



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revista fsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 17, n. 6, art. 11, p. 204-225, jun. 2020

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2020.17.6.11>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Textos Multimodais: A Produção do Gênero Anúncio de Campanha Comunitária em Foco

Multimodal Texts: The Production of the Community Campaign and Genre in Focus

Silvio Profirio da Silva

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Paraíba
Professor Prefeitura da Cidade de Vitória de Santo Antão e FACIG.

E-mail: profirio.silvio@bol.com.br

Suzana Teixeira de Queiroz

Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco
Professora na Prefeitura da Cidade do Recife e de Paulista.

E-mail: queiroz.suzana@yahoo.com.br

Josete Marinho de Lucena

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará
Professora Adjunta na Universidade Federal da Paraíba

E-mail: josetemarinho.ufpb@gmail.com

Endereço: Silvio Profirio da Silva

Rua do Imperador, nº Rua Gonçalo Leitão, 166, UR 4,
Ibura, Recife, PE, Brasil. CEP: 51300-110, Brasil.

Endereço: Suzana Teixeira de Queiroz

Rua Ouricuri, 80, Santo Antônio, Igarassu. CEP:
53630503, Brasil.

Endereço: Josete Marinho de Lucena

Campus I - Lot. Cidade Universitária, PB, 58051-900,
Brasil.

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar
Rodrigues**

**Artigo recebido em 10/03/2020. Última versão recebida
em 24/03/2020. Aprovado em 25/03/2020.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação
cega por dois avaliadores da área).**

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

Nos dias atuais, as temáticas da leitura e da produção de textos escritos são elementos propulsores de um amplo quantitativo de discussões acadêmicas no âmbito das Ciências Educacionais e das Ciências da Linguagem. Essas discussões vêm, continuamente, ressaltando a relevância das habilidades de ler e de produzir textos nas rotinas cotidianas. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a aplicação de uma sequência didática voltada à produção de gêneros multimodais, mais especificamente, ao gênero anúncio de campanha comunitária. Decorrente disso, efetuamos algumas reflexões alusivas à relevância da realização do trabalho com gêneros multimodais, com vistas a promover a perspectiva do letramento e dos multiletramentos. Os resultados demonstram que as produções dos alunos materializam diversas características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária, bem como materializam o entrelaçamento de diferentes recursos semióticos, o que deflagra a perspectiva da multimodalidade discursiva. Em termos de considerações finais, ressaltamos a relevância do emprego de sequências didáticas na efetivação de situações didáticas que envolvam não apenas os gêneros discursivos e suas características constitutivas, como também de outros conteúdos. Nesse sentido, é de suma importância levar gêneros multimodais para as rotinas educacionais, promovendo contato desses sujeitos com distintos modos semióticos através de um trabalho didático previamente planejado, sistemático e sequencial.

Palavras-chave: Textos Multimodais. Produção de Texto. Ensino. Sequência Didática.

ABSTRACT

In the present day, the themes of reading and the production of written texts are propelling elements of a wide range of academic discussions in the context of Educational Sciences and Language Sciences. These discussions continually come highlighting the relevance of reading and writing skills in everyday routines. This work aims to reflect on the application of a didactic sequence focused on the production of multimodal genres, most specifically the community campaign announcement genre. As a result, we made some reflections alluding to the relevance of working with multimodal genres in order to promote the perspective of literacy and multi-lessons. The results show that students' productions materialize several constitutive characteristics of the community campaign announcement genre, as well as materialize the intertwining of different semiotic resources, which triggers the perspective of discursive multimodality. In terms of final considerations, we highlight the relevance of the use of didactic sequences in the realization of didactic situations that involve not only the discursive genres and their constitutive characteristics, as well as other content. In this sense, it is very important to bring multimodal genres to educational routines, promoting contact of these subjects in different semiotic ways through a previously planned, systematic and sequential didactic work.

