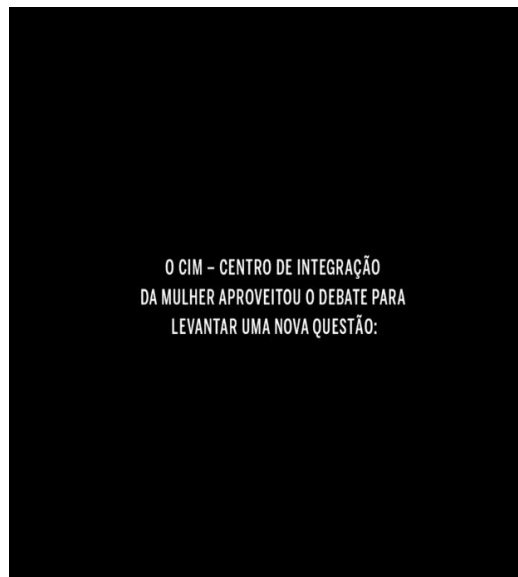


Imagem 2: Explicação inicial sobre a iniciativa do CIM

Quadro 3



Imagem 3: Definição sobre violência contra a mulher

Quadro 4



Imagem 4: Apresentação do anúncio

Quadro 5⁴³

Imagem 5: Visualização da capa da revista (contato inicial do leitor)

Quadro 6



Imagem 6: Interação com a revista – visualização da capa

Quadro 7

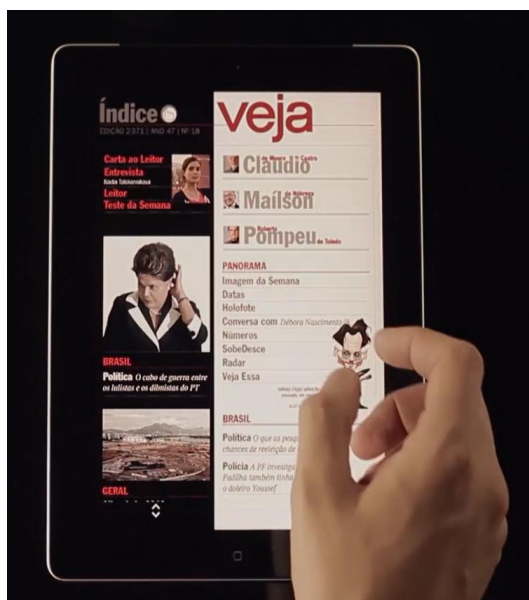


Imagem 7: Interação com a revista – visualização dos conteúdos

Quadro 8



Imagem 8: Interação com a revista – visualização das primeiras páginas

⁴³ O contato e a leitura dos alunos começaram neste quadro.

Quadro 9

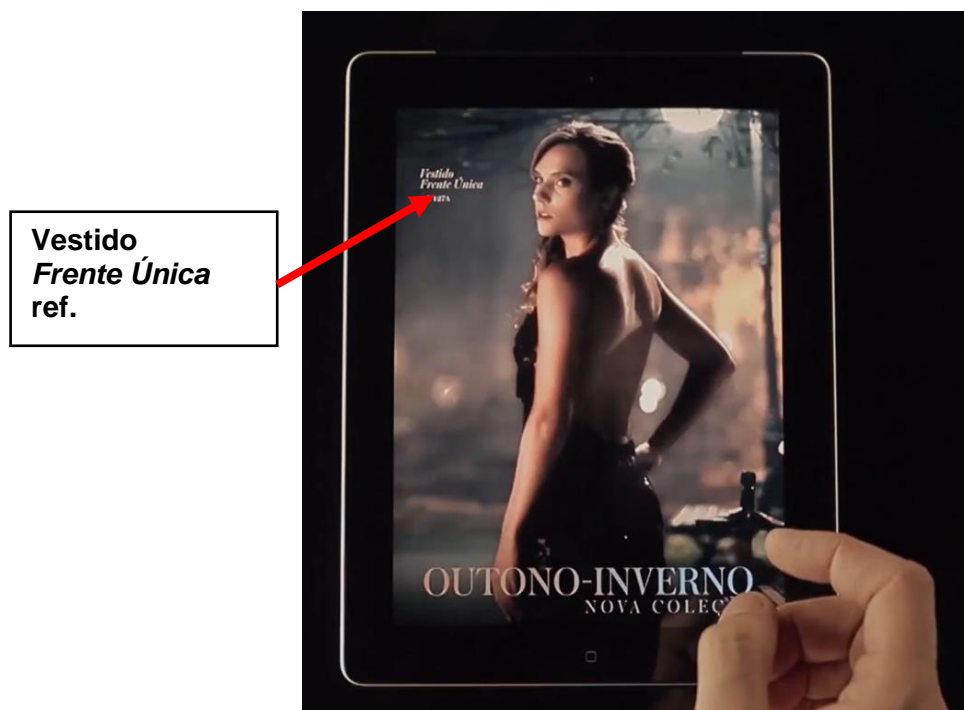


Imagem 09: Visualização do anúncio da Nova coleção Outono-inverno

Quadro 10

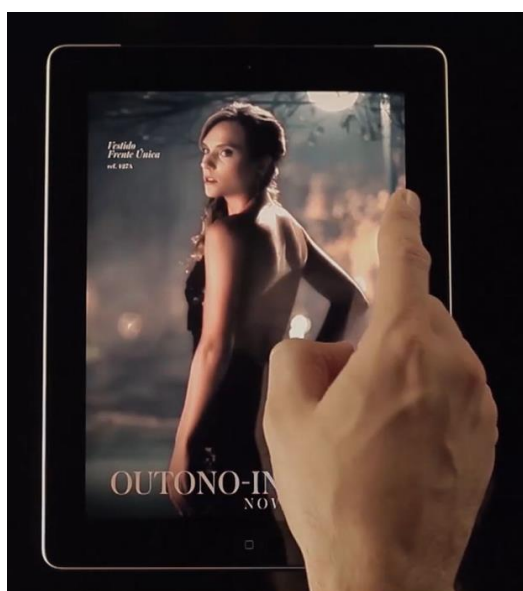


Imagem 10: Interação com a revista – toque para mudar a página

Quadro 11

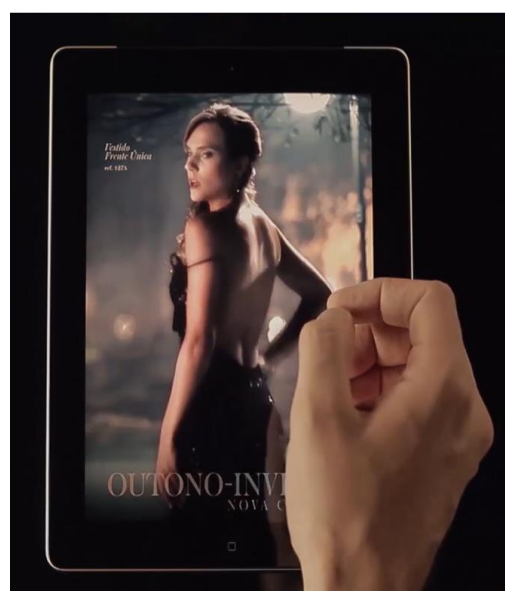


Imagem 11: Toque do leitor provoca queda da alça do vestido

Quadro 12

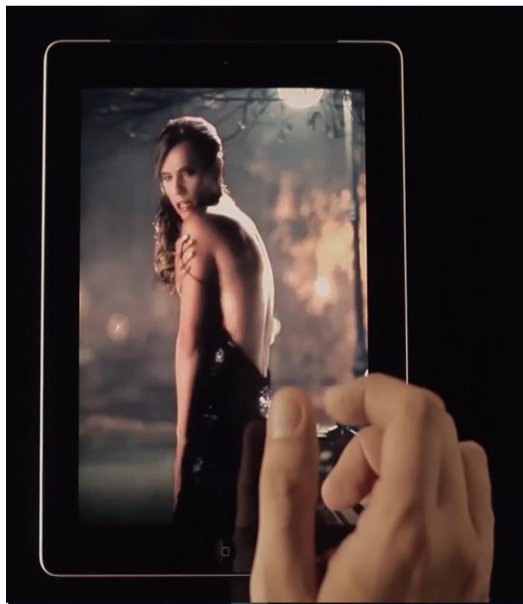


Imagem 12: Susto e constrangimento da modelo após o toque

Quadro 13

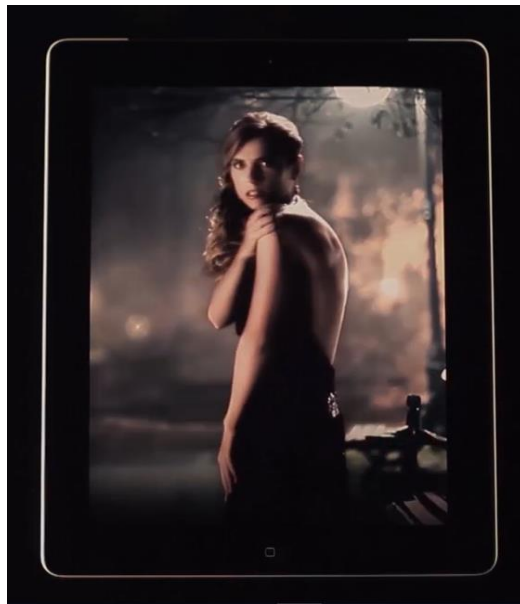


Imagem 13: Indignação da modelo e simulação de contato visual com o leitor

Quadro 14

UM SIMPLES
TOQUE JÁ É
VIOLÊNCIA



Imagem 14: Explicitação da mensagem contra violência

Quadro 15

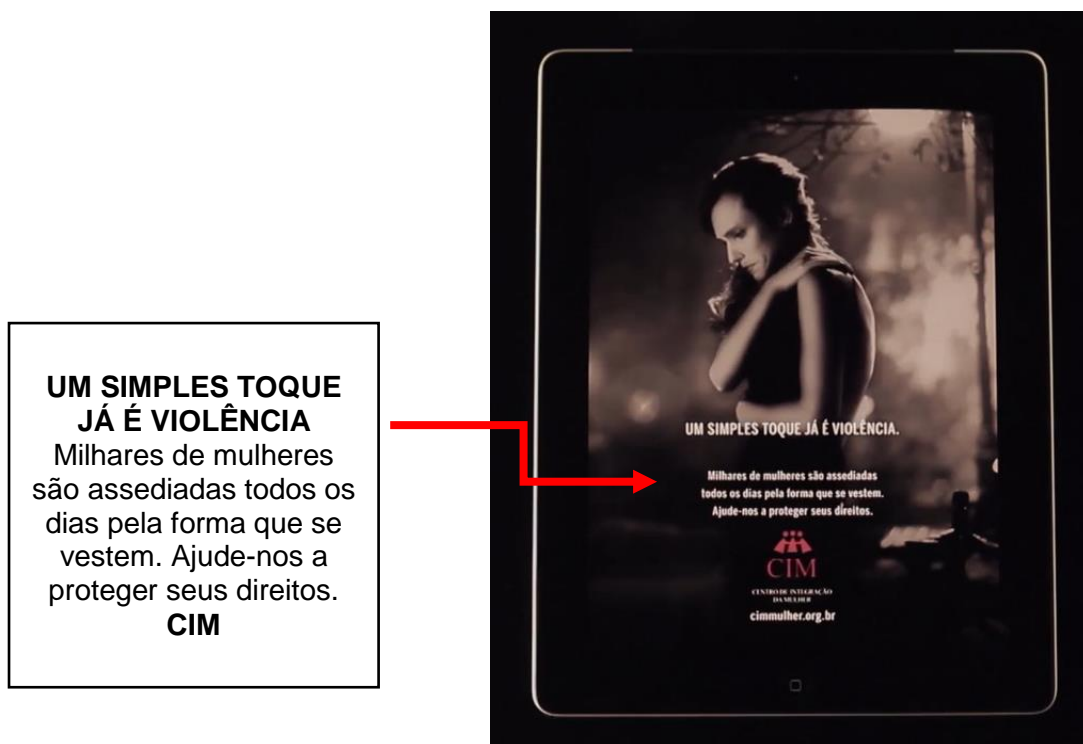


Imagem 15: Apresentação da mensagem final

Quadro 16



Imagem 16: Novo contato visual da modelo com o leitor

Quadro 17



Imagem 17: Demonstração de desconforto e intimidação

Quadro 18

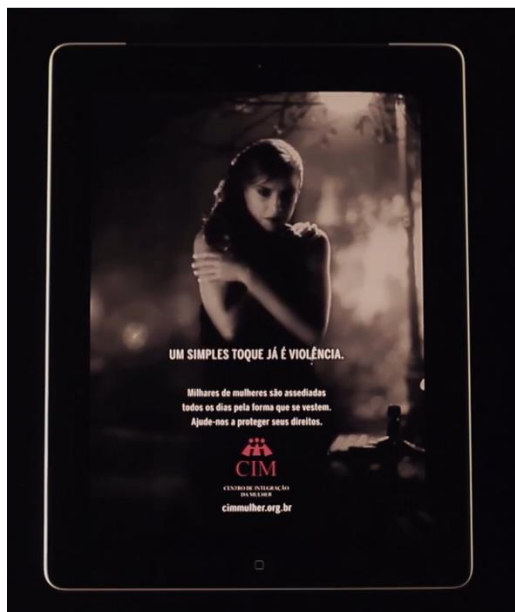


Imagem 18: Demonstração de desconforto e intimidação

Quadro 19



Imagem 19: Demonstração de desconforto e intimidação

Quadro 20



**Vestido
Frente Única
ref.**

Imagem 21: Retorno à imagem inicial do anúncio

Quadro 21

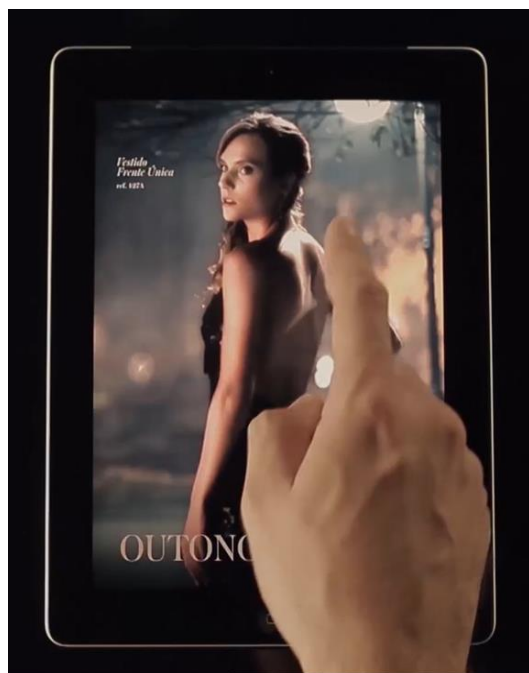


Imagem 22: Escolha do local do "toque" para mudança de página

Quadro 22



Imagem 23: Escolha acertada para mudança de página e sequência da leitura

Quadro 23



Imagem 24: Surgimento do anunciante

Como visto na sequência de quadros, o anúncio mostra a imagem de uma mulher, simulando o anúncio de uma nova coleção de roupas. À medida que o leitor toca na tela com a intenção de mudar a página, a modelo, até então estática, tem a alça de seu vestido caída, assusta-se e grita, como se um estranho tivesse mexendo em seu corpo. Na sequência, aparece na tela a mensagem: "Um simples toque já é violência". Em seguida, para continuar a leitura, o usuário precisa demonstrar respeito e não tocar a modelo. A ação só será possível se o leitor mover o dedo em qualquer outra parte da tela, exceto sobre a imagem da mulher. Se assim não o fizer, todo o processo volta a se repetir.

Para essa propaganda, foram criados dezenove questionamentos:

- 01) O que foi anunciado no 1º quadro da propaganda?
- 02) O que ocorre na cena com o segundo toque do leitor sobre o anúncio?
- 03) Qual som foi emitido pela mulher? Por quê?
- 04) Os movimentos corporais e as expressões faciais da mulher têm algum significado? Quais?
- 05) O local onde a mulher está fica escuro. Na sua opinião, por qual motivo isso acontece?
- 06) Essa mudança provoca alguma sensação em você?
SIM () () NÃO
- 07) Há uma melodia constante no decorrer do anúncio. Ouvi-la provoca qual sensação em você?
dor () medo () ansiedade () tristeza () angústia () nenhuma () outra ()__
- 08) Para continuar a leitura da revista, o que o leitor deve fazer?
- 09) O que foi anunciado no último quadro da propaganda?
- 10) Explique como você entende a mensagem: "Um simples toque já é violência".
- 11) Na sua opinião, há algum elemento (verbal ou não verbal) que parece ter maior força para nos convencer a aderir ao que está sendo anunciado? Qual? Comente.
- 12) Você gostou mais da forma como a propaganda foi feita ou da ideia promovida por ela? Por quê?
- 13) Para você, as diferentes linguagens (verbal e não verbal) utilizadas facilitaram a identificação da ideia anunciada? SIM () NÃO ()
- 14) Comente o que mais chamou sua atenção nesta propaganda?
- 15) Qual a finalidade desse anúncio, ou seja, que ideia quer transmitir?
- 16) Considerando a intenção do gênero, a propaganda utilizou meios suficientes para convencer o leitor sobre a ideia promovida? SIM () () NÃO
- 17) Na sua opinião, a criação do anúncio foi:
() inovadora
() comum
() outro: _____
- 18) A qual público o anúncio se destina?
() ao público em geral

- () apenas aos homens
 () apenas às mulheres
 () apenas aos homens violentos
 () apenas às vítimas de violência
- 19) A interação com a propaganda, na sua opinião, pode exercer alguma influência na aceitação da ideia anunciada?
 SIM () () NÃO

4.2.4 Propaganda 4: suporte impresso

A segunda propaganda, utilizada no teste 2B, divulgando a mesma ideia de combate à violência contra a mulher, construída na versão tradicional impressa (texto e imagem), foi criada pela Muddi Publicidade em 2013, conforme imagem abaixo.



Imagem 1: Propaganda impressa (teste 2B)

A peça aborda o Dia Internacional da Não Violência Contra a Mulher e promove a ideia de denúncia dos casos de abuso com relação ao sexo feminino por meio da intersecção de linguagem verbal e não verbal.

Para essa propaganda, foram criados onze questionamentos:

- 1) O que o anúncio promove, ou seja, que ideia pretende transmitir?
- 2) A que tipo de violência a propaganda se refere?
- 3) Há em destaque na peça a frase: “Nem sempre a violência tá na cara”. Quais os possíveis sentidos dessa afirmação?
- 4) Para você, o fato da imagem do rosto da mulher estar dividida em quatro partes tem algum significado? Explique.
- 5) Para você reconhecer a intenção do anúncio, o que foi mais importante:
imagens() palavras() () ambas Explique:
- 6) Na sua opinião, há algum elemento que parece ter maior força para nos convencer a aderir ao que está sendo anunciado? Qual? Comente a respeito.
- 7) O que mais chamou sua atenção na propaganda?
- 8) Considerando a intenção do anúncio, ele utilizou meios suficientes para convencer o leitor sobre a ideia promovida? SIM () () NÃO
- 9) Você gostou mais da forma como a propaganda foi feita ou da ideia promovida por ela? Por quê?
- 10) Na sua opinião, a criação do anúncio foi:
() inovadora
() comum
() outro: _____
- 11) A qual público o anúncio se destina?
() ao público em geral
() apenas aos homens
() apenas às mulheres
() apenas aos homens violentos
() apenas às vítimas de violência

A partir dos quatro anúncios, foram criadas questões para cada um deles, de acordo com os propósitos estabelecidos previamente que serão especificados no tópico seguinte.