Keywords: Multimodal Texts. Text Production. Teaching. Following Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, as temáticas da leitura e da produção de textos escritos são elementos propulsores de um amplo quantitativo de discussões acadêmicas no âmbito das Ciências Educacionais e das Ciências da Linguagem. Essas discussões vêm, continuamente, ressaltando a relevância das habilidades de ler e de produzir textos nas rotinas cotidianas. Tais habilidades são extremamente necessárias, para a promoção da atuação nas distintas instâncias do dia a dia, como ressalta Silva (2017).

Nessa perspectiva, leitura e produção de textos escritos têm assumido a condição de elementos necessários à aquisição da cultura letrada. Diante dessa constatação, uma vasta quantidade de autores defende a efetivação de rotinas educacionais alicerçadas na perspectiva do letramento e dos multiletramentos (ROJO, 2012; DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA; 2014, LUNA; MARCUSCHI, 2015).

Contudo, nem sempre os objetos de ensino da leitura e da produção de textos estiveram direcionados para a potencialização das habilidades com vistas a efetivar uma atuação autônoma e proficiente. Consoante Luna (2012), ao longo de inúmeras décadas, o ensino da produção de texto nas escolas brasileiras recorreu à mera imitação de componentes gramaticais, de estruturas frasais e de elementos lexicais, assim como à imitação de formas composicionais das sequências tipológicas. Desse modo, o ensino da produção de textos fomentou a efetivação de práticas de imitação de arquiteturas, formas e formatos já prestigiados.

De acordo com Costa-Hübes (2009), a década de 1980 marcou estoicamente o ensino de língua materna no Brasil. Essa década teve como marca constitutiva a propagação de um amplo contingente de discursos canalizados na materialização de modificações no trabalho pedagógico presente nas escolas brasileiras.

Santos (2002) destaca os contributos dos postulados linguísticos sociointeracionistas (leiam-se os postulados da Análise do Discurso, da Linguística Aplicada, da Linguística de Texto, da Psicolinguística, da Sociolinguística, entre outros) na efetivação de uma nova noção de língua enquanto atividade social situada. Do Norte desses postulados, emergiram, ainda, duas perspectivas: o foco na interação e na ampliação das habilidades discursivas do aluno, entre as quais, se destaca o desenvolvimento da compreensão e da produção de texto (escrito e oral).

Já na década de 1980 alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como

decodificação e a escrita somente como produção grafomotriz. A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passa a ser entendida como processo de interlocução. Nesta perspectiva a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos. Passou-se, assim, a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual. Desloca-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras da gramática de prestígio e nomenclaturas. Em propostas curriculares de diversos Estados, já a partir da década de 80, deslocou-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas da gramática de prestígio, para um ensino cuja finalidade é o desenvolvimento da competência linguístico-textual, isto é, o desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos em contextos sócio-históricos verdadeiramente constituídos (SANTOS, 2002, p. 30-31).

Com as teorias postas pela Linguística de Texto, a produção de texto pode ser definida como uma prática resultante do entrelaçamento de distintos conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos e textuais), além de atividades cognitivas e metacognitivas, como defendem Koch e Elias (2009). Diante do exposto, produzir textos compreende a combinação de diferentes ações linguísticas, sociais e cognitivas, transcendendo, assim, o emprego de componentes linguísticos e gramaticais.

Na visão de Silva e Melo (2007), pelo viés sociointeracionista da linguagem, o ensino da produção de texto deve estar canalizado a propiciar que os alunos façam uso da escrita, objetivando interagir em distintos âmbitos (dentro da escola e, em especial, fora dela).

No fim da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998) propuseram novas orientações para as rotinas educacionais, no tocante ao ensino de língua materna. Conseqüentemente, tais orientações foram direcionadas ao ensino da leitura e da produção de textos escritos na Educação Básica. Diante das orientações trazidas por esse documento oficial, o ensino de língua materna tem como foco a potencialização das capacidades e competências linguísticas (leitura, produção textual, fala e escuta). Diante dessa acepção, os gêneros discursivos conquistaram a categoria de objetos de ensino, com foco na abordagem do seu funcionamento discursivo, assim como das suas condições de produção e circulação.

Silva e Melo (2007) ressaltam que o ensino da produção de textos escritos deve promover situações didáticas, envolvendo exploração de distintos gêneros discursivos. Tais situações devem estar voltadas a fomentar a apropriação dos gêneros, além da reflexão dos alunos acerca da produção de textos adequados aos contextos de usos e aos interlocutores. Entre esses gêneros, estão os multimodais.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a aplicação de uma sequência didática voltada à produção de gêneros multimodais (nesse caso, o gênero anúncio de campanha

comunitária). Decorrente disso, efetuamos algumas reflexões alusivas à relevância da realização do trabalho com gêneros multimodais, com vistas a promover a perspectiva do letramento e dos multiletramentos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Das sequências tipológicas aos gêneros do discurso: a produção de gêneros multimodais em foco

Como mencionado anteriormente, no decorrer de inúmeras décadas, o ensino da produção de texto escrito esteve direcionado à imitação de aspectos linguísticos gramaticais, assim como à imitação de arquiteturas e formatos textuais (leiam-se aspectos composicionais das tipologias textuais). No dizer de Signorini (2010), em um viés histórico, o ensino de língua materna concedeu supremacia aos manuais da gramática normativa, dando primazia à exploração de conteúdos ordenados progressivamente. A partir desses manuais, os docentes preferiam explicações lineares, estando pautados na perspectiva do aceitável e do não aceitável. Este último deveria ser erradicado das rotinas educacionais, uma vez que as variedades linguísticas não estavam expressas nos manuais de gramática.

Costa-Hübes (2009) evidencia que o ensino da produção de textos escritos esteve intimamente vinculado à postura pedagógica do ensino de língua materna vigente. Com isso, o ensino da escrita esteve fortemente atrelado à normatização das convenções gramaticais, bem como à sua aplicabilidade na escrita de textos.

Na ótica de Marcuschi (2010), os alunos tinham por meta memorizar e decorar as convenções gramaticais, utilizando, por conseguinte, regras e normas na escrita de textos. Desse modo, produzir textos consistia em materializar componentes gramaticais adequadamente, bem como imitar as variantes de prestígio, presentes nos manuais de gramática. Essa perspectiva de ensino vigorou até o final da década de 50 e início da década de 60.

No início da década de 60, a perspectiva das sequências tipológicas passa a ser o cerne do ensino da escrita nas escolas brasileiras. Na visão de Luna (2012), da década de 60 por diante, o ensino da escrita concedeu supremacia à exploração de aspectos fraseológicos e lexicais e, sobretudo, a imitações de elementos típicos da estrutura das tipologias textuais – descrição, narração e dissertação. Nessa acepção, produzir textos consistia em imitar formas e formatos textuais. Em outras palavras, o ensino da escrita tinha como foco fazer com que os

alunos conseguissem imitar arquiteturas textuais – moldes estruturais –, reproduzindo aspectos típicos da organização textual dos textos descritivos, dissertativos e narrativos.

No início da década de 80, emergem postulados que trazem à tona novas teorias com relação ao ensino da produção de textos escritos. Com esses postulados, o ensino passará por um vasto processo de modificação, indo além da imitação de arquiteturas e formatos estruturais.

Segundo Albuquerque (2006), da década de 80 em diante, os postulados sociohistóricos e discursivos da linguagem, a saber, a Análise do Discurso, Linguística Aplicada, Linguística de Texto, Psicolinguística, Sociolinguística etc., trazem à tona uma vasta quantidade de aspectos, que colocam as práticas de leitura e de escrita bem como os usos da língua como cerne dos processos de ensino e de aprendizagem de língua materna.