4.3 PROPÓSITOS INVESTIGATIVOS

Conforme explanamos, para atingir os objetivos deste trabalho, optamos pela aplicação de uma atividade interpretativa das propagandas escolhidas, contendo perguntas abertas e fechadas. A série de questionamentos foi montada com base nos aspectos que gostaríamos de analisar, ou seja, compreender como os alunos dos níveis escolares 6º e 7º anos reconhecem as marcas argumentativas em propagandas multissemióticas e interativas, comuns no atual cenário tecnológico. As perguntas, em sua maioria, eram as mesmas para os dois suportes (impresso e digital)

e para os dois testes, salvo as particularidades que as interativas apresentavam. Por isso, de forma mais clara, o quadro a seguir mostra as perguntas que foram aplicadas, frente ao que pretendíamos investigar:

Quadro 15 – Relação entre propósitos investigativos e questões interpretativas

PROPÓSITOS INVESTIGATIVOS	QUESTÕES PROPOSTAS
<p>1. Identificar os aspectos que mais chamaram a atenção dos alunos nas duas formas composicionais: tradicional (suporte impresso) e multimodal/interativo (suporte digital) e qual elemento foi considerado mais persuasivo por eles.</p>	<p>Comente sobre o que mais chamou sua atenção nesta propaganda?</p> <p>Na sua opinião, há algum elemento (verbal ou não verbal) que parece ter maior força para nos convencer a aderir ao que está sendo anunciado? Qual?</p> <p>Você gostou mais da forma como a propaganda foi feita ou da ideia promovida por ela? Por quê?</p>
<p>2. Verificar se houve identificação do público-alvo e diferenciação clara do “real” produto anunciado, principalmente nas propagandas interativas, visto que os anúncios “jogavam” com esse quesito.</p>	<p>O que foi anunciado no 1º quadro da propaganda?</p> <p>O que foi anunciado no último quadro da propaganda?</p> <p>Para você, as diferentes linguagens utilizadas facilitaram a identificação da ideia anunciada?</p> <p>Para você reconhecer a intenção do anúncio, o que foi mais importante: imagens () palavras () ambas ()</p> <p>O que o anúncio promove, ou seja, que ideia pretende transmitir?</p> <p>A qual público o anúncio se destina?</p>
<p>3. Compreender se houve reconhecimento das múltiplas linguagens como recurso argumentativo e de significação.</p>	<p>Qual som foi emitido pela mulher? Por quê?</p> <p>Os movimentos corporais e as expressões faciais da mulher têm algum significado? Quais?</p> <p>O local onde a mulher está fica escuro. Na sua opinião, por qual motivo isso ocorre?</p> <p>Por que o carro se movimenta?</p> <p>Por que foi emitido um som?</p> <p>Por que as luzes dos faróis piscaram?</p>

continua

PROPÓSITOS INVESTIGATIVOS	QUESTÕES PROPOSTAS
<p>4. Verificar se o conhecimento de mundo foi aplicado para interpretação das mensagens verbais e imagéticas no processo argumentativo.</p>	<p>Explique como você entende a mensagem: “Um simples toque já é violência”.</p> <p>A que tipo de violência a propaganda se refere?</p> <p>Há em destaque na peça a frase: “<i>Nem sempre a violência tá na cara</i>”. Quais os possíveis sentidos dessa afirmação?</p> <p>Para você, o fato da imagem do rosto da mulher estar dividida em quatro partes tem algum significado? Explique.</p> <p>Explique como você entende a expressão “VAI QUE...” presente no anúncio.</p> <p>A placa amarela tem algum significado para você? Qual?</p> <p>Há alguma relação entre a imagem da estrada e a placa? Que sentido o anúncio quis construir?</p>
<p>5. Entender se os jovens leitores reconhecem a intencionalidade argumentativa na união de linguagens e se, para esse público, a composição multimodal e interativa interferiu na aceitação do que foi oferecido.</p>	<p>Considerando a intenção do gênero, a propaganda utilizou meios suficientes para convencer o leitor sobre a ideia promovida?</p> <p>Na sua opinião, a criação do anúncio foi: () inovadora () comum () outro: _____</p> <p>Você compraria o Seguro Auto oferecido? Por quê?</p> <p>A interação com a propaganda, na sua opinião, pode exercer alguma influência na aceitação da ideia anunciada?</p>
<p>6. Analisar se houve ativação sensorial com o emprego das múltiplas linguagens e se o fato teve valor persuasivo.</p>	<p>Essa mudança provoca alguma sensação em você?</p> <p>Há uma melodia constante no decorrer do anúncio. Ouvi-la provoca qual sensação em você? dor () medo () ansiedade () tristeza () angústia () nenhuma () outra () _____</p> <p>O movimento, o som e as luzes provocaram alguma sensação em você? Qual(is)?</p> <p>O que ocorre na cena com o segundo toque do leitor sobre o anúncio?</p> <p>Para continuar a leitura da revista, o que o leitor deve fazer?</p>

Fonte: A própria autora.

Todo esse plano de investigação foi organizado em categorias específicas que serão mostradas na sequência.

4.4 CATEGORIZAÇÃO DE ANÁLISE

Para a sistematização dos dados correspondentes aos nossos propósitos, conforme quadro anterior, estabelecemos duas categorias de análise: *recursos motivadores e encantadores* e *elementos composicionais*. Os recursos encantadores e motivadores dizem respeito ao poder de convencimento presente nos elementos que compõem o texto, diferenciando-se no grau de subjetividade. Os elementos composicionais englobam a série de artifícios empregados no texto, desde os mecanismos sensoriais até os textuais. Além dessas categorias estabelecidas, analisamos outros dois aspectos: o processo de identificação de elementos no texto e o modo como são ativados os conhecimentos prévios em favor da interpretação. A seguir, iniciaremos com os resultados referentes à identificação. Como identificação, estabelecemos a habilidade de reconhecimento de informações presentes nos anúncios: produto (inicial e final), público-alvo e da multimodalidade.

4.4.1 A Identificação do Produto Inicial

No primeiro contato com a propaganda Bradesco Seguros, teste 1A (versão digital - pergunta nº 1), não houve unanimidade sobre o que estava sendo anunciado. Alguns alunos apontaram a *revista* como produto (3 respondentes – 6º ano) e *carro e seguro* de forma conjunta (2 respondentes - 7º ano) como anúncio inicial, gerando um total de 21,73% de respostas equivocadas, pois, na verdade, tratava-se exclusivamente do carro “*Lancatto Ex 140 MP*” (produto), marca fictícia criada, estrategicamente, para “enganar” o leitor.

Uma inferência para esses resultados, associada ao que ficou armazenado na memória dos alunos, relaciona-se ao conhecimento de mundo dos leitores. Considerando que, na aplicação da propaganda impressa, os alunos fizeram perguntas sobre o que seria um seguro e os tipos existentes, pressupomos que, sendo pertencentes à mesma turma e tendo a mesma faixa etária, essa informação poderia não ser tão evidente para essa parcela de alunos também (grupo A). Entretanto não houve questionamentos a respeito.

Com a mesma pergunta nº 1, aplicada no teste do grupo 1B (versão impressa) foi possível verificar que, diferentemente do anúncio em suporte digital, os alunos, tanto do 6º ano (14 discentes) quanto do 7º ano (12 discentes), reconheceram o produto anunciado de forma mais clara, sendo apenas um respondente a não mencionar o *Seguro* como serviço anunciado (Aluno 10-7º) tendo mencionado: “A *placa*”. Como não havia sequência de informações, pois se tratava de um quadro apenas, os alunos não tiveram grandes dificuldades de reconhecimento, totalizando 96,29% de identificação.

No segundo teste, Centro de Integração da Mulher (versão digital), a diferença entre os resultados foi mais acentuada entre as turmas. No reconhecimento do produto (pergunta nº 1), houve pouca identificação do que estava no primeiro quadro, em especial, os alunos do 7º ano apresentaram grande dificuldade. Dos 13 respondentes, apenas cinco (38,46%) informaram a *coleção de roupa* ou *revista de moda* (mesmo campo semântico) como produto inicial. O restante (61,53%) não seguiu esse raciocínio. As respostas constam no quadro a seguir:

Quadro 16 – Identificação do primeiro quadro (GRUPO 2A - 7º ano)

Violência contra a mulher	Alunos: 01,02,03,07,08 e 09.
Uma mulher	Aluno: 04
Não toque na mulher	Aluno: 12
Revista de moda	Aluno: 11
Coleção de roupa	Alunos: 05, 06, 10 e 13.

Fonte: A própria autora.

Neste caso, com os alunos do 7º ano ocorreu a retenção da mensagem principal, que se concretizava no final do anúncio. Provavelmente, essa fixação está atrelada à força da ideia para esse público, isso fez com que a percepção de dois momentos dentro de um mesmo anúncio não fosse tão distinta. Já os alunos do 6º ano identificaram o “produto” inicial, seguindo duas linhas de resposta: *coleção de roupa* ou *roupas outono-inverno*, totalizando 85,71% de identificação (12 alunos).

Além do conhecimento de mundo, outra interpretação sobre o reconhecimento ou não do que se anuncia em peças cuja composição é baseada em diversos quadros está associada, entre outras possibilidades, ao que Andrews, Van

Leeuwen e Van Baaren (2016, p. 153) denominam “recenticidade e primazia”. Trata-se de um fenômeno puramente cognitivo conhecido como “efeito da posição serial”. Tais fenômenos dizem respeito ao que o leitor fixa na mente quando entra em contato com diversas informações, em uma determinada sequência, ou seja, o que mais o convence. Os autores esclarecem que

O efeito de primazia ocorre quando as pessoas se sentem mais convencidas pela informação que é apresentada em primeiro lugar; quando elas se sentem mais convencidas pela informação apresentada por último, estamos nos referindo ao efeito recenticidade (ANDREWS, VAN LEEUWEN E VAN BAAREN, 2016, p. 154).

Embora sejam frequentes, não se sabe qual deles predomina ou os motivos pelos quais isso ocorre. Em outras palavras, essa retenção está associada à recordação espontânea da memória que, segundo as observações já realizadas, está propensa a armazenar as palavras e os números que são colocados no início e no final das sequências.

4.4.2 A Identificação do Produto Final

O reconhecimento em torno do que era anunciado estendia-se para a pergunta nº 7 (teste A - Bradesco Seguros), agora, porém, referente ao último quadro. Esperava-se que os alunos identificassem o que, de fato, era o objetivo final do último quadro apresentado ao leitor (quadro 6 – imagem 6). Nesse sentido, apenas, onze alunos mencionaram exclusivamente o *Seguro Auto* como serviço anunciado (47,82%). As demais respostas de ambas as turmas se dividiram entre: dúvida, dissociação entre marca e serviço ou, até mesmo, não identificação. Abaixo, alguns exemplos:

Quadro 17 – Identificação do serviço anunciado no último quadro (GRUPO 1A)

dúvida	(Aluno 02-7º) “serviço ou seguro”. (Aluno 08-6º) “Bradesco ou um Seguro”. (Aluno 02-6º) “Bradesco: sobre seguro e um carro”.
dissociação entre marca e serviço	(Aluno 09-6º) “Bradesco e o ciguro dos carros”. (Aluno 01-6º) “sobre o seguro e o Bradesco”.
identificação apenas da marca	(Aluno 08-7º) “o Banco, Bradesco”.
não identificação	(Aluno 12-6º) “Quatro rodas”. (Aluno 09-7º) “Uma batida de carro”.

Fonte: A própria autora.

Esses resultados corroboram o que mencionamos sobre o conhecimento de mundo dos alunos, que, por não ser pleno, pode ter influenciado na identificação clara acerca do que estava sendo anunciado como “produto final”.

No segundo teste (versão digital CIM), as dificuldades de reconhecimento se confirmaram. Com o questionamento sobre o que se anunciava no último quadro (pergunta 9), considerando a habilidade de reconhecer informações explícitas no texto, objetivo da elaboração da pergunta nº 9, esperava-se que os alunos apontassem o CIM, já que se tratava da última informação vista na peça (quadro 24 - imagem 24), mas, ao todo, 25,92% das respostas destoaram do esperado.

O 7º ano apresentou maior variabilidade de respostas, por exemplo: os alunos (08-7º e 12-7º) indicaram a ideia da “proteção a/da mulher” e os alunos (11-7º e 13-7º) apontaram o “Mostrar respeito”. Já no 6º ano, o Centro de apoio foi a resposta de 12 alunos (85,71%). Embora, claramente, a ideia em primeiro plano fosse alertar sobre a impropriedade da violência contra a mulher (questionamento que foi realizado em outro momento com a pergunta nº 15), nesta ocasião, de modo prático, em termos de leitura, o objetivo era que apontassem o “produto” final (CIM).

Com relação ao teste 2B (versão tradicional), o reconhecimento da ideia final ocorreu em oito das nove respostas do 7º ano. Se considerarmos como equívoco linguístico a construção: “*A violência contra a mulher*” (ao invés de “*A não violência contra a mulher*”) (Aluno 03-7º), que diferiu na resposta, poderíamos dizer que todos reconheceram “o produto” nessa composição. Os alunos do 6º ano, nesse

teste, apresentaram maior variabilidade de respostas, mesmo assim, 61,53% (8 alunos) apontaram a *não violência* e o *dia de combate* à violência como propósito. Dois alunos (15,38%), realmente, não identificaram o objetivo, respondendo: “*Fora bullying*” (Aluno 08-6º) e “*parar de provocar as mulheres*” (Aluno 02-6º). Como ocorreu com o 7º ano, três respondentes também apresentaram a construção “*a violência contra a mulher*” e se, do mesmo modo, considerarmos como equívoco linguístico, afirmamos que, entre as turmas, 86,36% dos pesquisados identificaram a ideia promovida pelo anunciante. Esses dados corroboram os testes obtidos no teste 1B.

4.4.3 A Identificação Público-Alvo

Outro ponto analisado abordava a identificação do público-alvo. Nesse sentido, não houve grandes dificuldades em nenhuma das versões da propaganda do Bradesco Seguros: 95,65% (22 alunos) apontou *público em geral* como foco na composição 1A (pergunta nº 15), e, na composição 1B (pergunta nº 10), todos (100%) indicaram *público em geral* (27). Há apenas uma observação com relação a dois alunos que complementaram suas respostas no campo *outro*: o aluno (07-7º) incluiu “e para pessoas que tem carro” e o aluno (02-7º) incluiu “crianças”. Portanto, para esses dois indivíduos, o público que apontaram seria diferente do considerado geral, mas não excluiria os demais.

Com relação ao teste 2A (pergunta nº 18 - CIM), se comparado ao primeiro, os alunos, de modo geral, demonstraram maior dificuldade para determinar a quem o anúncio se destinava. Todas as opções foram assinaladas por eles e, por isso, montamos um gráfico para melhor visualização dos resultados e das diferenças entre as turmas:

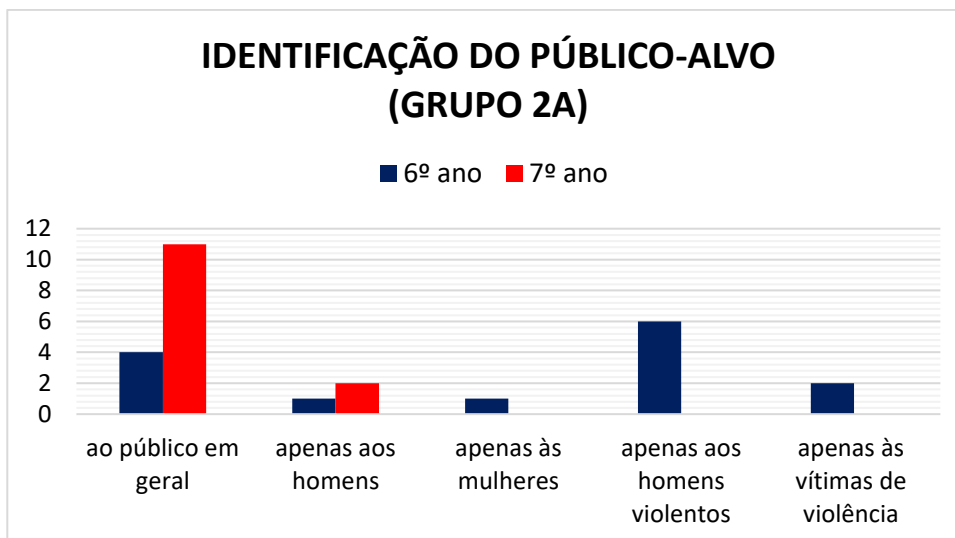


Figura 42 – Identificação do público-alvo (Grupo 2A)

Na versão digital, dos 27 respondentes, 55,55% (15 alunos) apontaram o *público em geral*. Desse número, onze do 7º ano e quatro do 6º ano. Na versão impressa (2B), dos 22 respondentes, 68,18% (15 alunos) apontaram o *público em geral*. Os demais, em especial o 6º ano, assinalaram as *vítimas de violência* (dois alunos) ou os *homens violentos* como público (dois alunos). Por meio desses resultados, interpretamos que, para os menores (6º ano), a propaganda tinha por objetivo atingir aqueles que estavam diretamente envolvidos com a situação de violência e não a sociedade como um todo, como forma de alerta comunitário.

Sobre esse item, podemos concluir que os alunos pesquisados têm maior dificuldade para identificar o público-alvo quando o anúncio veicula ideias, ou seja, quando orienta determinados comportamentos sociais. Já quando se trata de produtos, esse fato não ocorre.

4.4.4 A Identificação da Multimodalidade como Elemento Facilitador

A pergunta nº 10 (teste 1A - Bradesco) questionava se as diferentes linguagens facilitaram a identificação do que estava sendo anunciado e, de modo geral, a resposta foi afirmativa (91,30%). Apenas dois respondentes, um em cada nível, disseram o contrário. Do mesmo modo, no teste 2A (CIM – pergunta nº 13), os alunos afirmaram que a multimodalidade facilitou a identificação da ideia anunciada. Os 27 respondentes (100%) disseram sim ao questionamento.

Tais resultados permitem inferir que, para esses leitores, o intercâmbio de linguagens tem o propósito de auxiliar na identificação do que está sendo anunciado e não é realizado por acaso, embora não seja o que, de fato, tenha ocorrido durante a leitura. Afinal, considerando os dados mencionados e outros que veremos mais adiante, é visível a falta de clareza sobre o que estava sendo propagado em alguns momentos.

Os dados relacionados até aqui reforçam, para nós, que o perfil de leitores estudado demonstrou mais familiaridade e facilidade para identificar informações em composições clássicas e impressas, que não envolvem tantos recursos variados, embora saibamos que a junção do verbal com o não verbal também exija habilidades por parte dos leitores. Essa familiaridade ou não depende de diversos fatores, como: a questão do conhecimento enciclopédico desse aluno, do conhecimento partilhado, das inferências que realiza durante a leitura, além do fato de o exemplo em questão ter apresentado sofisticadas relações de sentido, ao criar um falso anúncio de modo estratégico para surpreender o leitor com sua real intenção.

Essa percepção por completo, certamente, demandaria muito mais tempo, porém o cenário real com que estávamos lidando, uma aula de Língua Portuguesa com duração de 50 minutos, envolvendo toda a dinâmica cotidiana da turma, não permitiu que os alunos ficassem mais tempo no trabalho com o texto, fato que, de certa forma, pode interferir na apreensão de todos os recursos. É claro que, por se tratar de um teste de leitura, não interferimos nos resultados e nem na interpretação que os alunos iam fazendo, fato que também deve ser considerado, pois, no caso de uma aula que trouxesse o mesmo texto, mas sem a pretensão de colher dados para uma pesquisa, o trabalho, a análise e a condução do docente poderiam ser muito mais abrangentes, mesmo com toda a infinidade de conteúdos e atividades obrigatórias a serem realizadas cotidianamente.

Entendemos que a identificação clara das informações explícitas e do objetivo de um texto é uma das habilidades de leitura mais importantes a serem desenvolvidas na educação básica; ou seja, demonstrar domínio na localização de pistas que orientem para a ideia central é tão essencial quanto cobrado nas ocasiões cotidianas e de avaliação acadêmica de todos os níveis. Segundo Nascimento (2008), a hibridização das linguagens, tão comum nos anúncios publicitários que exploram os recursos verbais e não verbais, é fator determinante na percepção e interpretação, ou não, das mensagens. Para a pesquisadora,

Compreender a trama que se arma na mensagem a partir das linguagens ali operantes terá, como base explicativa, a limitação que se instala no ato perceptivo, dada a complexidade de leitura dessas linguagens híbridas. Defendida por Santaella, com base nas categorias fenomenológicas peirceanas, é a tese de que, a partir de três matrizes de linguagem (sonora, visual e verbal), por meio de processos de combinação e mistura, origina-se uma miríade de formas híbridas de linguagem (NASCIMENTO, 2008, p. 93).

Ler um texto, em especial de um anúncio, não é uma tarefa fácil, justamente porque esse gênero tem, em sua essência, as funções conativa e poética da linguagem, ou seja, há um trabalho estratégico com os mecanismos linguísticos disponíveis, além de direcionamentos explícitos e implícitos que vão exigindo, aos poucos, do leitor, a extração do significado de cada elemento ali posto para escolher, chegar ou não à conclusão pretendida pelo publicitário, em geral, à aceitação do que está sendo anunciado.

Em suma, quanto à identificação, primeiro item analisado, é possível concluir que os elementos verbais e não verbais como o som, a luz, o movimento e as imagens, quando misturados, possibilitam novas configurações linguísticas e, por sua vez, novos sentidos. Essa mistura de componentes, até então básicos e lidos separadamente, na maioria das vezes, torna-se um fator de dificuldade para o reconhecimento de alguns elementos, informações sentidos e intenções durante a leitura do público pesquisado. Ademais, conforme já mencionamos, os conhecimentos prévios interferem no processo de leitura e por isso serão abordados no próximo tópico.

4.5 ATIVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Como discutido no terceiro capítulo desta tese, a leitura configura-se um processo complexo que exige do leitor a mobilização de uma série de estratégias sociocognitivas e textuais. A compreensão e a produção de sentido envolvem a percepção de elementos e necessitam desde a decodificação das palavras até a ativação do conhecimento prévio e das inferências para alcançar a proficiência leitora. Para entender como ocorre esse processo com o público escolhido, as questões nº 6 (teste A) e nº 4 (teste B) interrogavam sobre o que os alunos entendiam da expressão “Vai que” presente nas duas versões da propaganda. Nesse sentido, notamos que os

alunos vincularam, acertadamente, o texto ao objetivo pretendido pelo anúncio. Destacamos algumas contribuições que apontam para esse caminho, no quadro a seguir.

Quadro 18 – Interpretação da intencionalidade argumentativa (GRUPO 1A)

6º ano	7º ano
(Aluno 04) “vai que você bate seu filho morre”.	(Aluno 06) “vai que seu carro bate eles tem as opções de seguro”.
(Aluno 06) “eu entendo que é uma expressão assim vai dar um imprevisto”.	(Aluno 02) “significa que ‘vai que acontece alguma coisa”.

Fonte: A própria autora.

Quadro 19 – Interpretação da intencionalidade argumentativa (GRUPO 1B)

6º ano	7º ano
(Aluno 13) “Vai que aconteça uma coisa que você não imagina que vai acontecer”.	(Aluno 05) “Que um acidente pode acontecer, mesmo que achamos que é impossível”.
(Aluno 12) “Vai que acontece alguma coisa com o carro e você não tem seguro”.	(Aluno 10) “Vai que tem alguma coisa na estrada”.

Fonte: A própria autora.

Por meio das respostas, verificamos que houve a ativação do conhecimento linguístico e cultural dos alunos frente ao uso da expressão corriqueira “Vai que”. Por um lado, reconheceram a ideia que circula socialmente indicando a possibilidade de os imprevistos desagradáveis de todas as ordens acontecerem, a qualquer momento, na vida das pessoas, e, por outro lado, relacionaram a expressão ao que o Banco realmente desejava, ou seja, divulgar e vender um produto que oferece garantia de apoio aos clientes envolvidos em situações atípicas e negativas, envolvendo o uso de automóveis.

Nas duas linhas de raciocínio, ressaltamos a importância da ativação das informações obtidas por meio do contato interacional, familiar e educacional durante a leitura. Smith (1999) reforçou, em seus estudos, conforme capítulo anterior, a relação diretamente proporcional entre os conhecimentos armazenados e a realização de uma leitura eficaz, isto é, quanto maior for o conteúdo armazenado pelo indivíduo, melhor e mais rápida será a leitura.

Do mesmo modo, no segundo teste (versão digital), a pergunta nº 10 questionava a respeito da interpretação da frase “*Um simples toque já é violência*” e, na versão impressa, a pergunta nº 3 interrogava sobre os possíveis sentidos da afirmação “*Nem sempre a violência tá na cara*”. As interpretações foram variadas e evidenciaram as percepções que esses indivíduos têm sobre o conceito de violência. Dentre as respostas fornecidas, destacamos algumas nos quadros 20 e 21.

Quadro 20 – Interpretação da intencionalidade argumentativa (GRUPO 2A)

6º ano	7º ano
(Aluno 14) “Qualquer toque em partes íntimas da mulher é agredção”.	(Aluno 05) “Para “homens”, assédio é legal mas não é. Isso é para mostrar como uma mulher se sente”.
(Aluno 04) “eu entendo que é uma violência, se a pessoa não gostar e for forte é violência”.	(Aluno 08) “Que não pode tocar numa desconhecida”.
(Aluno 05) “não tocar em mulheres sem permissão dela”.	(Aluno 13) “Que qualquer toque, agressão, abuso já é violência”.

Fonte: A própria autora.

Quadro 21 – Interpretação da intencionalidade argumentativa (GRUPO 2B)

6º ano	7º ano
(Aluno 13) “Quer dizer que o jeito da pessoa não pode dizer nada se ela sofreu violência”.	(Aluno 09) “Nem sempre agente pode perceber que uma pessoa é violentada”.
(Aluno 11) “que nem sempre a gente encheriga a violência”.	(Aluno 06) “Que nem sempre a pessoa admite que sofre isso”.
(Aluno 08) “Que a violência pode estar em outra parte do corpo”.	(Aluno 01) “Que nem sempre oque a pessoa sofre deixa a mostra, e sim esconde”.

Fonte: A própria autora.

A exemplo do ocorrido no primeiro teste, os alunos, de modo geral, captaram a essência da mensagem verbal, associando-a aos outros componentes do anúncio. Nas propagandas do teste 2 (A e B), demonstraram entender que, embora a violência contra a mulher ocorra de modo frequente na sociedade, em muitas ocasiões, ela é velada ou é tratada como algo comum, natural e, até mesmo, provocada pelo comportamento da vítima. Identificaram que tocar a mulher sem que haja permissão, também, é um tipo de violência; apontaram, inclusive, que as vítimas muitas vezes escondem a agressão sofrida e aqueles que estão próximos, nem

sempre percebem o que está acontecendo. Essas percepções ficam evidentes ao considerarmos as respostas dos quadros 20 e 21.

Obviamente, conforme já explicamos ao detalhar as etapas de aplicação, para o 7º ano, além da ativação dos conhecimentos prévios, houve a ativação da memória de uma das alunas por meio do relato de um caso de violência contra a mulher vivido em sua família, fato que, com certeza, elevou o anúncio a outro patamar de importância e nível de análise. Como não identificamos os alunos, não podemos avaliar e mensurar o quanto o relato afetou a resposta dessa aluna, entretanto sabemos que a proximidade dos assuntos trabalhados em sala com o cotidiano do indivíduo exerce papel essencial na construção da significação. Pesquisadores como Bauer e Gaskell (2007) reforçam essas colocações:

O ato de ler um texto ou uma imagem é, pois, um processo interpretativo. O sentido é gerado na interação do leitor com o conhecimento a ele (a) acessíveis, através da experiência e da proeminência cultural. Algumas leituras podem ser bastante universais dentro de uma cultura; outras serão mais idiossincráticas (BAUER; GASKELL, 2007, p. 324).

Em suma, com esses dados, ratificamos a importância e o potencial desse tipo de conhecimento no contato com os mais diversos gêneros textuais. Agora, após esclarecermos essas questões, passaremos para a primeira categoria de análise:

4.5.1 Categoria 1: recursos motivadores e encantadores

Nesta primeira categoria, examinaremos como ocorre a percepção dos leitores sobre os elementos do texto capazes de exercer fortemente a argumentação. Para isso, criamos a nomenclatura que, a partir deste momento, será tratada como recursos motivadores e encantadores. Esses recursos, presentes na maioria dos textos, mas, em especial, no gênero anúncio publicitário, desempenham papel persuasivo e, nessa função, são idênticos. Entretanto, o grau de subjetividade é o que apontamos, nesta tese, como fator de diferenciação, sendo o recurso *encantador* mais subjetivo, atrelado às emoções, à afetividade; e o *motivador* menos subjetivo, atrelado a questões mais físicas e concretas. Para aprofundarmos essas

diferenças, apresentamos algumas definições para os termos. Em primeiro lugar, os recursos *encantadores*. Segundo o dicionário eletrônico Houaiss, o termo apresenta as seguintes acepções:

Encantador

adjetivo

1 que atrai, arrebatava, seduz

2 que causa prazer, deleite

adjetivo e substantivo masculino

3 que ou aquele que faz encantamentos; mágico

(HOUAISS, 2009)

Considerando a origem latina da palavra,

encantador I. s.m magus_m, venificus_m; (fem.) maga *f*.

II. adj. **1.** que *enfeitiça*: illecebrosus. **2.** maravilhoso, agradável: iucundus, amabilis, suavis; (fal. de uma mulher) belíssima, venustissima, eximia pulchritudine.

(DICIONÁRIO LATIM- PORTUGUÊS, 2000)

Segundo o Novíssimo dicionário latino-português,

Illecebrosus, a, um, adj. (de illecebra). PRUD. AMM. Que captiva, prende, seduz, seductor.

incanto, as, avi, atum, are. CHAR. Encantar, fascinar, enfeitiçar alguém.

(SARAIVA,2000)

Conforme o Dicionário etimológico,

encantar *vb.* ‘enfeitiçar, seduzir, cativar’. Do lat. *incatare*. Do lat. *incantator-oris*.

(CUNHA, 1982)

Diante dessas definições, esclarecemos que o termo “encantador”, para este trabalho, não significa apenas bonito, maravilhoso, e sim algo que “encanta” (como “o canto das sereias⁴⁴”), trata-se daquilo que chama a atenção “muito

⁴⁴ Segundo a Mitologia Grega, a sedução provocada pelas sereias (seres metade mulher e metade peixe) era através do canto. Os marinheiros que eram atraídos pelo seu canto e se aproximavam o bastante para ouvir seu belíssimo som descuidavam-se e naufragavam.

mover *vb.* ‘dar ou comunicar movimento a’ ‘pôr em movimento’ ‘deslocar’ ‘induzir, persuadir’ ‘causar, inspirar’. Do lat. *movere*. (CUNHA, 1982)

De acordo com o Novíssimo dicionário latino-português,

moveo, es, movi, motum, **movere**, v. trans. e intrans. 1º Mover, agitar, volver, mexer, remexer.

[...] 8º impressionar, fazer impressão (no corpo ou no espírito); mover, commmover; 9º Começar a fazer alguma coisa, empreender, fazer; oferecer (aos deuses); 10º Excitar, causar, originar; provocar (ter. med.)

(SARAIVA, 2000)

Segundo o dicionário de francês,

motiver [motive] *vt* motivar; inspirar; despertar; provocar; estimular. (PEREIRA E SIGNER, 1999)

Do mesmo modo, a partir dessas definições, chegamos ao seguinte campo semântico ligado às principais intenções desses recursos:



Fonte: Elaborado pela autora com base em Houaiss (2009), Dicionário latim – português (2000), Saraiva (2000) e Pereira e Signer (1999).

Figura 44 – Nuvem criada a partir das acepções para o termo ‘motivador’

Para esta primeira categoria, em termos de delimitação, consideraremos as questões que interrogam sobre os mecanismos linguísticos ou não, que trabalham em favor do convencimento nas duas versões (A e B) das duas propagandas (1 e 2), conforme veremos na próxima seção. Para analisar o que classificamos, nesta tese, como recursos motivadores e recursos encantadores,

aprofundaremos as respostas fornecidas nas questões de números: 2, 3, 4, 5, 8, 13 e 14, na propaganda do Bradesco; e as questões de números: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11 e 16, na propaganda do CIM. Para essa categoria, corroboramos a afirmação de Martins (1999, p. 24), ao enfatizar que “A razão analisa, mas é a emoção que mobiliza. Todo querer é desejo, com origem no emocional” e os recursos abaixo analisados mostram justamente esse poder afetivo e efetivo das escolhas. Assim como fizemos anteriormente, compararemos os resultados.

4.5.2 Recursos Motivadores

As perguntas nº 2 do teste 1A (Bradesco Seguros) e nº 2 do teste 1B (CIM) investigavam os porquês do movimento e do toque no anúncio. O objetivo era verificar se esses recursos despertavam nos leitores as sensações de uma vivência real, ou seja, se possibilitavam um simulacro da situação ali colocada, funcionando como recurso encantador, capaz de “descolar” o leitor para outro lugar ou se traziam um caráter menos subjetivo, intencional, funcionando como recurso motivador (segundo a nomenclatura criada por nós). Os quadros abaixo trazem exemplos das respostas dos alunos sobre a propaganda do Bradesco Seguros:

Quadro 22 – Reconhecimento do movimento do carro (GRUPO 1A)

Responsabilidade do leitor	(Aluno 04-6º) “porque a gente empurrou”. (Aluno 08-7º) “porque agente clicou na tela”. (Aluno 10-6º) “Por que ele passou o dedo”.
Recurso intencional do criador	(Aluno 06-6º) “pra mostrar o que pode acontecer”. (Aluno 07-7º) “pra mostra a propaganda”. (Aluno 06-7º) “Para mostrar as opções de seguros do banco”. (Aluno 01-6º) e Aluno (02-7º) “Porque nós passamos os dedos e como ele é digital isso acontece”.
Recurso que simula a realidade	(Aluno 13-6º) “porque o homem que estava olhando e bateu”. (Aluno 14-6º) “o carro ligou e tava engatado a 1ª marcha”.

Fonte: A própria autora.

Quanto ao primeiro elemento, o movimento do carro, notamos que no reconhecimento semântico dos alunos, quanto à aplicação do recurso, prevaleceu atrelado à *responsabilidade do leitor na ação* em primeiro lugar (52,17%), seguido do

apontamento do *uso intencional do criador* da peça publicitária (39,13%). Ao apontar a intencionalidade ou atribuir responsabilidade a quem lê o texto, há uma avaliação “técnica” por parte do aluno, ele compreende que aquele recurso é proposital, portanto, seu caráter é menos subjetivo, emocional, logo, trata-se da presença de um *recurso motivador*.

Já na percepção como *simulação da realidade* ocorre justamente o contrário. Nela, é como se o leitor (aluno) fosse conduzido, de forma emocional, para aquela situação em questão. Para apenas 8,69% (2 alunos) dos pesquisados, o movimento do carro foi compreendido dessa forma, ou seja, como recurso encantador.

Ainda na esfera do movimento, no segundo teste (pergunta nº 2 - CIM), a exigência do toque para mudar a página ocorre logo no início da leitura e foi associado pelos alunos a determinadas formas de manifestação que indicam níveis distintos de subjetividade e emoção, conforme quadro abaixo:

Quadro 23 – Reconhecimento semântico do toque no tablet (GRUPO 2A)

Como é identificado	Forma de manifestação	Nº de respondentes
ação sobre a vestimenta da mulher	cai a alça / vestido	17
ação que provoca reações negativas	susto/grito	5
ação sem propósito	ele consegue passar	4

Fonte: A própria autora.

A maioria dos alunos, de ambas as turmas, reconheceu o toque do leitor sobre o anúncio como uma interferência específica sobre a imagem da mulher, manifestada pela queda da alça do vestido, não atrelando emoções ou sentimentos ao ato. Essa queda configura-se, então, como uma ação menos subjetiva, mais racional e, portanto, configura-se como um *recurso motivador* para 62,96%. Já para uma pequena parcela (18,51%), a ação funciona como *recurso encantador*, sendo associada a reações negativas como o susto e o grito. Para 14,81%, o toque é entendido de modo totalmente mecânico, a ponto de não identificarem intencionalidade alguma a não ser mudar a página.

Concluimos, então, que, exclusivamente, esses dois modos (toque do leitor e movimento inicial do carro) foram compreendidos como *recursos motivadores* devido ao baixo nível de emoção que despertam.

4.5.3 Recursos Encantadores

O impacto dos recursos encantadores e as sensações provocadas pela aplicação dos variados modos de linguagem que envolvem aspectos sensoriais é evidente em termos argumentativos. Veremos, a seguir, alguns dos modos considerados encantadores, ou seja, mais subjetivos, emocionais pelos leitores.

4.5.3.1 O som

Com relação ao som (pergunta nº 3), no primeiro teste, os alunos fizeram maior associação com o que ocorre numa situação real de batida, na qual, devido ao impacto, o alarme dispara automaticamente. Prevaleceu, para a maioria dos respondentes (78,26%), a legitimação do abalo provocado.

Quadro 24 – Reconhecimento do som emitido (GRUPO 1A)

Recurso que simula a realidade	(Aluno 14-6º) “de alerta”. (Aluno 05-7º) “Porque o carro acabou batendo”. (Aluno 03-7º) “os alarmes dispararam”. (Aluno 08-6º) “porque o carro bateu na parede e fez um barulho”.
Recurso intencional do criador	(Aluno 01-6º) “Para ficar emocionante”. (Aluno 08-7º) “Para dar um clima tenso”.

Fonte: A própria autora.

Acerca do assunto, esclarece Perez (2004, p. 90), “Os sons são captados pelo aparelho auditivo e, nesse sentido, são ondas, sensações que fazem comunicar nosso interior com o ambiente à nossa volta”. Dessa forma, desperta impressões e traz à mente simulacros.

No segundo teste, o som emitido pela moça foi reconhecido como uma reação ao que estava acontecendo, frente à violência sofrida, e os porquês do ocorrido abordam questões mais emocionais, como o medo, o susto, o toque não permitido, entre outros. Segue quadro de associação:

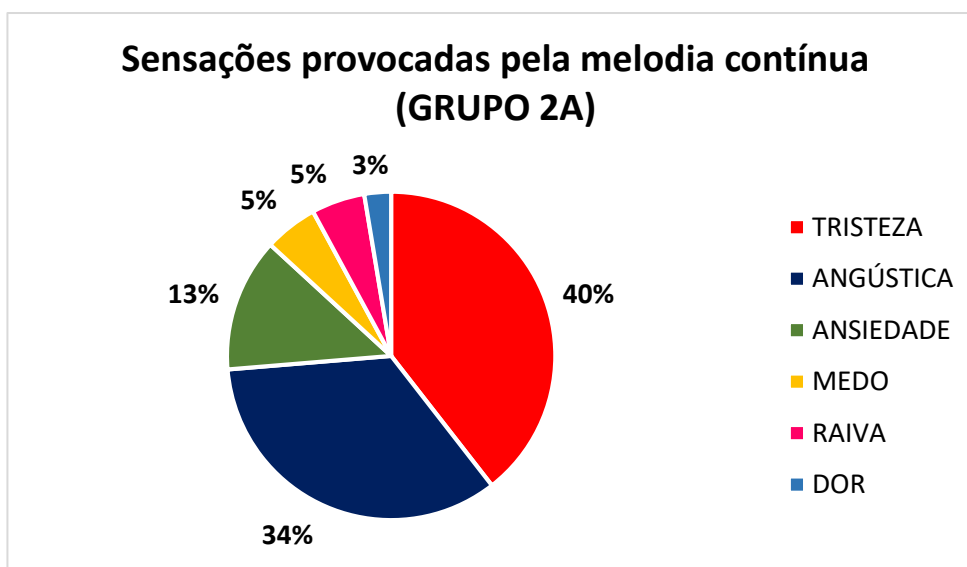
Quadro 25 – Reconhecimento semântico do som (GRUPO 2A)

Forma de manifestação	Nº de respondentes	Justificativas	Nº de respondentes
		Porque se assusta	6
<i>Grito</i>	10	Porque ficou com medo	6
<i>Ahh</i>	7	Porque houve o toque	8
<i>Ai</i>	7	Porque bateu nela	1
		Para se proteger	3
		Porque foi exposta	1

Fonte: A própria autora.

Dessa forma, afirmamos que, para esse público, no teste 2A, trata-se de um recurso 100% *encantador*. Ainda, segundo Perez (2004, p. 92), “Os efeitos sonoros são, assim como os visuais, altamente determinados pelas impressões que os clientes têm”, ou seja, desempenha papel crucial nos anúncios.

Nessa mesma propaganda, outro recurso sonoro foi aplicado além do grito de espanto que a mulher emitia. A melodia constante também foi avaliada pelos alunos como uma linguagem capaz de provocar manifestações corporais e/ou psicológicas, conforme gráfico a seguir. Sobre isso, a pergunta nº 7 questionava as emoções despertadas e poucos alunos disseram que o som não lhes causava nenhuma reação. Para alguns, houve, inclusive, mais de um sentimento apontado.



Fonte: A própria autora.

Figura 45 – Sensações provocadas pela melodia contínua

Frente a esses dados, corroboramos as colocações de Perez (2004, p. 92), ao afirmar que a linguagem sonora tem o poder de realçar uma identidade, pois se coloca como um “poderoso incitador emocional e comportamental”.

4.5.3.2 As luzes

A respeito do uso das luzes no teste 1A, a associação também foi feita com a batida do carro e com o acionamento do alarme. A exemplo do som, ocorreu o mesmo fenômeno de classificação pela maioria dos leitores, ou seja, como recurso *encantador*. No quadro, algumas das interpretações:

Quadro 26 – Reconhecimento das luzes (GRUPO 1A)

Recurso que simula a realidade	(Aluno 04-6º) “porque disparou o alarme”. (Aluno 10-6º) “Por que o carro bateu e acionou as luzes de emergência”. (Aluno 09-7º) “porque com a batida forte disparou o alarme”.
Recurso intencional do criador	(Aluno 01-6º) “Para ficar mais realista, como se fosse verdadeiro”.

Fonte: A própria autora.

Esse propósito de *simular a realidade*, foi percebido por 91,30% dos leitores (21 alunos) como *recurso encantador*, uma vez que seu caráter foi mais emocional, associado a uma situação real e, nela, as emoções estão presentes, principalmente se considerarmos o contexto de um acidente como foi colocado.

Do mesmo modo, a questão nº 5 (teste 2A - CIM) interrogava sobre os prováveis motivos que levou o lugar (cenário) onde a mulher estava a ficar escuro, e as explicações foram muito bem colocadas e reflexivas, na nossa avaliação, em especial, dos alunos do 7º ano. Constatamos que 100% das respostas destacaram um maior grau de subjetividade, ou seja, um recurso *encantador*. De modo prioritário, os respondentes apontaram a mudança de luz como uma simbologia para o medo 40,74 % (11 alunos), para a maldade, para o assédio, para a agressão ou para o perigo. Seguem alguns exemplos:

“Por quê estava tudo bem antes disso acontecer, ficou escuro para demonstrar um certo perigo”. (Aluno 12-6º)
“Por ela ser abusada”. (Aluno 13-7º)

“É porque a maldade com as mulheres é escuridão”. (Aluno 12-7º)
“Para expressar as emoções dela”. (Aluno 06-7º)
“Porque o clima ficou tenso”. (Aluno 10-6º)
“Porque tocou nela, ela ficou triste e tampou o corpo”. (Aluno 10-7º)
“Ela estava tranquila, é como se uma parte dela ‘morresse’” (Aluno 05-7º)

As percepções dos alunos vêm ao encontro das colocações de Perez (2004, p. 75) ao afirmar que “O negrume da noite esconde o desconhecido e o inimigo oculto nas sombras, provoca depressão e melancolia. O negro, ou ausência de luz, para alguns povos simboliza o luto, a tristeza e o reino das trevas para algumas culturas”.

Ainda, para a autora (2004, p. 80), “o escurecimento afasta a cor e o clareamento aproxima, assim como na metáfora de ‘estar nas sombras’ é estar longe e em situação difícil, e ‘às claras’ ou ‘à luz’ é estar bem e próximo””. Essas colocações são facilmente detectadas nas respostas fornecidas pelos alunos, ou seja, a mulher da cena, realmente, estava em um contexto difícil, de perigo, de medo e sem proteção.

A questão nº 6, ainda no teste 2A, confirma nossa interpretação. Os resultados mostram que 81,48% (22 alunos) dos respondentes ao serem questionados se a alteração de luz no local onde a mulher estava lhes provocava alguma sensação, responderam afirmativamente. Não foi solicitado o motivo ou quais emoções essa linguagem trazia à tona, entretanto, pelas manifestações já apresentadas, os sentimentos, provavelmente, teriam a mesma carga semântica. Segundo Perez (2004), a intensidade da luz e das cores pode provocar tanto reações físicas quanto psicológicas no indivíduo. E, de fato, as colocações mostram que a ausência da luz foi determinante para que os alunos reconhecessem o recurso como um gatilho para despertar emoções e sentimentos, não apenas algo objetivo e proposital.

Portanto, concluímos que a escolha da luminosidade, na cena, tem o poder de despertar sensações nos leitores de modo natural, apenas pela simples presença. Segundo a nomenclatura por nós defendida, trata-se de um recurso *encantador* que apela para questões emocionais.

4.5.3.3 Expressões corporais e faciais

Ainda analisando a linguagem não verbal, agora exclusivamente no teste 2A, segundo os alunos, os movimentos corporais e as expressões faciais da mulher (pergunta nº 4) têm o papel de representar sentimentos diversos, como: medo (de modo preponderante), violência, abuso, vergonha, incômodo, sofrimento, tristeza, constrangimento, agressão, desespero e também como tentativa de autoproteção. Abaixo, alguns exemplos de respostas:

“Sim, ela fica com medo e desesperada” (Aluno 06-6º)

“Sim, o abuso sexual contra a mulher” (Aluno 02-6º)

“Sim. De medo, vergonha, desgosto” (Aluno 05-7º)

“Sim, ela está escondendo as partes íntimas” (Aluno 07-7º)

Inferimos que, no uso desses elementos, novamente, há uma percepção unânime (100%) da aplicação de um recurso *encantador*, uma vez que as ações da mulher atraíram a atenção do leitor de modo emocional, direcionando-o ao que era a intenção do publicitário: chocar.

4.5.3.4 As orientações verbais

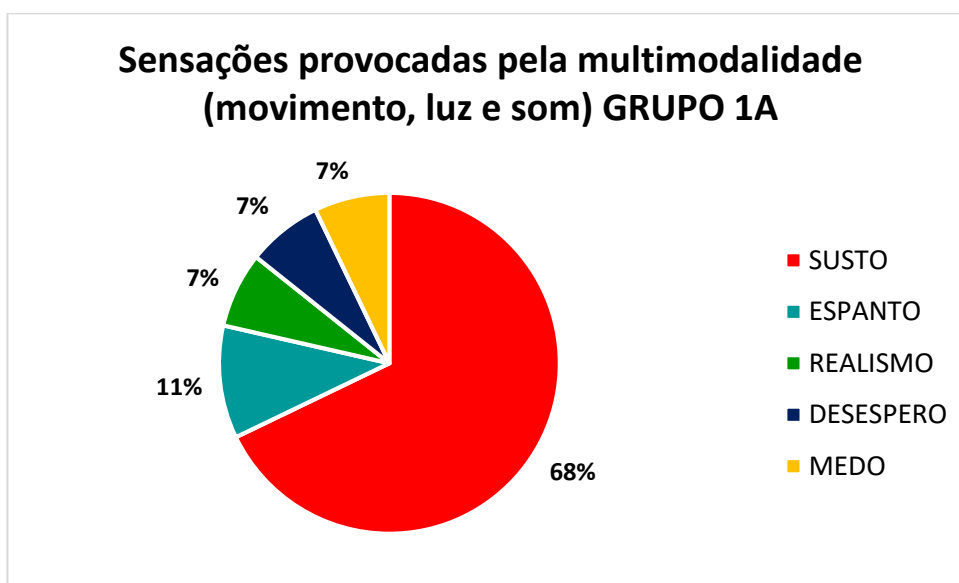
A questão nº 8, também aplicada somente no teste 2A, pretendia avaliar se os alunos compreendiam as orientações dadas ao leitor por meio da frase “Para continuar sua leitura mostre respeito. Não toque nela” como algo mais objetivo (mecânico) como o ato de simplesmente virar a página ou mais subjetivo (não tocar na moça/mulher, não cometer violência, não a tocar), uma vez que não se explicava o que se pretendia com essa orientação (mudar a página sem atingir nenhuma parte do corpo da moça, caso contrário toda a ação se repetiria). Os resultados mostram que os leitores interpretaram o comando com valor mais subjetivo, em sua maioria, 66,66% (18 alunos) e, portanto, como recurso *encantador*. Um aluno mencionou “tocar no ombro dela” (Aluno 11-6º) e 8 alunos (29,62%) foram mais objetivos, mencionando “passar o dedo na tela ou passar a propaganda” (8 respondentes).

Constatamos até aqui, com base nos dados apresentados, que, apesar da distinção entre a nomenclatura dos recursos (*encantadores* e *motivadores*), ambos foram responsáveis pela ação persuasiva e, ao serem escalados na mesma

peça, conferiram efeito muito mais convincente juntos, conforme veremos no próximo tópico.

4.6 IMPACTO DOS RECURSOS MOTIVADORES E ENCANTADORES

Questionamos os leitores se a aplicação do movimento, da luz e do som, no primeiro teste, havia provocado alguma sensação neles (pergunta nº 5). A resposta de todos os leitores foi positiva e alguns, inclusive, apontaram mais de um sentimento, conforme gráfico a seguir:



Fonte: A própria autora.

Figura 46 – Sensações provocadas pela multimodalidade (GRUPO 1A)

Os resultados indicam que a aplicação dos recursos multimodais exerceu influência sobre o comportamento do leitor. Afinal, conforme declaram Santaella e Nöth (2011, p. 175), “Há também efeitos sensoriais que nos atingem como seres biológicos, despertando ritmos vitais de aceleração, repouso, excitação, equilíbrio etc.” Em outras palavras, como seres humanos, somos impactados, movidos e encantados pelo que lemos, vemos, tocamos e ouvimos.

Ainda para entender o impacto das estratégias persuasivas, as perguntas nº 14 (teste 1A) e nº 7 (teste 1B) sobre o Bradesco Seguros questionavam se, levando em consideração a intenção do gênero, os leitores acreditavam que a

propaganda havia utilizado meios suficientes para levá-los à compra do produto. Sobre isso, os que realizaram o teste na versão A (suporte digital) foram unânimes em responder que sim. Em contrapartida, na composição B (suporte impresso), 15,38% (4 alunos) respondeu que não, ou seja, os meios aplicados não foram suficientes para levá-los à compra, os demais (22 alunos) consideraram os recursos suficientes. Tal fato pode ser relacionado aos dados da pergunta nº 13 (teste A) e nº 11 (teste B) que interrogava se os leitores comprariam o Seguro Auto Bradesco. Na aplicação multimodal, apenas 2 respondentes (7º ano) responderam negativamente, apresentando justificativas como: “Eu já tenho” (Aluno 06-7º) e “Não, porque não conheço direito isso do bradesco” (Aluno 08-7º).

No teste 1B, o índice negativo foi maior, 7 respondentes (26,92%) disseram que não comprariam, sendo as justificativas ligadas a questões variadas como: “Na real depende de muita coisa depende do carro da moto casa mais eu provavelmente não compraria por que eu sei tudo sobre os Seguros de carro” (Aluno 04-7º) e “Por que é caro” (Aluno 12-7º).

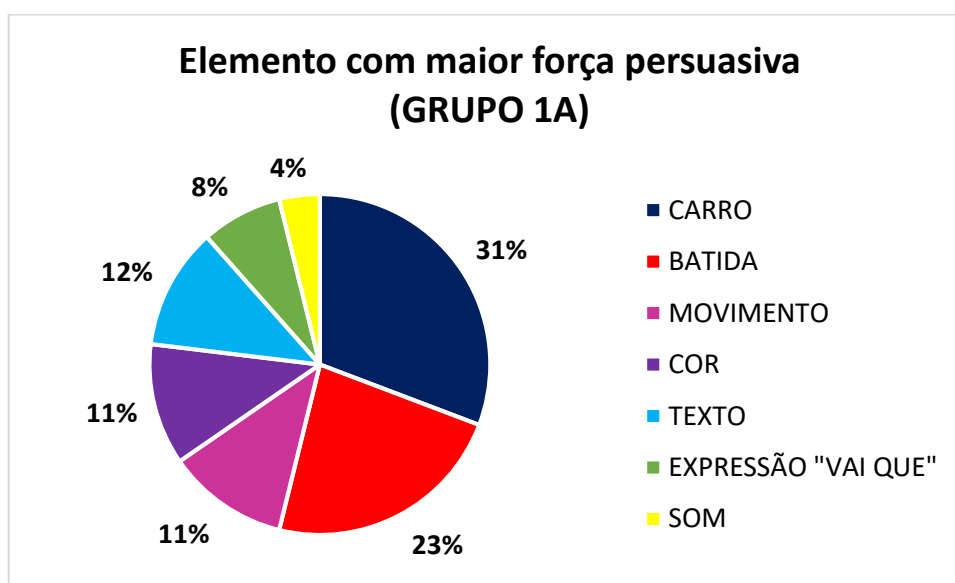
Com relação ao teste 2A (CIM), ocorreu algo semelhante. Frente à multimodalidade aplicada nos anúncios, quando questionados se os recursos empregados foram suficientes para persuadi-los (pergunta nº 16), 92,59% responderam que sim e apenas dois alunos consideraram os recursos insuficientes. Já na versão impressa, (teste 2B - pergunta nº 8), 11,11% (3 alunos) responderam que não consideravam os recursos suficientes. Embora a diferença seja pequena, do mesmo modo como ocorreu no primeiro teste, o convencimento é maior nas composições sensoriais e interativas. Sampaio (2013), conforme mencionado no primeiro capítulo desta tese, justificou o encantamento que temos pelas propagandas como algo que ultrapassa as barreiras e os impedimentos que colocamos, ou seja, mexe com nossos sentidos, aspirações e desejos e, dessa forma, quanto maior for o envolvimento do leitor com o texto, maior será o encantamento.

Essas informações revelam que o impacto de um anúncio construído com recursos sensoriais e interativos, ou seja, multissemióticos ainda é maior para esse público. As linguagens escolhidas exerceram impacto persuasivo sobre os indivíduos, funcionando como recursos tão encantadores que os moveriam a uma futura ação de consumo. Embora o público analisado não tenha poder de compra sobre o que estava sendo oferecido, a resistência à adesão foi menor quando o publicitário optou pela semiose.

Dentre todos os recursos empregados, há sempre aquele que exerce maior poder de sedução. Essa identificação é o objetivo do próximo tópico.

4.6.1 Elemento com Maior Força Motivadora ou Encantadora

Ainda sobre o poder das estratégias persuasivas, os recursos encantadores e motivadores trabalham em favor da argumentação, porém alguns elementos carregam maior força para arrebatá-lo leitor. Nesse sentido, a pergunta nº 8 (teste 1A) interrogava qual elemento do texto desempenhava maior força de convencimento de acordo com a leitura dos alunos; em outras palavras, qual seria, para esse público, o recurso *encantador*, aquele que foi capaz de seduzi-lo. Como resultado, obtivemos os seguintes dados:



Fonte: A própria autora.

Figura 47 – Elemento com maior força persuasiva (GRUPO 1A)

Quanto a esse aspecto, duas constatações chamaram a nossa atenção: embora a figura mostre que o carro chamou mais atenção, na totalidade dos resultados, nas respostas dos alunos do 7º ano, especificamente, predominou o destaque para o texto; e a segunda, com relação à variedade de recursos elencados de modo geral. A alguns, mesmo sendo uma propaganda rica em recursos que se distanciam do verbal, o que mais atraiu foi o texto; a outros, mesmo em perguntas

distintas, o mesmo elemento foi apontado várias vezes como destaque, por exemplo, o momento da batida, demonstrando que a linguagem ou mensagem que ficou gravada na mente do leitor foi apenas uma, funcionando como um recurso *encantador* em sua essência. Assim, depreendemos que, ao criar um gênero como esse, os caminhos e estratégias utilizadas pelos produtores podem levar a diversas interpretações e, às vezes, o que se pretendia ressaltar não é o que, efetivamente, causa maior impacto no leitor/consumidor, pois as percepções e a forma como os elementos são reconhecidos podem ser muito variadas, conforme mostraram os dados.

Como alguns dos componentes apontados nessa questão se repetiram ou irão se repetir em outros momentos, vamos analisar, em especial, a menção à cor, feita em 11% das respostas, devido à sua relevante presença nos textos. Certamente, as cores são essenciais na comunicação visual e, dificilmente, encontramos anúncios sem elas, pois, cada vez mais, exprimem significação e, inclusive, funcionam como meio para identificação de marcas e produtos. As cores podem eternizar, de forma positiva ou negativa, um determinado produto, sua ação sobre o indivíduo é inquestionável, como afirma Farina (1990, p. 27),

[...] a cor exerce uma ação tríplice: a de impressionar, a de expressar e a de construir. A cor é vista: impressiona a retina. É sentida: provoca uma emoção. E é construtiva, pois, tendo um significado próprio, tem valor de símbolo e capacidade, portanto, de construir uma linguagem que comunique uma idéia.

Segundo o autor, as ideias são transmitidas, inclusive, por meio das cores adotadas. Trata-se de uma força expressiva significativa e, embora não haja, cientificamente, a comprovação fisiológica desse processo, há reações corporais provocadas por elas. A cor é componente de muitas imagens e seus efeitos são inegáveis. O autor ainda completa, afirmando ser a cor “um pormenor que suscita sentimentos, juízos, avaliações e que nos oferece, via sensibilidade, a compreensão de que o que desejamos é lindo, feio, agradável, desagradável, conveniente ou inconveniente” (FARINA, 1990, p. 171). Esse impacto ficou evidente nas respostas dos alunos, já que, mesmo em meio a tantos recursos digitais e tecnológicos, ela foi lembrada e avaliada como elemento mais persuasivo por 11% dos respondentes.

Já na versão 1B, foi possível constatar que alguns alunos não conseguiram apontar o elemento que teve maior força de convencimento (pergunta nº 5), mencionando, apenas, o efeito dos recursos ou o seu objetivo. Nessa linha de raciocínio, dez respondentes apresentaram respostas como:

“A ter segurança”. (Aluno 13-6º)

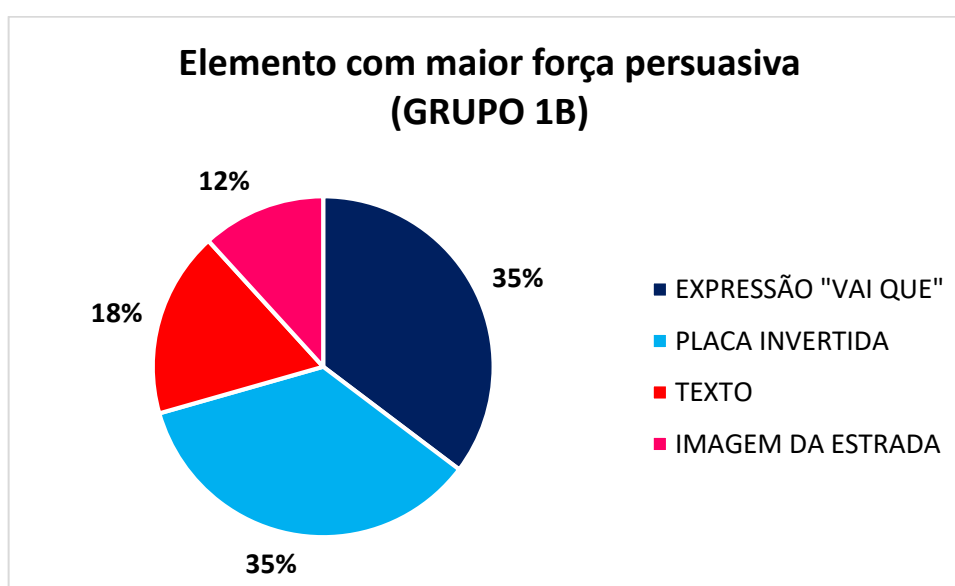
“Sim, pois se você tiver um seguro pode ser mais facil de resolver os problemas”. (Aluno 05-6º)

“Sim, porque se bater o carro vai ter um seguro para bancar”. (Aluno 12-6º)

“Que seu carro vai fica seguro ou se acontecer alguma coisa pode obter outro carro”. (Aluno 11-7º)

“Sim, seguro”. (Aluno 10-7º)

Deduzimos que: ou os alunos não entenderam o que estava sendo perguntado, embora no momento da aplicação não tenham manifestado dúvidas acerca do sentido da questão, ou, para eles, o que o anúncio promovia - a venda da ideia de segurança, de tranquilidade - teve mais força do que apenas um único elemento. Como, diferentemente do teste A, não havia aplicação de múltiplas linguagens, apenas a verbal e a não verbal (imagem da placa e rua invertidas), não reconheceram, na composição, algo que fosse tão relevante a ponto de ser especificado. Apesar das respostas destoarem, quatorze alunos (51,85%) compreenderam o questionamento e indicaram os seguintes elementos:

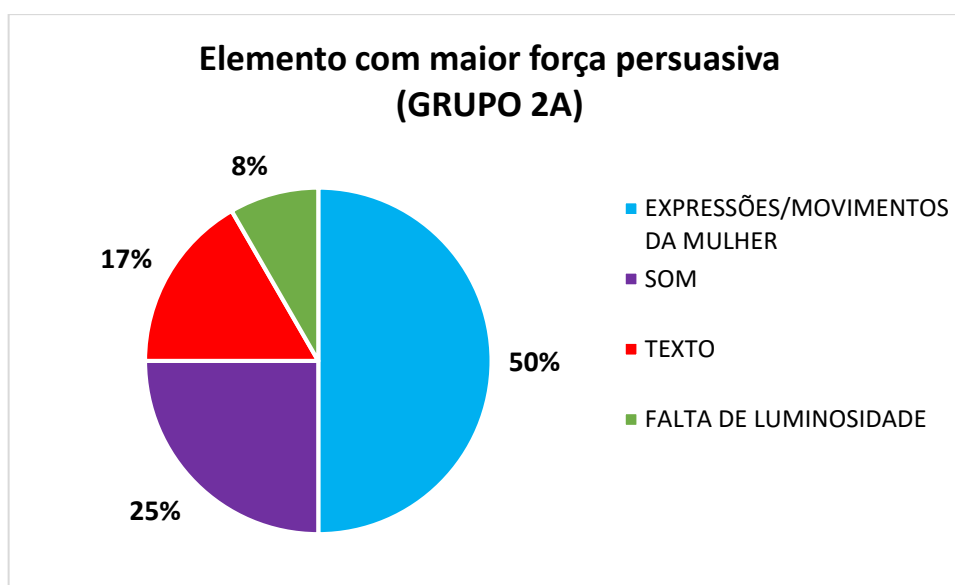


Fonte: A própria autora.

Figura 48 – Elemento com maior força persuasiva (GRUPO 1B)

Segundo esses leitores, a expressão “Vai que” e o texto não verbal (a placa) foram os elementos com maior intensidade de convencimento, seguido do texto verbal e da imagem da estrada. Se considerarmos que tanto a expressão “vai que” quanto o “texto” são formas exclusivamente verbais e a “placa invertida” e a “imagem da estrada” são essencialmente não verbais, podemos concluir que os dois elementos, nesse tipo de composição, tiveram praticamente o mesmo peso para esses respondentes, em termos de argumentação. Em outras palavras, “para processar a leitura do anúncio, precisamos considerar que o signo imagético complementa o signo verbal escrito, formando uma unidade” (CARMELINO et al., 2017, p. 154).

Já no segundo teste, (pergunta nº 11 – CIM), diferentemente do que ocorreu com o primeiro, os leitores não manifestaram grandes dificuldades para assinalar o recurso de maior destaque. Alguns, inclusive, chegaram a apontar dois elementos, que foram compilados no gráfico a seguir:



Fonte: A própria autora.

Figura 49 – Elemento com maior força persuasiva (GRUPO 2A)

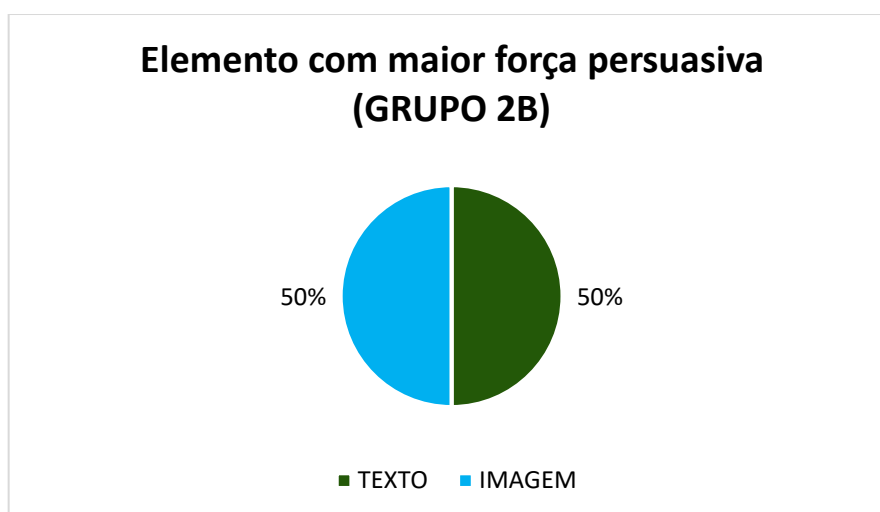
Efetivamente, os leitores pesquisados apontaram como mecanismo mais persuasivo aquele ligado ao não verbal; o texto, nessa composição, apesar de ainda ter sido mencionado, não se sobressaiu com relação aos demais quando se tratou de anúncios que utilizam outras simbioses, como pudemos confirmar por meio dos dados expostos. Destacamos duas explicações que foram colocadas pelos alunos

para justificar a escolha dos recursos não verbais: “A luz e as expressões da moça, ela aparentemente se sente horrível por ser violada” (Aluno 05-7º ano) e “Sim, o jeito que a mulher fica, como ela reage quando tocam nela” (Aluno 13-7º ano).

Para Hendges, Nascimento e Marques (2013, p. 262),

No contexto contemporâneo de comunicação, o papel retórico da linguagem não verbal em gêneros multimodais impressos tem ficado cada vez mais evidente, pelas facilidades de produção, manipulação, disseminação e acesso a esses recursos, oferecidos pelas tecnologias atuais.

Essa interpretação é reforçada quando vemos os resultados do teste 2B, pois a percepção dos alunos sobre o elemento com maior força persuasiva (pergunta nº 6) foi diferente do teste A, ficando, obviamente, restrita a dois elementos. Não houve manifestação, por parte deles, de alguma palavra ou elemento imagético específico que merecesse destaque.



Fonte: A própria autora.

Figura 50 – Elemento com maior força persuasiva (GRUPO 2B)

Vemos que, nesse tipo de composição tradicional, tanto a imagem quanto o texto carregam a mesma carga de importância, isto é, de convencimento. A exemplo do acontecido no primeiro teste, no suporte impresso, a menção a ambos ocorre de modo equilibrado. Merecem destaque as seguintes justificativas para as escolhas:

“A imagem porque mostra que não é fácil e deprime a pessoa”. (Aluno 01-7º)

“As palavras. Porque as palavras convencem a reagirmo e fazer algo”. (Aluno 05-7º)

“O rosto de duas mulheres, que não quer dizer que uma velha e a outra é nova, que tenha violência, o elemento é o rosto das duas mulheres”. (Aluno 03-6º)

É possível constatar por esses dados que a persuasão, na versão tradicional, ocorre justamente por meio da junção das linguagens. A esse respeito, Santaella (2001) apresenta o gênero anúncio publicitário como um fenômeno visual-verbal, pois é resultado dos cruzamentos estabelecidos entre as imagens, a palavra, a diagramação desses elementos na página e dos mecanismos que são explorados desses cruzamentos, por meio de jogos de sentido muito bem articulados e pensados, fato comprovado pelas respostas obtidas.

Finalizada a análise da primeira categoria, no tópico seguinte, iniciaremos o levantamento dos dados referentes aos elementos que compõem as propagandas.

4.7 CATEGORIA 2: RECURSOS COMPOSICIONAIS

Nesta categoria, analisaremos os recursos composicionais com maior relevância argumentativa na percepção dos alunos. Esse grau de importância foi medido com base na recorrência de menção a cada elemento nas respostas fornecidas. Para tal reconhecimento, utilizaremos como base as questões que interrogavam o que mais chamou a atenção em termos de estrutura nas duas versões composicionais (A e B) das duas propagandas (1 e 2). Para esta categoria, aprofundaremos as respostas fornecidas nas perguntas de números: 9, 11, 12 e 16, na propaganda do Bradesco, e as perguntas de números: 12,14, 17 e 19, na propaganda do CIM.

4.7.1 Apresentação da Propaganda

Inicialmente, para reconhecer o impacto dos recursos composicionais, partimos do questionamento do que mais chamou a atenção dos leitores: a forma

como a propaganda foi criada ou o que ela promovia: serviço, produto ou ideia (pergunta nº 9 – teste 1A). Dos 23 respondentes, obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 27 – Forma composicional versus serviço anunciado (GRUPO 1A)

Nº DE RESPOSTAS		JUSTIFICATIVAS
FORMA	14	(Aluno 05-6º) “Do jeito que a propaganda foi feita por que chama atenção”. (Aluno 11-6º) “foi feita, porque assusta e faz quem viu comprar”. (Aluno 05-7º) “Da forma que foi feita. Por ser diferente”. (Aluno 04-7º) “Da forma como ela foi feita, porque é realista ninguém sabe o que pode acontecer amanhã”. (Aluno 01-6º) “gostei mais da forma dela foi feita, porque o jeito que quando passamos o dedo o carro bate”. (Aluno 07-6º) de todos os elementos por conta da interação”.
PRODUTO	05	(Aluno 14-6º) “do produto, é muita segurança”. (Aluno 13-6º) “propaganda porque já mostra como arruma e ter seguro”. (Aluno 02-6º) “O produto, porque eu acho mais interessante o carro, do que a propaganda”. (Aluno 08-6º) do que ela vende que é o carro que eu gosto do carro gostei da cor gostei da marca do carro!”. (Aluno 09-7º) “Dos dois porque a propaganda foi bem criada e o carro parece ser forte e veloz com aquela batida”.

Fonte: A própria autora.

Os dados revelam que a forma prevaleceu sobre o produto. Além disso, chamou-nos a atenção a resposta de alguns leitores como: Alunos (02-6º), (08-6º) e (09-7º) que, apesar de terem apontado: *produto ou do que vende* como o fator de destaque, apresentaram justificativas atreladas ao carro e não ao seguro, sendo que, na verdade, o automóvel *Lancatto Ex 140 MP Ex* não era o produto final do anunciante, e sim um “falso anúncio”, utilizado estrategicamente na peça. Considerando que o carro, com toda sua imponência, movimento, som, cores e luz foi aplicado de modo proposital para “enganar” o leitor e chamar sua atenção, podemos afirmar que, mesmo para essa parcela de alunos que não identificou o verdadeiro objetivo do anúncio, a forma composicional ainda foi mais atrativa, pois o carro fictício permaneceu na memória. Apenas dois alunos responderam *produto* com justificativas relacionadas ao seguro de fato: Alunos (13 e 14-6º).

Com relação ao teste (1B), pergunta nº 6, embora os números mostrem que dos 26 respondentes, 14 (53,84%) manifestaram preferência pelo que a propaganda oferecia, a *forma* ainda foi lembrada por 46,16% dos leitores. Isso mostra que, para o público investigado, a composição exerce grande impacto, principalmente quando envolve múltiplas linguagens e interatividade. Esses dados reforçam o trabalho que pode ser realizado pela publicidade, atualmente, em favor do encanto e do convencimento, a partir da série de vetores disponíveis:

[...] a imagem fixa, a imagem em movimento, o som, a escritura, tudo isso aliado à hipermídia, além de outras expressividades. É certo que percebemos que a visualidade se sobrepôs às demais manifestações. Mas a primazia da imagem tem sido vencida pela busca de manifestações sinestésicas, que envolvam várias experiências sensoriais, como textura, cheiro, áudio etc., ampliando com isso a exposição e a percepção sensorial (PEREZ, 2004, p. 106).

Com relação ao segundo teste (pergunta nº 12 – CIM), os resultados foram mais equilibrados, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 28 – Forma composicional *versus* ideia anunciada (GRUPO 2A)

Nº DE RESPONDENTES		JUSTIFICATIVAS
FORMA	11	(Aluno 10-6º) “da forma, porque é mais interessante”. (Aluno 11-6º) “Forma porque ela me convenceu”.
IDEIA ANUNCIADA	8	(Aluno 05-6º) “da ideia, porque ela quer nos fazer entender que não pode cometer violência”. (Aluno 07-7º) “A ideia, porque é um aviso que não pode violentar uma mulher”.
AMBOS	6	(Aluno 08-6º) “Das duas, da forma por ser diferente e a ideia parar contra violência à mulher”. (Aluno 06-7º) “Ambos, pois a ideia dos direitos da mulher é algo de muita importância na nossa sociedade atual; e o modo como ela foi feita é incomum, e se encaixa na nossa realidade”.

Fonte: A própria autora.

Embora tenha prevalecido a forma (42,38%), os alunos ressaltaram a ideia anunciada (30,76%) e a junção de ambas (23,07%), comprovando a diversidade de posicionamento desses leitores e de percepção. Já o teste 2B (versão impressa -

pergunta nº 09) confirmou os dados do teste 1. Seguem algumas das explicações apresentadas:

Quadro 29 – Forma composicional *versus* serviço anunciado (GRUPO 2B)

Nº DE RESPOSTAS		JUSTIFICATIVAS
FORMA	7	(Aluno 06-7º) “Como ela foi feita, é diferente essa ideia de mostrar o rosto da pessoa”. (Aluno 04-6º) “como a propaganda foi feita! porque eu achei legal e interessante de colocar o rosto na imagens uma mais velha e uma mais nova”.
IDEIA ANUNCIADA	11	(Aluno 09-7º) “da ideia, porque como as coisas andam hoje em dia agente tem que conscientizar e denunciar sim”. (Aluno 07-6º) “Da ideia promovida por ela, porque para os homes que fazem isso tomar vergonha na cara e irem parar de fazer”. (Aluno 01-6º) “da ideia, porque ela me faz ter vontade de ajudar as mulheres ah não ter mais violência”.
AMBOS	2	(Aluno 07-7º) “das duas formas sobre o texto e a fotos que chamo muita atenção”.

Fonte: A própria autora.

Vemos que, neste tipo de suporte, o impresso, a preferência pela ideia (46,82%) ainda prevalece sobre a forma (30,43%), uma vez que, na nossa interpretação dos dados, não há tantos estímulos quanto nas propagandas que se constroem por meio das várias linguagens, fato que tende a fazer com que o leitor focalize o conteúdo da mensagem com maior atenção.

Concluimos que, neste quesito, a escolha do suporte no qual a propaganda será divulgada exerce grande influência na recepção dos textos e, considerando que a publicidade tem à disposição diversas mídias e cada uma delas apresenta particularidades capazes de direcionar, de certo modo, a compreensão dos significados, essa escolha também é argumentativa. Para Santaella (2001, p. 27), “é evidente que o meio através do qual uma linguagem é veiculada tem importância soberana para se compreender a maneira como suas mensagens são produzidas, transmitidas e recebidas”. Dessa forma, a escolha do papel impresso, da tv, do meio digital como o *tablet* ou de outras mídias traz novas significações à mensagem e, por sua vez, direciona a atenção do leitor. E como os leitores pesquisados avaliam a propaganda? Essa resposta será revelada no tópico a seguir.

4.7.2 Avaliação da Composição

Esses dados sobre a preferência pela forma ou produto anunciado nos testes, de certa forma, justificam a avaliação realizada pelos alunos com relação à criação da propaganda, ela deveria ser classificada como: *criativa*, *comum* ou outra classificação. Os dados obtidos com a propaganda do Bradesco foram os seguintes: no teste (1A), 86,36% (dos 23 alunos) classificaram-na como *inovadora* e, no teste (1B), apenas 46,15% (dos 26 alunos) consideraram-na da mesma forma. Esse resultado, de modo geral, não nos surpreendeu, pois a mistura de linguagens geralmente é mais atrativa para o leitor, em especial, para essa faixa etária.

Todavia a diferença de percepções entre as turmas, no teste 1B (versão impressa) foi algo significativo a nosso ver. Enquanto o 7º ano, em sua maioria, considerou a propaganda comum, no 6º ano, a mesma construção foi considerada inovadora e até classificada como “surpreendente” por um dos alunos. Analisando e comparando com as outras respostas apresentadas por eles sobre o que mais chamou a atenção e o que mais os convencia, verificamos que a imagem da placa virada, algo que fugia do tradicional já conhecido, foi considerado um elemento inovador. Tal fato não ocorreu com os alunos do 7º ano, pois não viam a imagem como algo tão impressionante como o 6º ano. Inferimos que a pequena, porém significativa diferença de idade/maturidade entre ambas as turmas ou, até mesmo, o grau de conhecimento de mundo tenha sido um fator preponderante para essa diferença.

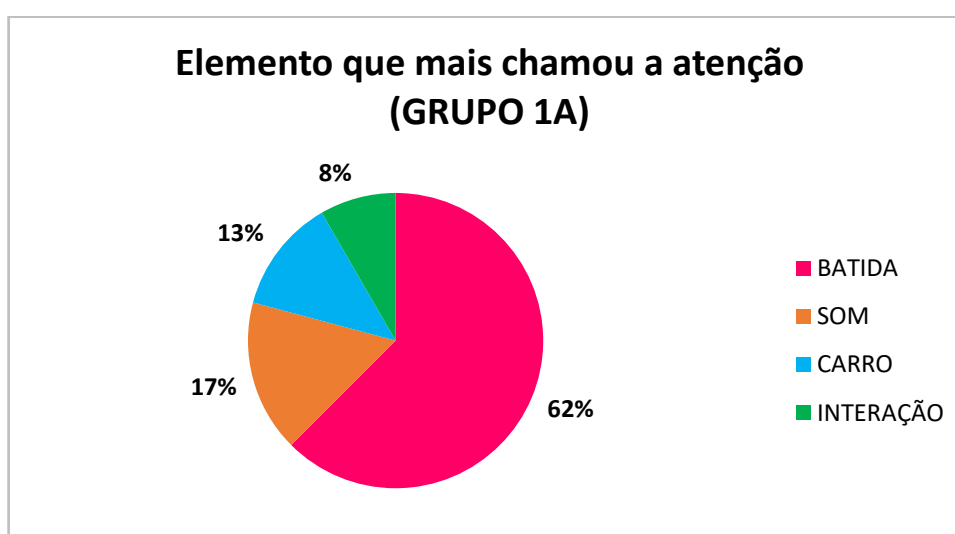
Quanto à avaliação da composição do anúncio (pergunta nº 17), os resultados da segunda aplicação (2A) corroboram os da primeira, uma vez que 77,77% (21 alunos) dos leitores avaliaram como *inovadora* a criação digital e interativa e, no anúncio tradicional impressa (pergunta nº 10), 54,54% (12 alunos), também, avaliaram a composição do mesmo modo. Ainda sobre o teste 2B, o item “*outro*” foi preenchido por alguns alunos e nos surpreendeu a classificação inserida: 13,63% (3 alunos) apontaram novas classificações, como: *criativa*, *experiente* e *triste*, assim como ocorreu no primeiro teste, porém, no questionamento, não houve pedido de justificativa para essas escolhas.

Deduzimos que, nesse item, os alunos associam os modos que fogem do tradicional, do comum sempre a elementos inovadores, mesmo que seja uma

imagem, linguagem com a qual estão muito acostumados. Ainda nessa linha de raciocínio, no próximo quesito, analisaremos os dados sobre o que mais chamou a atenção dos leitores nas propagandas impressas e digitais.

4.7.3 Elemento Composicional de Maior Destaque

No teste 1A (pergunta nº 11), novamente, os recursos não textuais foram destaque na versão digital:



Fonte: A própria autora.

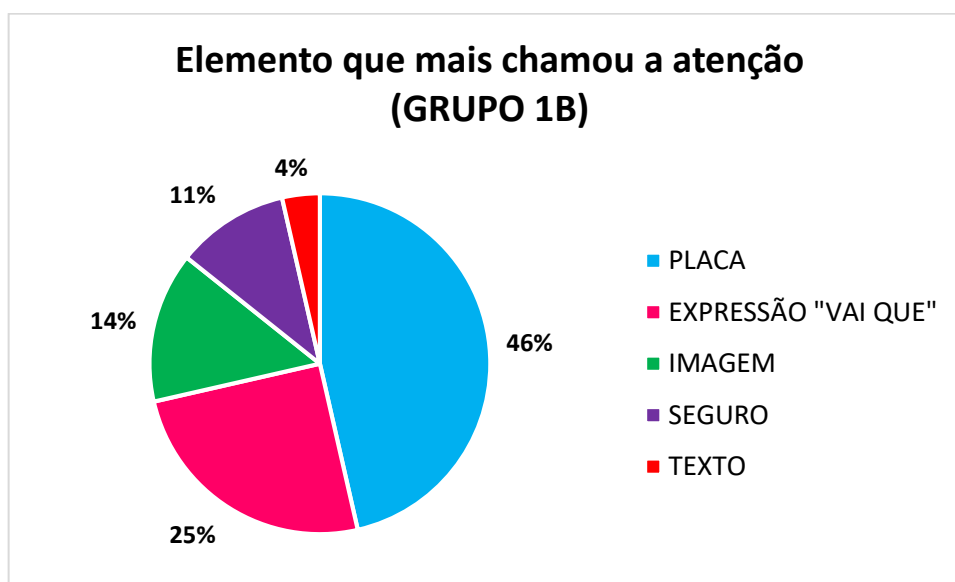
Figura 51 – Elemento que mais chamou a atenção (GRUPO 1A)

Constatamos, mais uma vez, o impacto argumentativo dos elementos: batida, som, imagem e interação quando se trata do recurso mais atrativo para o leitor dessa faixa etária, uma vez que, nesse quesito, nenhum respondente apontou questões ligadas ao verbal. Ao compararmos os dados com o da pergunta nº 8, já mencionada, poderíamos inferir que o texto, na visão dos alunos, tem sim poder argumentativo, tem poder de convencimento, mas em uma composição que envolva outros modos de significação não estará entre as opções que têm o poder de arrebatá-los ou de cativá-los.

A batida foi o elemento mais citado pelos alunos (62%), provavelmente, devido à surpresa que causou, pois não esperavam uma ação como aquela. Andrews, Van Leeuwen e Van Baaren (2016, p. 114) afirmam que “As técnicas

de ruptura introduzem um elemento inesperado, que atrai a atenção do público e atravança momentaneamente o seu pensamento crítico – ‘abrindo portas’ para mais persuasão e aquiescência” e isso foi perceptível. Som e imagem do carro foram os outros dois elementos mais citados pelos alunos, demonstrando a preferência pelos recursos que fogem ao verbal.

Na versão impressa 2B (pergunta nº 8), conforme dados a seguir, o que mais atraiu o público foi a imagem da placa, seguida pela expressão “Vai que”. Na ordem de relevância, os alunos apresentaram a imagem como terceiro recurso, embora placa e imagem façam parte do mesmo grupo de significação e manifestação de sentidos.

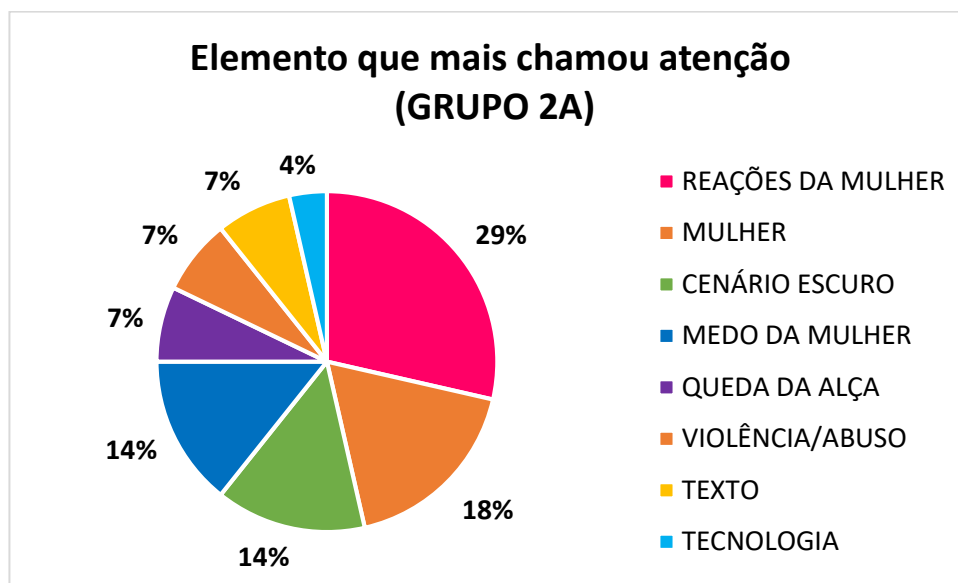


Fonte: A própria autora.

Figura 52 – Elemento que mais chamou a atenção (GRUPO 1B)

Explorando esses dados, deduzimos que, para a maioria desses leitores, o signo imagético é o mais significativo. Tais constatações retomam a força expressiva das imagens, assunto amplamente discutido no primeiro capítulo desta tese por meio das palavras de pesquisadores como Barthes (1990), ao defender a intencionalidade na escolha das imagens, e Sant’Anna (2005), ao sustentar a ampla carga significativa e a evocação de ideias, emoções, sentimentos e sentidos dessa linguagem.

Já no segundo teste (versão digital - CIM), complementando a escolha dos recursos de destaque, constatamos que foi clara a diferenciação realizada pelos leitores entre o elemento com maior poder de convencimento (analisado com a pergunta nº 11) e o que os atraiu em termos de encantamento (pergunta nº 14). A diversidade de respostas foi muito maior que a do primeiro (1A) conforme o gráfico:



Fonte: A própria autora.

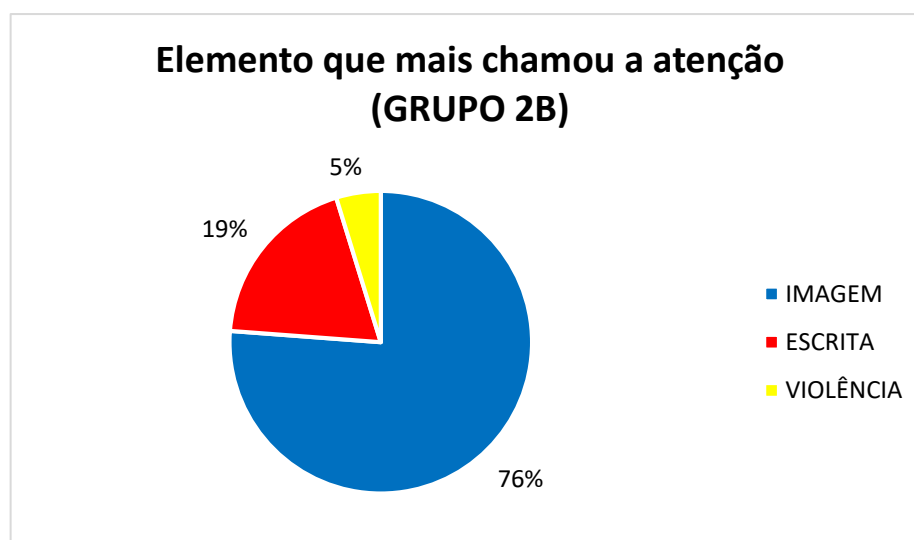
Figura 53 – Elemento que mais chamou a atenção (GRUPO 2A)

Observamos pelos resultados que as reações da mulher, seguida de sua imagem e a luminosidade do local onde se passava a propaganda foram os elementos mais cativantes para o público, além do medo expressado por ela. As ações inesperadas, a mobilidade da mulher, a queda da alça, o toque expressando violência foram captados pelos alunos como um diferencial. Sobre isso, Andrews, Van Leeuwen e Van Baaren (2016, p. 114) esclarecem: “Quando os alvos são distraídos ou surpreendidos, sua atenção é capturada e eles ficam mais propensos a concordar com a proposta que lhes é apresentada logo em seguida”. Essas estratégias são comuns na divulgação de propagandas e, como afirmam os autores, são muito eficazes. Para eles,

[...] as técnicas de ruptura tanto podem se concentrar em capturar a atenção do alvo como em mudar sua percepção da situação, e são amplamente empregadas e muito fáceis de serem aplicadas na

comunicação visual (ANDREWS; VAN LEEUWEN; VAN BAAREN, 2016, p. 117).

Com relação ao teste 2B, assim como no primeiro (versão impressa) o poder da imagem foi apontado em maior número.



Fonte: A própria autora.

Figura 54 – Elemento que mais chamou a atenção (GRUPO 2B)

Embora a escrita tenha sido mencionada, o rosto da mulher e a significação que carrega teve maior impacto. Segundo Farina (1990, p. 41), “Os estímulos visuais têm características próprias, como tamanho, proximidade, iluminação, cor, e conhecer essas propriedades é de fundamental importância aos que se valem da imagem para transmitir mensagens”. Se algo provocar reação, é considerado um estímulo e, no caso, a imagem, para os leitores que tiveram contato com a versão B (impressa), agiu como tal.

Os dois últimos tópicos que serão vistos na sequência, devido ao suporte, foram analisados em apenas uma das versões das propagandas. O primeiro, focando a interatividade, nos anúncios do teste A, e o segundo, focando a relação entre o verbal e o não verbal, nos anúncios do teste B.

4.7.4 Interatividade

Com relação à influência da interatividade na aceitação do que estava sendo anunciado (pergunta nº 16 - teste 1, e nº 19 - teste 2), houve unanimidade na resposta afirmativa (100%), todos os respondentes declararam que essa estratégia composicional moderna de possibilitar o toque, a ação do leitor sobre o anúncio pode levar o indivíduo à ação de compra. A interatividade com o *tablet*, que ocorre por meio do contato físico, torna-se um diferencial na relação do leitor com a propaganda. Conforme Perez (2004, p. 100),

O tato é um sentido que não está conectado com outros, como é o caso, por exemplo, do paladar (conectado com o olfato e a gustação). O tato não possui um órgão de sentido específico. Nossas terminações nervosas e sensoriais estão espalhadas por todo o nosso corpo. Apesar disso, as mãos acabam por se responsabilizar por grande parte de nossa percepção tátil, assumindo a dupla função de perceber e de intervir no ambiente.

Ainda nessa linha de raciocínio, a autora analisa que o poder da interação, do toque é tão comum e forte nas ações cotidianas que seu poder é inquestionável. “A sensorialidade do tato é tamanha que quando notamos aqueles avisos deselegantes ‘não toque’ nossa primeira e quase instintiva vontade é a de tocar. Não tocar soa como uma afronta!” (PEREZ, 2004, p. 100). Essa “autoridade” do toque, da interação foi comprovada pelos leitores.

4.7.5 Elemento imagético X Elemento verbal

Outro questionamento, em termos composicionais (pergunta nº 9 – Bradesco e nº 5 - CIM), investigava o que havia contribuído, de forma mais significativa, para o reconhecimento da intenção da propaganda: as palavras ou a imagem e os resultados foram muito semelhantes nos dois anúncios, conforme quadros 29 e 30.

Quadro 30 – Identificação da intencionalidade (GRUPO 1B)

ELEMENTO RESPONSÁVEL	Nº DE RESPONDENTES	JUSTIFICATIVAS ⁴⁵
imagens	11,53% (3 alunos)	(Aluno 13 - 6º) "Foi importante para deixar todo mundo ligado que imagem vale mais que cinco palavras".
palavras	23,07% (6 alunos)	(Aluno 06-6º) "Porque as palavras e que convensesse você ver a propaganda". (Aluno 12-7º) "Por que faz a pessoa querer comprar".
ambas	65,38% (17 alunos)	(Aluno 01- 6º) "As palavras para explicar melhor e a imagem para saber do que se trata". (Aluno 12-6º) "As duas porque se fosse só imagem ou só palavras não convenceria tanto". (Aluno 03-7º) "Pois as imagens podem atrair alguém a ler e o texto pode ajudar a entende-las melhor". (Aluno 07-7º) "os dois, porque a imagem deu para entender que era sobre transito e as palavras para saber de vez do que se tratava o anúncio". (Aluno 05-7º) "Pois sem as imagens, e texto se tornaria comum, e não chamaria atenção. E sem as palavras, provavelmente, não saberíamos do que se trata".

Fonte: A própria autora.

Quadro 31 – Identificação da intencionalidade (GRUPO 2B)

ELEMENTO	RESPONDENTES	JUSTIFICATIVA ⁴⁶
imagens	4,54% (1 aluno)	(Aluno 02-7º) "Porque a imagem é o que representa mais o anúncio".
palavras	36,36% (8 alunos)	(Aluno 13-6º) "Porque tem que denunciar e as palavras ajudam". (Aluno 09-6º) "por que sem palavras ninguém entende nada". (Aluno 09-7º) "Eu não consegui ler a imagem até ler o textinho lá de cima". (Aluno 07-7º) "que nem sempre a violência mostra tem que procurar saber mais".

continua

⁴⁵ Para exemplificar as justificativas, escolhemos apenas algumas das respostas (não repetidas) fornecidas pelos alunos. Optamos por explicações mais completas.

⁴⁶ Para exemplificar as justificativas, escolhemos apenas algumas das respostas (não repetidas) fornecidas pelos alunos. Optamos por explicações mais completas.

ELEMENTO	RESPONDENTES	JUSTIFICATIVA
ambas	59,09% (13 alunos)	(Aluno 04-6º) “porquê a palavra é interessante e a imagem espanto”. (Aluno 03-6º) “porque as imagens mostra o sentido do anuncio e as palavras para entender sobre o assunto”. (Aluno 04-7º) “Porque os 2 representa bem oque está acontecendo”. (Aluno 05-7º) “As duas porque sem as palavras a gente não conseguiria entender a imagem”.

Fonte: A própria autora.

Para o público investigado, a união de linguagens, nesse tipo de suporte, o impresso, foi essencial para que houvesse a real compreensão do todo, isto é, quando uma propaganda envolve texto e imagem, ambas as linguagens são consideradas essenciais para uma leitura eficaz. Constatamos, pelas justificativas dos alunos, que há um “casamento perfeito” entre as duas linguagens, uma tem a função de complementar a outra, pois alguns elementos necessitam de mais de um tipo de código para ser evidenciado. As palavras de Santaella (1996, p. 275) corroboram a nossa posição:

As linguagens ensinam suas possibilidades e limites umas às outras [...]. Para cada tipo de realidade, devem existir tipos de signos que lhe são mais apropriados. Há certas coisas que só a escrita pode dizer; outras, só a imagem; outras, só o silêncio, que também é uma forma de linguagem, pode expressar. Nenhuma linguagem, nenhum processo de signos é absoluto ou auto-suficiente (SANTAELLA, 1996, p. 275).

Nesse sentido, Bauer e Gaskell (2007) esclarecem que há diferenças importantes entre linguagem e imagem. Segundo os autores, as imagens possuem caráter polissêmico, até mesmo, ambíguo, por isso a grande maioria delas vem acompanhada de um texto para excluir essa duplicidade de significação. Nas respostas da maioria dos alunos, a ideia que prevalece é justamente a de complemento.

Finalmente, após o detalhamento de nossas análises, apresentaremos, na sequência, uma síntese da pesquisa realizada com os alunos, contendo as principais conclusões obtidas.

Quadro 32 – Síntese das análises

COMPILAÇÃO DOS RESULTADOS				
ITENS INVESTIGADOS	VERSÃO DIGITAL		VERSÃO IMPRESSA	
	TESTE 1A (BRADESCO)	TESTE 2A (CIM)	TESTE 1B (BRADESCO)	TESTE 2B (CIM)
Identificação do produto inicial	dificuldades de reconhecimento (21,73% não)	dificuldades de reconhecimento ⁴⁷ (37,03% não) ⁴⁸		
Identificação do produto final	dificuldades significativas de reconhecimento (52,17% não)	dificuldades de reconhecimento (25,92% não)		
Identificação da ideia final anunciada			identificação clara (96,29%)	identificação clara (86,36%)
Identificação do público-alvo	identificação clara (95,65%)	dificuldade na identificação ⁴⁹ (44,45% não)	identificação clara (100%)	dificuldade na identificação (31,82% não)
multimodalidade como recurso facilitador	maioria afirmativa (91,30%)	unanimidade afirmativa (100%)		
Ativação dos conhecimentos prévios para reconhecimento da intencionalidade argumentativa	interpretação coerente do signo verbal	interpretação coerente do signo verbal	interpretação coerente do signo verbal	interpretação coerente do signo verbal
reconhecimento do movimento	recurso motivador (carro) (91,30%)	recurso motivador (queda da alça) (62,96%)		
reconhecimento do som	alarme: recurso encantador (78,26%)	(grito e melodia contínua): recurso encantador (100%)		
reconhecimento da luz	recurso encantador (91,30%)	recurso encantador (100%)		
reconhecimento das expressões (corporais e faciais)		recurso encantador (100%)		

continua

⁴⁷ Dificuldade quase exclusiva do 7º ano (61,53% não identificou).

⁴⁸ O percentual resulta da junção das duas turmas.

⁴⁹ Dificuldade maior no 6º ano.

continuação

COMPILAÇÃO DOS RESULTADOS				
ITENS INVESTIGADOS	VERSÃO DIGITAL		VERSÃO IMPRESSA	
	TESTE 1A (BRADESCO)	TESTE 2A (CIM)	TESTE 1B (BRADESCO)	TESTE 2B (CIM)
reconhecimento das orientações dadas ao leitor		recurso encantador (66,66%)		
suficiência dos recursos argumentativos	unanimidade afirmativa (100%)	92,59% (sim)	84,62% (sim)	88,88% (sim)
intenção de compra	92,30% (sim)		73,08% (sim)	
recurso mais persuasivo	carro (31%), batida (23%) e texto (13%)	movimentos /expressões da mulher (50%), som (25%) e texto (17%)	expressão "Vai que" (35%) e placa (35%)	imagem e texto (50%)
preferência composicional	forma ⁵⁰ (73,91%)	forma (42,38%) conteúdo (30,76%)	conteúdo (53,84%) forma (46,16%)	conteúdo (47,82%) forma (30,43%)
classificação da composição da propaganda	inovadora (86,36%) comum (13,64%)	inovadora (77,77%) comum (22,23%)	comum (53,85%) inovadora (46,15%)	inovadora (54,54%) comum (45,46%)
recurso que mais chamou atenção	batida (62%), som (17%) e carro (13%)	reações corporais (29%), mulher (18%) e cenário/medo (14%)	placa invertida (46%), expressão "vai que" (25%) e imagem (14%)	imagem (76%)
influência da interatividade na aceitação do produto/ideia	unanimidade afirmativa (100%)	unanimidade afirmativa (100%)		

Fonte: A própria autora.

⁵⁰ Relação estabelecida com falso produto "carro *Lancatto*" em 13,04%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizada nossa pesquisa, embora saibamos que as discussões e reflexões propostas não se esgotam nesta tese, pois, conforme mencionamos, o contexto se altera com velocidade frenética, as necessidades mudam, as exigências são renovadas, os recursos são aprimorados e as dúvidas se multiplicam, podemos dizer que conseguimos atingir o que pretendíamos: compreender como um determinado grupo social (alunos do Ensino Fundamental II, pertencentes à geração Z) realiza a leitura de gêneros altamente persuasivos e criativos, permeados por novas estratégias argumentativas e múltiplas linguagens. Nesse trajeto, chegamos a algumas conclusões já presumidas e outras que nos fizeram refletir a respeito de possíveis ações para o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula. Neste momento de nossa tese, julgamos necessário retomar os propósitos investigativos que nos mobilizaram e o que foi realizado para atingir cada um dos objetivos estabelecidos.

No primeiro capítulo, constatamos que a retórica, arte do bem falar, foi a base para os estudos que conhecemos e aprofundamos até hoje sobre como convencer o outro, conduzi-lo a determinadas conclusões e conseguir a tão importante “adesão dos espíritos” defendida Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Analisamos a argumentação no cerne da publicidade e como esse campo é vasto e propício para a aplicação de recursos, como vimos, cada vez mais arrebatadores e envolventes. Chegamos, também, à conclusão de que a imagem, presente em todas as instâncias de nossas vidas, configura-se em um signo altamente persuasivo, significativo e portador de mensagens. Teóricos como Joly, Barthes, Sant’Anna, entre outros, mostraram, por meio de suas amplas pesquisas, que o signo imagético é altamente produtivo na composição publicitária. Do mesmo modo, a arte da persuasão, influenciada pelos novos contextos, evoluiu no uso das estratégias, nos veículos de divulgação e nas linguagens. Atualmente, a ativação dos sentidos, a multimodalidade, a escolha proposital de cores e dos novos suportes (digitais e tecnológicos) colocam-se como itens imprescindíveis nas novas propagandas.

Além disso, diferenciamos a propaganda tradicional da interativa, em termos de características e possibilidades, justamente porque ambas compuseram nosso corpus analisado. Por fim, justificando nossa tese, tivemos como base os

documentos oficiais e os pesquisadores que defendem a importância do trabalho com a argumentação em sala de aula para mostrar seus benefícios, suas funções e as possíveis ações, visando à formação plena do aluno. A escrita desse capítulo inicial foi de extrema importância para, além de explorar o gênero escolhido para nossa pesquisa, o publicitário, solidificarmos nossos conhecimentos a respeito da argumentação e sua relação intrínseca com a língua, além de reconhecermos que sua abordagem deve fazer parte das ações do professor que almeja formar um leitor crítico, competente, avaliador e ciente de que as escolhas linguísticas, em qualquer manifestação verbal, não ocorrem por acaso.

Avançando para o segundo capítulo, almejávamos verificar como as linguagens se apresentam no século XXI e quais mudanças eram mais significativas em termos de leitura. Para isso, pesquisamos concepções de língua e leitura que nos permitiram entender que, dependendo da vertente seguida pelo professor, sua atuação em sala de aula apresentará contornos e ênfases determinados, privilegiando alguns aspectos linguísticos e cognitivos em detrimento de outros. Pesquisadores como Koch, Bakhtin, Peixoto, Dionísio, Marcondes e Marcuschi nos mostraram que a língua, sua compreensão e seu estudo fazem parte das aspirações da humanidade desde sempre e as descobertas não se esgotam, visto que a língua é viva, constrói-se nas relações sociais e se materializa por meio dos gêneros.

Na sequência, abordamos as mudanças e o surgimento de novas linguagens, passamos pela definição de *semioses* até chegarmos ao que para nossa tese é essencial: o conceito de *multimodalidade*. Por meio das pesquisas e das teorias estudadas, sustentamos a seguinte definição para o termo: a multimodalidade é a congruência dos diversos modos semióticos em favor da significação. Essa harmonia mostrou-se muito significativa no teste que aplicamos e analisamos. Neste capítulo, foi possível entender que os diferentes modos semióticos empregados nos textos, em especial o publicitário, têm objetivos claros e definidos e a significação desses elementos não é a mesma quando eles são aplicados separadamente e quando se apresentam de forma conjunta, ou seja, há alteração no sentido produzido.

No segundo capítulo, também, esclarecemos termos aplicados constantemente no meio acadêmico, como letramento e multiletramento, pois se relacionam com o conceito de multimodalidade abordado na pesquisa. Constatamos que, pelo fato de a cultura escrita ser extremamente valorizada socialmente, a escola tem o dever de propiciar ao aluno um acesso de qualidade a ela (tanto por meio da

leitura quanto da escrita). Finalizadas as explicações acerca dos termos, avançamos para o campo educacional a exemplo do que fizemos no primeiro capítulo, considerando o tripé defendido para este trabalho: argumentação, multimodalidade e ensino. A fim de atender a esse propósito, novamente recorreremos aos documentos oficiais, para conhecer as orientações voltadas ao professor a respeito dos textos multimodais e concluímos que a orientação de inserção das múltiplas associações linguísticas é urgente em sala de aula, devido às suas inúmeras manifestações diárias. Para finalizar, constatamos que a aprendizagem, por meio de palavras e imagens, é muito mais eficaz para o aluno e, portanto, deve ser constante nas aulas de Língua Portuguesa.

O terceiro capítulo, por sua vez, foi importante para refletirmos a respeito da leitura no cenário nacional, pois o Brasil arrasta um déficit significativo nessa habilidade e, por mais que o número de leitores esteja aumentando, conforme os dados mencionados, a qualidade da leitura não é proporcional. Os gráficos apresentados traçaram um panorama significativo do que temos em solo nacional e nos possibilitaram refletir a respeito dos fatores que estão influenciando a leitura competente do brasileiro, em especial, a do jovem.

A exemplo das concepções de linguagem, diversas vertentes, ao longo da história, foram adotadas no tocante à leitura, embora prevaleça com maior força, até hoje, a que coloca autor e leitor em relação simétrica - concepção que também defendemos. Mesmo já convencidos de sua importância, pesquisadores como Bamberger (1995), Kato (1995), Santaella (2004, 2007, 2013), Kleiman (2004, 2013) e Petit (2009) foram essenciais para a argumentação sobre a ação libertadora e emancipatória da leitura, realizada a partir de diversos interesses e perspectivas pelos mais diferentes tipos de leitores. Essa habilidade é, inclusive, tratada com especial atenção pela BNCC e demais documentos que, de forma detalhada, orientam para que a leitura ocorra em todas as aulas de Língua Portuguesa. Defendemos que um trabalho realizado com a devida preocupação, planejamento, variedade de gêneros e abordagem condizente pode gerar frutos incomensuráveis para o ensino e, principalmente, para a vida do aluno.

Ainda nesta etapa teórica, analisamos a influência da tecnologia na realização da leitura dos estudantes, pois esse era um dos questionamentos que nos levaram a empreender a pesquisa. Entendemos que a influência da tecnologia, hoje, é inegável não só no cenário escolar, na realização das tarefas, nos estudos, na leitura

de mensagens, mas também em todas as ações que executamos e, dessa forma, é latente a discussão da sua inserção e a dos novos suportes de leitura dentro de sala de aula, embora saibamos, e comprovamos com nossa experiência no desenvolvimento desta tese, que não se trata de uma tarefa fácil em nossas escolas.

Apesar de, atualmente, haver um apelo muito maior e uma preocupação mais visível com o assunto, as conquistas ainda são ínfimas frente aos obstáculos com os quais nos deparamos no dia a dia escolar, como: falta de estrutura adequada, equipamentos que não funcionam, escolas que não permitem a utilização de aparelhos tecnológicos (celular e outros), salas cada vez mais numerosas, professores e instituições que desestimulam as ações daqueles que pretendem inovar, tempo escasso para as aulas, conteúdos demasiadamente extensos e falta de preparo por parte do docente para a utilização dos materiais. Porém, mesmo considerando as dificuldades mencionadas, estamos cientes de que o trabalho do professor se caracteriza como uma eterna tentativa de promover mudanças e, aqui, não defendemos uma visão romântica ou vocacional da profissão, mas sim uma visão consciente das responsabilidades desse profissional na formação linguística do aluno/cidadão. Desse modo, acreditamos que: a) fomentar novos saberes; b) incentivar escolhas previamente analisadas; c) estimular visões mais aprofundadas dos textos; d) desenvolver respostas melhor construídas; e) propiciar análises mais amplas; f) suscitar reflexões que se deslocam até o papel social do outro são ações que devem fazer parte das atribuições do professor de Língua Portuguesa que pretende mostrar o quão poderosa e rica é a nossa língua.

Finalmente, ao chegarmos ao último capítulo de nosso trabalho, mobilizamos a discussão teórica para entender como, na prática, os alunos dos 6º e 7º anos leem os anúncios publicitários veiculados em diferentes suportes, frente ao cenário tecnológico com o qual estão habituados e de que modo reconhecem a argumentação desses textos. Obviamente, para a tese que defendemos, esse capítulo foi de extrema relevância e nos possibilitou concluir alguns pontos significativos a respeito do perfil de estudantes com o qual tivemos contato.

Neste capítulo, antecedendo as análises, separadas por categorias, apresentamos: o passo a passo das ações que realizamos em sala com a professora regente; o detalhamento das atividades aplicadas, sinalizando as reações dos discentes envolvidos; e, na sequência, exploramos os dados que obtivemos ao final de todo esse trajeto. Para melhor visualização, inserimos uma compilação dos

resultados, em forma de quadro, que nos permitiu concluir vários pontos, conforme elencaremos a seguir. A síntese foi organizada relacionando dezoito itens de investigação e os resultados obtidos em cada versão (suporte impresso e suporte digital). Desses itens, concluímos:

- *em textos que apresentam dois produtos distintos como estratégia para a venda de apenas um, ou seja, que exigem a diferenciação entre o verdadeiro e o falso anúncio, como os das propagandas analisadas, os leitores apresentam dificuldades para realizar tal distinção.* Conforme inferimos em nossas análises, atribuímos o fato à força de atração que um dos quadros exerceu. Em propagandas que apresentam um único quadro (produto único), composto apenas pelo signo verbal e o imagético, a identificação é muito mais clara e evidente para os leitores desse grupo. Afirmamos, então, que, além da forma composicional ter interferido diretamente na leitura realizada, entendemos que essa premissa de diferenciação, por ser uma estratégia argumentativa muito poderosa relacionada ao suporte digital, requer maior habilidade leitora dos alunos, exigindo ações como: atenção máxima aos elementos, distinção clara das informações e apreensão do foco textual.
- *a definição do público-alvo é deficitária em propagandas que apresentam ideias relacionadas a questões sociais.* Os alunos pesquisados tendem a acreditar que essas propagandas são direcionadas aos que estão envolvidos diretamente com o problema, excluindo o caráter de alerta à sociedade, característico desse tipo de anúncio contra a violência, por exemplo. Nesse quesito, o fator responsável pela dificuldade de apontamento não foi a composição do texto ou o seu suporte, mas sim seu conteúdo temático.

- *a multimodalidade é considerada fator preponderante no reconhecimento da mensagem principal.* Trata-se de um facilitador, pois as múltiplas linguagens orientam para a significação. Os alunos dessa faixa etária têm clara noção da importância da convergência entre as linguagens, embora, na prática da leitura e na identificação do produto vinculado, não tenham aplicado essa percepção sobre os modos semióticos com total eficiência.
- *a ativação dos conhecimentos prévios direcionou para a leitura “adequada” do texto e para a construção do sentido.* Tal constatação mostra a importância da valorização do conhecimento trazido pelo aluno e reforça a necessidade de fomentar reflexões a cada nova possibilidade interpretativa, a fim de ampliar, ainda mais, o conjunto de saberes para futuras leituras. Outra prática que pode auxiliar no processo de compreensão textual é preparar o discente para o recebimento da temática a ser abordada. É relevante, neste aspecto, considerar o grau de maturidade e o contexto dos estudantes para não cair no extremo grau de previsibilidade ou no extremo grau de dificuldade dos assuntos e dos gêneros escolhidos.
- *em termos de reconhecimento das pistas argumentativas, para o grupo pesquisado, os recursos apresentam diferenças quanto ao grau de subjetividade.* Ações mais mecânicas e práticas como o movimento do carro e a queda da alça do vestido da modelo (ambos provocados pelo leitor) classificados, em nossa tese, como *recursos motivadores* são considerados menos subjetivos, logo, menos afetivos. Em contrapartida, o som, em todas as suas formas de apresentação (alarme, melodia e grito), a luz e as expressões corporais e faciais são reconhecidas de modo mais afetivo, mais subjetivo, portanto, como *recursos encantadores*. O teor sensorial e emocional, nesses casos, é mais elevado, a ponto de despertar

sentimentos diversos nos leitores, como: surpresa, medo, susto, tristeza, espanto, dor, entre outros.

- *a avaliação dos anúncios que envolvem a multimodalidade no suporte digital é mais positiva.* A suficiência, em termos de convencimento, foi apontada praticamente por todos os leitores que tiveram contato com a propaganda divulgada no suporte digital, fato que repercutiu, inclusive, de modo significativo, na intenção de compra. O grau de persuasão dos textos que incluíram recursos inovadores e inesperados além do verbal foi maior, se comparado ao grau de convencimento dos anúncios na versão impressa, mais tradicional.
- *para os alunos dos 6º e 7º anos, há recursos com elevada carga persuasiva e esses foram lembrados com maior frequência pelos indivíduos pesquisados.* Nas composições cujo suporte era digital, as linguagens envolvendo a ativação dos sentidos foram mais convincentes do que o texto escrito. Já na composição impressa tradicional, o verbal chamou mais a atenção dos leitores. Constatamos que, em contato com as propagandas digitais, os alunos manifestaram preferência pela forma; quando tiveram contato com a versão impressa, preferiram o conteúdo. Isso nos permite chegar a outra conclusão: a de que é necessário, em sala de aula, transitar por dois polos, ou seja, trabalhar tanto com propagandas tradicionais impressas (e isso o livro didático já faz em várias ocasiões como vimos no item **iv** “sobre o livro didático”) quanto com a leitura de propagandas em suporte digital, a fim de analisar, interpretar, avaliar e captar as potencialidades argumentativas das duas composições.
- *a classificação inovadora com relação à forma foi atribuída às propagandas no suporte digital, envolvendo recursos sensoriais e*

imprevisíveis. Esse resultado, de certa forma, não nos surpreendeu, uma vez que a inserção de propagandas disponíveis nos suportes digitais não é uma prática comum no trabalho em sala de aula e, embora a comunicação seja cada vez mais multissemiótica (como vimos na teoria apresentada), os indivíduos pesquisados (geração Z) não percebem essas questões com clareza e aptidão, já que, cada vez mais, realizam leituras rápidas, superficiais, focadas apenas no que salta aos olhos, influenciados pela dinamicidade dos novos tempos.

- *em termos de marcas argumentativas, prevalece, nas duas versões, o maior destaque persuasivo para os signos não verbais: imagem, som, luz, expressões, cenário e movimento*. Dessa forma, inferimos duas possibilidades: i) para esses alunos, mecanismos que exigem menor esforço de interpretação, devido à sua extensão, são mais agradáveis e atrativos; ii) como estão sempre acostumados à leitura do verbal (palavras), quando se deparam com outros modos, o fato lhes chama mais atenção. Essas conclusões nos levam a refletir acerca da necessidade de realizar um trabalho maciço com as questões argumentativas, semânticas, estilísticas e linguísticas que compõem os textos publicitários e os demais gêneros, uma vez que, socialmente, o contato do indivíduo com os textos e, por sua vez, como os modos de significação sempre será variado, não se limitando ao imagético, ao sonoro, ao tátil ou ao olfativo. Nesse sentido, o entendimento de que a mescla, o isolamento e a predominância de linguagens são escolhas plenas de significação deve tornar-se um saber consolidado para os alunos.
- *na opinião dos leitores (6º e 7º) do século XXI, tão acostumados com os avanços tecnológicos, a interatividade é reconhecida como uma estratégia argumentativa fortíssima*. Houve unanimidade na avaliação positiva de sua influência na aceitação do anúncio e

isso, inclusive, nos permite certificar a relevância dos novos suportes para o aprimoramento do processo de leitura. Embora não seja foco de nossa pesquisa, é importante ressaltar que a leitura de hipertextos, infográficos, mapas, tabelas e outros gêneros envolvendo as novas tecnologias e a multissemiotividade, tão frequentes no cenário atual, precisa ser, urgentemente, inserida ou ampliada no cotidiano das disciplinas em geral. Dessa forma, teremos alunos mais preparados, eficientes e dinâmicos na leitura e, por consequência, na escrita, na fala, no raciocínio, na interpretação, entre outras ações linguísticas essenciais à vida humana.

Por fim, com base no que pesquisamos durante o período de construção desta tese, ressaltamos que, impulsionadas pelo advento da tecnologia, as formas de leitura e as estratégias argumentativas passaram por mudanças significativas. Logo, é impossível que essa transformação seja negada e, como consequência, não deve ser negligenciada, principalmente porque se trata de um processo sem volta. Cabe à escola, portanto, adaptar-se e modificar suas técnicas para agir frente aos novos formatos de apropriação e compreensão do texto, pois

[...] para que essas instâncias textuais sejam atingidas, as atividades de leitura devem estimular, ao lado das atividades de compreensão de sentidos textuais, a formação de um leitor crítico, aquele que se distanciará do imaginário de um decodificador da palavra (e suas formas), de um mero decifrador de sinais linguísticos (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 18).

Ao trabalhar a leitura, o professor pretende formar um aluno “esperto”. Na medida em que aborda a questão argumentativa, característica do gênero anúncio publicitário, possibilita ao discente identificar as estratégias aplicadas intencionalmente nos textos, para atingir o emocional do leitor, potencial consumidor, e afetar seu comportamento. Com a tecnologia, o impacto emocional fica mais exacerbado, devido às inúmeras possibilidades de construções imagéticas, sensoriais e verbais, apresentando-se como fator decisivo na compra. Considerando a idade dos envolvidos na pesquisa, é fato que, paulatinamente, esses indivíduos se tornarão

potenciais consumidores dos mais variados produtos, inclusive de seguro de carros, e devem ser preparados para o contato com os anúncios publicitários que promoverão esses e outros produtos, serviços ou até ideias. Por meio da desconstrução da leitura, ou seja, pormenorizando e analisando a aplicação dos recursos encantadores e motivadores, é possível mostrar os seus efeitos e comprovar os impactos provocados por eles. Dessa forma, o leitor estará apto a “resistir” à atração desses mecanismos.

As palavras de Kenski (2008) reiteram nossa posição frente a essa urgência de repensar as práticas leitoras e escolares no momento contemporâneo: “As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo” (KENSKI, 2008, p. 30). Esse novo engloba as modernas estratégias argumentativas, a multimodalidade, as novas mídias, os novos suportes, a tecnologia, a interatividade, entre outras formas comunicativas que surgem a cada momento. Nesse sentido, tanto no universo educacional quanto na vida além dos muros escolares, não podemos considerar que um indivíduo esteja totalmente preparado linguisticamente, sem nada mais para aprender, independentemente do grau de escolarização atingido. Afinal, a essência e a grandeza da vida humana é a busca incansável pelo aperfeiçoamento das ações, da linguagem e da comunicação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Karen Cristina Kraemer; BAPTISTA, Patricia Aparecida. **Publicidade e comportamento do consumidor**: alguns apontamentos. 2009. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-abreu-publicidade.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

ANDREWS, Marc; VAN LEEUWEN, Matthjis; VAN BAAREN, Rick. **Persuasão na publicidade**: 33 técnicas psicológicas de convencer. Tradução de Márcia Longarço. São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

AMARAL, Sérgio F. As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo, Cortez, 2003. p. 104-114.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2003.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de e notas de Manuel Alexandre Júnior. Estudos Gerais. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2000.

BABO, Maria Augusta. As transformações provocadas pelas tecnologias digitais na instituição literária. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, 2000. UBI. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/babo-maria-augusta-tecnologias-literatura.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

BABO, Maria Augusta. **Do texto como textura heterogênea ao texto como textura híbrida**. 2005. p. 1-7. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/babo-maria-augusta-tecnologias-literatura.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BANKS-LEITE, Luci. **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar**. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992.

BARRETO, Roberto Menna. **Criatividade em propaganda**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1982.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 2009.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BASTOS, Cleverson Leite; CANDIOTTO, Kleber B.B. **Filosofia da linguagem**. São Paulo: Vozes, 2007.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Tradução de Pedrinho Arcides Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/0_BNCC-Final_Apresentacao.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set. /dez. 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CAMPOS, Luis Paulo de; VALLE, Luciane Ribeiro do. Propagandas Interativas em Mídia Impressa. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 8, n. 2, p. 43-52, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/305>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

CARMELINO, Ana Cristina et al. Texto multimodal em práticas de ensino. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; Vanda Maria Elias. (Org.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. v. 1. p. 147-163.

CASEY, Gail. From telling the world to showing the world in an era of social media. In: **EdMedia**. 2013: Proceedings of the Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013 world conference, AACE, Chesapeake, Virginia. Disponível em: <https://gcasey.wikispaces.com/file/view/EdMedia13_March13.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CHARMEUX, Éveline. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHAVES, Hélio; DIAS, Ângela Correia. A gênese sócio-histórica da idéia de interação e interatividade. In: SANTOS, Gilberto (Org.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília, DF: Plano, 2003.

CLARK, Ruth Anne; JESSE G. Delia. The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. **Child Development**, n. 78, p. 1008-1014, 1976.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: Linguagens - 6º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015a.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: Linguagens - 7º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015b.

COBRA, Marcos. **O impacto da propaganda**: um estudo para algumas classes de bens. São Paulo: Atlas, 1991.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies**: literay learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). Gramática de la multimodalidade. Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña del artículo "A grammar of multimodality", 2009. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 98-99, p. 93-152, ene./jun. 2010.

CORDEIRO, Isabel Cristina. **Argumentação e leitura**: uma relação de complementaridade. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000126421>. Acesso em: 19 dez. 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2006a.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006b. p. 18-23.

COSTA, Roberto Sérgio. Leitura e escrita de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares. In: FREITAS, Maria Teresa; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 37-43.

CUNHA, Antonio Geraldo da (Coord.). **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DIAS, Anair Valênia Martins et.al. Minicontos multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

DICIONÁRIO DE LATIM-PORTUGUÊS. Dicionários Acadêmicos. Porto: Porto, 2000.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKY, Acir Mario et al. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. p. 159-177.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2012. p. 69-100.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42. (Série Estratégias de Ensino, 28).

EISENBERG, Ann R.; GARVEY, Catherine. Children's use of verbal strategies in resolving conflicts 1. **Discourse Processes**, v. 4, p. 149-170, 1981.

ESPINALT, Carlos M. **Manual da propaganda moderna**. São Paulo: Hemus, 1980.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos de leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

FARACO, Carlos Alberto. Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia. (Org.) **Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 97-131.

FARIA, Ernesto. **Dicionário latino-português**. Belo Horizonte: Garnier, 2003.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 4. ed. São Paulo: Edgar Blücher, 1990.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blusher, 2006.

FERNÁNDEZ, Gretel M. Eres; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Leitura: da antiguidade ao século XXI. O que mudou? **Revista UFG**, a. 13, n. 11, p. 135-144, dez. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48394/23729>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2010.

FIGUEIRA, Ricardo. Propaganda tradicional vs propaganda interativa. **Revista Webdesign**, a. 3, n. 29, p. 58-59, maio 2006. Disponível em: <<http://www.artecom.com.br/webdesign/downloads/29/3.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FONTELLES, Mauro José et al. Metodologia da pesquisa científica: Diretrizes para a elaboração de um Protocolo de Pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, jul./set. 2009. Disponível em: <https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf>. Acesso em: 05 jun.2018.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução de Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREGONEZI, Durvali Emílio. **O professor, a escola e a leitura**. Londrina: Humanidades, 2003.

FREIRE FILHO, João; LEMOS, João Francisco de. **Imperativos de conduta juvenil no século XXI**: a “Geração Digital” na mídia impressa brasileira. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidiaeconsumo/article/view/5293/4848>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREITAS, Ernani Cesar de; PEREIRA, Mateus Fonseca. Hipergêneros e multiletramento no ensino de língua materna: uma experiência no uso das TICs em sala de aula. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 11, n. 2, p. 294-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5372/3631>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. IN: ROJO Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs, Mercado de Letras: São Paulo, 2002. p. 41-66.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1996.

GARCIA, Cintia B.; SILVA, Flávia D. S.; FELÍCIO, Rosane de P. Projet(o) arte. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 123-146.

GENISHI, Celia; DI PAOLO, Marianna. Learning through argument in a preschool. In: WILKINSON, Louise Cherry. **Communicating in the Classroom**. New York: Academic Press, 1982. p. 49-68.

GERALDI, João Wanderley et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIACOMINI FILHO, Gino. Publicidade: possibilidades para um receptor interativo. In: PESSONI, Arquimedes; PERAZZO, Priscila Ferreira (Org.). **Neorreceptor no fluxo da comunicação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 15-32. (Coleção Comunicação & Inovação, v. 1). Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0403-3.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBÉ, Marc. **A emoção das marcas**: conectando marcas às pessoas. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

GOODMAN, Ken. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita Gomez (Org.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 11-22.

GOODMAN, Ken. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, n. 86, p. 9-43, dez. 1991.

GOUVÊA, Victor B. **Palavras poderosas**: 36 ferramentas para novos redatores criativos publicitários. Londrina: Midiograf, 2013.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). **Língua e literatura**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2016.

HENDGES, Graciela Rabuske; NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; MARQUES, Pâmela Mariel. A gramática da imagem como ferramenta na análise crítica de gêneros midiáticos. In: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Ferrari Najara (Org.). **Genêros**: um diálogo entre comunicação e linguística. Florianópolis: Insular, 2013. p. 241-274.

HOPPEN, Joni; SANTOS, Marcos. O que é a web 3.0? Qual sua importância para os negócios? **Aquarela**, 2015. Disponível em: <<https://www.aquare.la/web-3-0-e-sua-importancia-nos-negocios>>. Acesso em: 20 set. 2018.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Versão eletrônica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INAF – INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/inaf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da leitura no Brasil. 4. ed. mar. 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1996.

JOLY, Martine. **A imagem e a sua interpretação**. Tradução de José Francisco Espadeiro Martins. Lisboa: Edições 70, 2002.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2013.

KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Cefiel; IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. New York: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Discourse**: the modes and media of contemporary communication. Oxford, UK: Oxford University Press, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **A argumentação em textos escritos**: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra; D.C Luzzato, 1996.

LEMKE, Jay. Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum. **Linguistics and Education**, v. 10, p. 247-271, 2000. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589899000091>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes, 2013.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al. (Org.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas: Pontes, 2016. p. 63-78.

MALANGA, Eugênio. **Publicidade**: uma introdução. 4. ed. São Paulo: Edima, 1987.

MANO, Vinicius. **O processo criativo na publicidade interativa**. 2009. Tese (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10389/1/tese.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2016.

MANO, Vinicius. **Conceito criativo**: notas sobre o processo de criação na publicidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MANO, Vinícius. **A gestão na criação publicitária: uma interpretação hermenêutica**. 2017. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7173/2/TES_VIN%C3%8DCIUS_MANO_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

MARCONDES, Danilo. **Filosofia, linguagem e comunicação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/hipertexto_como_novo_espaco.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. Usos e efeitos de estratégias argumentativas em avaliações no ensino superior. **ALFA**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 51-63, 2005.

MARTINS, José. **A natureza emocional da marca: como escolher a imagem que fortalece a sua marca**. 4. ed. São Paulo: Negócio, 1999.

MARRONI, Fabiane Villela. O fazer persuasivo em mídias digitais: um estudo de caso. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). **As interações sensíveis: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

MAYER, Richard. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MAYER, Richard. **The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media**. Learning and Instruction. Pergamon, 2003.

MEYER, Michel. **Lógica, linguagem e argumentação**. Tradução de Maria Lúcia Novais. Lisboa: Teorema, 1982.

MEYER, Michel. **A retórica**. Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

MILLER, Max. Argumentation and cognition. In: HICKMANN, Maya (Ed.). **Social and functional approaches to language and thought**. San Diego, CA: Academic Press, 1987.

MODE. **Glossary of multimodal terms**. 2012. Disponível em: <<https://multimodalityglossary.wordpress.com/multimodality>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, José Manuel. **Tecnologias de comunicação e interação**. 2007. Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/pdf/etapa2_Tec_co_m_e_interacao.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (Org.) **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 17-54.

MUCCHIELLI, Roger. **A Psicologia da publicidade e da propaganda: conhecimento do problema, aplicações práticas**. Tradução de Flávia Sollero de Campos. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

NASCIMENTO, Sônia Maria Moro do. **O nível subliminar na percepção: os subsentidos da mensagem publicitária**. 2008. Tese (Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NÖTH, Winfried. Semiótica e Semiologia: os conceitos e as tradições. **ComCiência**, Campinas, n. 74, 10 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=11&id=82&print=true>>. Acesso em: 24 set. 2018.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil Colonial**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

OLIVEIRA, Esther Gomes de. A argumentação na Antigüidade. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 5, p. 213-225, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3671/2962>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

OLIVEIRA, Esther Gomes de. Argumentação: da Idade Média ao Século XX. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 109-131, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3916/3144>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

O'REILLY, Tim. Definição compacta da Web 2.0: tentando novamente. **Radar**, 2006. Disponível em: <<http://radar.oreilly.com/2006/12/web-20-compact-definition-tri.html>>. Acesso em: 20 set. 2018.

ORSOLINI, Margherita. Dwarfs do not shoot: an analysis of children's justifications. **Cognition and Instruction**, n. 11, p. 281-297, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** – Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. Curitiba: SEED, 2010.

PEIXOTO, Maria da Silva. A Linguística antes de Ferdinand de Saussure – uma retomada histórica. **Questões de Linguística e de Linguagem**, v. 9, p. 58-69, 2009. Disponível em: <<http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/09/Arquivos/07.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PEPPERS, Don; ROGERS, Martha. **Empresa 1:1** – instrumentos para competir na era da interatividade. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PEREIRA, Helena B. C.; SIGNER, Rena. **Michaelis**: pequeno dicionário francês-português, português-francês. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

PERELMAN, Chaïn; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PEREZ, Clotilde. **Signos da marca**: expressividade e sensorialidade. São Paulo: Thomson Learning, 2004.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIMENTA, Sônia; SANTOS, Zaira Bomfante dos. Linguística Textual e a perspectiva sociosemiótica da linguagem: orquestrações multimodais de significados. In: CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Linguística Textual**: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017. p. 387-406.

PINHO, José Benedito. A indústria da propaganda pede um novo perfil de profissional. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, a. 27, n. 44, p. 103-118, jul./dez. 2005.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **De On the Horizon** (NCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6. Oct. 2001. (Tradução do artigo “Digital natives, digital immigrants”, cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza).

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós**, Brasília, v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira; CASSOL, Márcio Borges Fortes. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 2, n. 2, p. 65-80, 1999.

PUCCI, Fernanda Rodrigues. **Interação e outros estímulos na publicidade impressa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. Jogos *online* no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo de (Org.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SAMPAIO, Rafael. **Propaganda de A a Z: como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SANDMANN, Antonio. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANT'ANNA, Armando. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. 7. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lucia. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229>>. Acesso em: 25 set. 2018.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004a.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004b.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v. 9, p. 19-28, 04 abr. 2013.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Estratégias semióticas da publicidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SANTIAGO, Camila. Argumentação: a Retórica Antiga, a Nova Retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al. (Org.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas: Pontes, 2016. p. 15-33.

SARAIVA, Francisco Rodrigues dos Santos. **Novíssimo dicionário latino-português**. 11. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1989.

SEGATTO, Lisane Schafer; KNOLL, Graziela Frainer. Análise dos recursos multimodais em texto publicitário impresso. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 66-83, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Marco A. da. Interação e interatividade: sugestões para docência na cibercultura. In: PORTO, Cristiane et al. (Org.). **Pesquisa e mobilidade na cibercultura**: itinerâncias docentes. Salvador: Edufba, 2015. p. 45-64.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. Uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, Brian V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

STREET, Brian V. Linguagem e educação: perspectiva etnográfica no estudo do letramento como prática social. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE, 2014a. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014b.

TEIXEIRA, Eliana. Práticas leitoras multimídiais: no contexto do Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura. In: SCHOLZA, Lia; RÖSING, Tania M. K. **Teorias e práticas do letramento**. Brasília: INPE, 2007.

TEIXEIRA, Lucia. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. **Gragoatá**, Niterói, v. 16, p. 229-242, jan./jul. 2004. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/586/451>>. Acesso em: 24 set. 2018.

TERMERO, Maíra. Fisgados pelo cheiro. **Revista Época**, São Paulo, ed. 295, 08 jan. 2004. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG62085-6014,00-FISGADOS+PELO+CHEIRO.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRINDADE, Eneus. Semiótica na comunicação publicitária: alguns pingos nos “is”. **ComCiência**, Campinas, n. 74, 10 mar. 2006. Disponível em: <<http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=11&id=77>>. Acesso em: 24 set. 2018.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark; Dunya, 1999.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da geração y. **Calidoscópico**, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/748/149>>. Acesso em: 19 set. 2018.

WEISS, Déborah M.; SACHS, Jacqueline. Persuasive strategies used by preschool children. **Discourse Processes**, n. 14, p. 55-72, 1991.

ZYMAN, Sergio. **A propaganda que funciona**: como obter resultados com estratégias eficazes. Tradução de Fábio Fernandes da Silva. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Questionário de aplicação dos testes

APLICAÇÃO TESTE 1	6º/7º ANO
GRUPO 1A - ALUNO: _____ DATA: _____	

Com base na propaganda, responda:

- 1) Qual produto/serviço foi anunciado no 1º quadro da propaganda?

- 2) Por que o carro se movimentou?

- 3) Por que foi emitido um som?

- 4) Por que as luzes dos faróis piscaram?

- 5) O movimento, o som e as luzes provocaram alguma sensação em você?
Qual(is)?

- 6) Explique como você entende a expressão “VAI QUE...” presente no anúncio.

- 7) Qual produto/serviço foi anunciado no último quadro?

- 8) Na sua opinião, há algum elemento (verbal ou não verbal) que parece ter maior força para nos convencer a comprar o que está sendo oferecido? Qual?

- 9) Você gostou mais da forma como a propaganda foi feita ou do que ela vende?
Justifique: _____

- 10) Para você, as diferentes linguagens utilizadas facilitaram a identificação do produto/serviço anunciado?
SIM () NÃO()
- 11) Comente o que mais chamou sua atenção no anúncio?

12) Na sua opinião, a criação da propaganda foi:

- inovadora
- comum
- outro: _____

13) Você compraria o Seguro Auto anunciado?

SIM () NÃO ()

Por quê? _____

14) Considerando a intenção do gênero, a propaganda utilizou meios suficientes para convencer o leitor a comprar o produto/serviço oferecido?

SIM () NÃO ()

15) A qual público o anúncio se destina?

- ao público em geral
- apenas aos homens
- apenas às mulheres
- outro: _____

16) A interação com a propaganda, na sua opinião, pode exercer alguma influência na decisão de aceitação (compra) do produto anunciado?

SIM () NÃO ()

APLICAÇÃO TESTE 1

6º/7º ANO

GRUPO 1B - ALUNO: _____ **DATA:** _____

Com base na propaganda, responda:

1) O que foi anunciado pela propaganda?

2) A placa amarela tem algum significado para você? Qual?

3) Há alguma relação entre a imagem da estrada e a placa? Que sentido o anúncio quis construir?

4) Explique como você entende a expressão “VAI QUE...” presente na propaganda.

5) Na sua opinião, há algum elemento que parece ter maior força para nos convencer a comprar o que está sendo anunciado? Qual?

6) Você gostou mais da forma como a propaganda foi feita ou do que ela oferece. Justifique: _____

7) Considerando a intenção do gênero, o anúncio utilizou meios suficientes para convencer o leitor a comprar o produto/serviço oferecido?

SIM () () NÃO

8) O que mais chamou sua atenção nesta propaganda?

9) Para você reconhecer a intenção do anúncio, o que foi mais importante:
imagens() palavras() () ambas

Explique: _____

10) A qual público o anúncio se destina?

() ao público em geral

() apenas aos homens

() apenas às mulheres

() outro: _____

11) Você compraria o Seguro Auto oferecido?

SIM () () NÃO

Por quê? _____

12) Na sua opinião, a criação do anúncio foi:

() inovadora

() comum

() outro: _____

APLICAÇÃO TESTE 2

6º/7º ANO

GRUPO 2A - ALUNO: _____ **DATA:** _____

Com base na propaganda, responda:

- 1) O que foi anunciado no 1º quadro da propaganda?

- 2) O que ocorre na cena com o segundo toque do leitor sobre o anúncio?

- 3) Qual som foi emitido pela mulher? Por quê?

- 4) Os movimentos corporais e as expressões faciais da mulher têm algum significado? Quais?

- 5) O local onde a mulher está fica escuro. Na sua opinião, por qual motivo isso acontece?

- 6) Essa mudança provoca alguma sensação em você?
SIM () () NÃO
- 7) Há uma melodia constante no decorrer do anúncio. Ouvi-la provoca qual sensação em você?
dor () medo () ansiedade () tristeza () angústia () nenhuma ()
outra () _____
- 8) Para continuar a leitura da revista, o que o leitor deve fazer?

- 9) O que foi anunciado no último quadro da propaganda?

- 10) Explique como você entende a mensagem: *“Um simples toque já é violência”*.

- 11) Na sua opinião, há algum elemento (verbal ou não verbal) que parece ter maior força para nos convencer a aderir ao que está sendo anunciado? Qual? Comente.

- 12) Você gostou mais da forma como a propaganda foi feita ou da ideia promovida por ela? Por quê?

13) Para você, as diferentes linguagens (verbal e não verbal) utilizadas facilitaram a identificação da ideia anunciada?

SIM () NÃO()

14) Comente sobre o que mais chamou sua atenção nesta propaganda?

15) Qual a finalidade desse anúncio, ou seja, que ideia quer transmitir?

16) Considerando a intenção do gênero, a propaganda utilizou meios suficientes para convencer o leitor sobre a ideia promovida?

SIM () () NÃO

17) Na sua opinião, a criação do anúncio foi:

() inovadora

() comum

() outro: _____

18) A qual público o anúncio se destina?

() ao público em geral

() apenas aos homens

() apenas às mulheres

() apenas aos homens violentos

() apenas às vítimas de violência

19) A interação com a propaganda, na sua opinião, pode exercer alguma influência na aceitação da ideia anunciada?

SIM () () NÃO

APLICAÇÃO TESTE 2**6º/7º ANO****GRUPO 2B - ALUNO: _____ DATA: _____****Com base na propaganda, responda:**

- 1) O que o anúncio promove, ou seja, que ideia pretende transmitir?

- 2) A que tipo de violência a propaganda se refere?

- 3) Há em destaque na peça a frase: "*Nem sempre a violência tá na cara*". Quais os possíveis sentidos dessa afirmação?

- 4) Para você, o fato da imagem do rosto da mulher estar dividida em quatro partes tem algum significado? Explique.

- 5) Para você reconhecer a intenção do anúncio, o que foi mais importante:
imagens() palavras() () ambas

Explique:

- 6) Na sua opinião, há algum elemento que parece ter maior força para nos convencer a aderir ao que está sendo anunciado? Qual? Comente a respeito.

- 7) O que mais chamou sua atenção na propaganda?

- 8) Considerando a intenção do anúncio, ele utilizou meios suficientes para convencer o leitor sobre a ideia promovida?

SIM () () NÃO

- 9) Você gostou mais da forma como a propaganda foi feita ou da ideia promovida por ela? Por quê?

10) Na sua opinião, a criação do anúncio foi:

- inovadora
- comum
- outro: _____

11) A qual público o anúncio se destina?

- ao público em geral
- apenas aos homens
- apenas às mulheres
- apenas aos homens violentos
- apenas às vítimas de violência

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado intitulada: “A abordagem didática da argumentação sob o viés da multimodalidade na publicidade”, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora doutoranda Ednéia de Cássia Santos Pinho - RG: 8.177.279-7 SSP-PR, sob a orientação da professora Dr^a. Esther Gomes de Oliveira, e está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, na Área de Concentração A - Linguagem e Significação, na Linha de pesquisa 2 - Estudos do texto/discurso, da Universidade Estadual de Londrina. Os objetivos deste estudo são: a) analisar o percurso de leitura e reconhecimento das marcas argumentativas presentes em textos publicitários interativos; b) constatar o impacto da tecnologia e da multimodalidade na ação do sujeito leitor; e c) compreender como as múltiplas linguagens atuam no processo argumentativo. Sua participação é muito importante e ocorrerá da seguinte forma: a) concordância com o termo de consentimento livre e esclarecido; b) contato com as diferentes formas composicionais das propagandas; c) leitura de textos do gênero anúncio publicitário e d) resolução de questões interpretativas relativas a ele. A coleta de dados será realizada por meio de uma atividade interpretativa com perguntas abertas e fechadas a respeito da compreensão do texto. As respostas obtidas por meio da presente pesquisa serão subsídios para o desenvolvimento desta tese de Doutorado. Os dados coletados serão utilizados, em nossa pesquisa, única e exclusivamente para fins acadêmicos, atendendo aos critérios éticos de sigilo e discrição. Sua participação não terá nenhum custo bem como nenhuma vantagem financeira. Sua participação é voluntária, e, caso você se sinta desconfortável ao realizar a atividade, poderá desistir a qualquer momento sem sofrer qualquer penalidade ou prejuízo. Quanto aos riscos, a pesquisa representa riscos mínimos associados a algum desconforto de ordem moral, cultural, psíquica, intelectual ou social. Como contribuição, pretende-se, a partir dos resultados obtidos, propor ações pedagógicas que ampliem o trabalho com o texto publicitário digital em sala de aula, no Ensino Fundamental II, visando à formação crítica do leitor contemporâneo. Em qualquer momento, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, pelo endereço de *e-mail* ediuel@yahoo.com.br ou pelo telefone (43) 991111979, a fim de acompanhar, questionar e obter os resultados da pesquisa.

Dessa forma, para que a sua participação seja efetiva, é necessário que você leia atentamente o texto abaixo e assine o formulário que segue.

Declaro que fui suficientemente esclarecido (a) sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados; sobre a inexistência de riscos ou de obtenção de vantagens, o critério de inclusão, a garantia do anonimato e os canais que permitem os esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação, a qualquer momento, caso julgue necessário. Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, firmo minha declaração de aceite dos termos da pesquisa, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Eu, _____
 (nome completo), RG _____ tendo sido devidamente esclarecido(a)
 sobre os procedimentos da pesquisa, concordo, voluntariamente, em participar.

 Assinatura do participante

 Assinatura do responsável

Data: ____/____/____.

Contato com a pesquisadora responsável:

Ednéia de Cássia Santos Pinho

RG: 8.177.279-7 – SSP/PR

E-mail: ediuel@yahoo.com.br

Endereço: Av. Voluntários da Pátria, 840

Complemento: Jardim Andrade

Cidade: Londrina-Pr

CEP: 86061-120

Telefone: (43) 3322 8118 (43) 9 91111979

Universidade Estadual de Londrina

Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid - Pr 445 Km 380

Cx. Postal 10.011 - Campus Universitário

Londrina – PR

CEP: 86057-970

A N E X O S

ANEXO A

Síntese das características das propagandas

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Finalidade: (Divulgar) convencer as pessoas na escolha de produtos, serviços ou ideias.

Local onde pode ser veiculado: jornais, revistas, folhetos, mala direta, etc.

Estrutura

Título: é original para chamar a atenção do leitor. É colocado em destaque, com o uso de negrito, itálico, letras maiúsculas, etc.

Texto: apresenta o produto ou serviço; expõe o máximo de informações para que se possa conhecê-lo e utiliza argumentos consistentes para o convencimento. Normalmente, emprega a imagem para complementar o texto, e esses dois elementos se articulam, formando uma unidade. O aspecto visual proporciona ao leitor a aproximação com o produto ou serviço oferecido, e confere ao texto um maior grau de precisão. A mensagem linguística exerce controle sobre a imagem e sobre o interlocutor e garante que os significados tenham relação com o produto ou serviço anunciado.

Assinatura: geralmente aparece no final do anúncio e consiste no logotipo ou marca do anunciante. Porém, a assinatura pode constar no início do texto, principalmente, nos anúncios veiculados na internet. Em muitos dos anúncios escritos, identifica-se também o nome da agência publicitária que os produziu.

Linguagem: comum, com um vocabulário claro, simples e direto, sempre voltada para o público que pretende atingir. Caráter apelativo, pois busca modificar comportamentos do interlocutor.

Resumindo:

O anúncio publicitário:

- É um gênero jornalístico que objetiva persuadir o interlocutor na escolha de um produto ou serviço;
- Vale-se de pequenos relatos, descrições objetivas e diálogos curtos;
- Possui caráter persuasivo;
- Usa a imagem como complementação do texto;
- Pertence à ordem do argumentar;
- Apresenta geralmente a seguinte estrutura: título, texto e assinatura;
- Faz uso, predominante, da linguagem comum;
- Utiliza, normalmente, verbos no presente do indicativo e no modo imperativo;
- Emprega figuras de linguagem, jogos de palavras, polissemias, técnicas argumentativas, oposições, ambiguidades, novos sentidos, grafias e letras diversificadas.

ANEXO B

Peças impressas da propaganda Bradesco Seguros



Muita gente não faz seguro porque acredita que nada vai acontecer. Ou se acontecer, vai acontecer com outro. Mas vai que... Por isso, a Bradesco Seguros pensa diferente. Imprevistos podem acontecer. E fazer um seguro é a melhor maneira de lidar com eles. Faça um seguro da Bradesco Seguros. Vai que... Fale hoje mesmo com seu Corretor ou vá até uma Agência Bradesco. bradescoseguros.com.br

VAI QUE...



 **Bradesco Seguros**
É melhor ter.



Muita gente não faz seguro porque acredita que nada vai acontecer. Ou se acontecer, vai acontecer com outro. Mas vai que... Por isso, a Bradesco Seguros pensa diferente. Imprevistos podem acontecer. E fazer um seguro é a melhor maneira de lidar com eles. Faça um seguro da Bradesco Seguros. Vai que... Fale hoje mesmo com seu Corretor ou vá até uma Agência Bradesco. bradescoseguros.com.br

VAI QUE...



 **Bradesco Seguros**
É melhor ter.



Bradesco
Auto/RE

FAÇA UM BRADESCO SEGURO RESIDENCIAL
Imprevistos acontecem. E para lidar com eles, nada melhor do que ter um Bradesco Seguro Residencial. Com ele, você tem diversas opções de cobertura e escolhe a melhor para as suas necessidades. E conta ainda com a Assistência Residencial Dia e Noite, um conjunto de serviços emergenciais, como chaveiro, eletricista, vidreiro, entre outros. Porque você pode estar tranquilo em casa e vai que... Fale hoje mesmo com o seu Corretor ou vá até uma Agência Bradesco. bradescautore.com.br

VAI QUE...

Bradesco Seguros
É melhor ter.

Fonte: <http://resenharteunifacs.blogspot.com.br/2013/04/bradesco-seguros-vai-que.html>. Acesso em 09 jun. 2016.