É com os postulados da Linguística de Texto e da Psicolinguística que emerge uma nova noção de escrita. Para Koch e Elias (2009), a partir dessas abordagens teóricas, a escrita assume a noção de atividade de interação, cuja efetivação se dá através da junção de distintos aspectos, tais como: saberes linguísticos – lexicais, morfossintáticos, ortográficos etc. –, saberes enciclopédicos – relativos aos conhecimentos de mundo dos sujeitos –, saberes textuais – saberes dos sujeitos relativos aos gêneros textuais e às tipologias textuais – e estratégias cognitivas – paráfrase, seleção etc. –. A escrita, agora, é tida como produção de textos escritos, detendo uma nova nomenclatura.

Contudo, o aspecto que deflagra modificações definitivas no ensino de língua materna e, em especial, no ensino da produção de textos escritos é a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998). Esse documento oficial traz à tona a orientação da articulação do ensino de língua materna através de quatro eixos didáticos de ensino, a saber, *a compreensão de textos, a produção de textos escritos, a produção de textos orais e a análise linguística*.

Outra orientação trazida por esse documento oficial é a perspectiva dos gêneros textuais como *objetos de ensino* ou ferramentas de aprendizagem. [702-1778447-0877815](https://doi.org/10.702-1778447-0877815)

FINALIDADE COMUNICATIVA	CONTEÚDO TEMÁTICO OU TEMA	FORMA COMPOSICIONAL OU COMPOSIÇÃO	ESTILO VERBAL
Qual o objetivo do gênero? É aconselhar? É convencer? É informar?	Quais os temas mais recorrentes abordados pelo gênero? Temas econômicos, políticos ou sociais? Temas voltados às virtudes humanas? Ou seja, o que o aluno vai encontrar em termos de tema nesse gênero textual?	Como é a estrutura do gênero? É em prosa? É em verso? O que o aluno vai encontrar na estrutura desse gênero? Diversos formatos? Imagens? Pessoas públicas? Cores? Como é a distribuição das informações nesse gênero?	Quais os aspectos linguísticos típicos de cada gênero textual? Como é a linguagem? Formal? Informal? De fácil compreensão ou de difícil compreensão? Quais os tipos de verbos predominantes? Quais as classes gramaticais predominantes nesse gênero textual?

Fonte: Adaptado de Koch; Elias (2006).

Entre os distintos gêneros do discurso propagados nas práticas cotidianas, estão os gêneros multimodais. Mayer (2001) destaca a modificação na construção, assim como na apresentação da informação. Hoje, a construção da informação se dá mediante a mobilização de palavras (enunciado verbal) e sua concatenação com distintas semioses (o formato pictórico). Além do plano imagético, o autor ressalta a mobilização do movimento na construção da informação. Em outras palavras, a elaboração do material informacional pode se dá através de imagens e ilustrações estáticas, bem como mediante materiais textuais dinâmicos que remetem ao movimento e à animação.

Diante dessa acepção, hoje, há distintos materiais textuais, que têm sua construção respaldada por meio de diferentes semioses. Essas vão além dos enunciados verbais (palavras e frases). Dessa junção de diferentes modos semióticos, resulta a multimodalidade discursiva.

Na ótica de Elias (2016, p. 194), “a multimodalidade pode ser definida como a co-ocorrência de vários modos de linguagem (semioses), que se integram na construção de significados em interações sociais”. Diante dessa acepção, a multimodalidade consiste na integração de diferentes modos semióticos, o que corrobora para a materialização das significações presentes no processo interacional.

Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) demonstram que a multimodalidade discursiva remete a um processo de junção de mais de um modo de representação na constituição de um

gênero do discurso. Diante dessa acepção, a materialização de um determinado gênero pode ser resultante da concatenação de diferentes modos semióticos.

Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014, p. 42).

Desse modo, os gêneros multimodais procedem da junção de distintas semioses (palavras, cores, ângulos, fontes, linhas, sons, tamanhos, tipografias etc.). Ou seja, a união de mais de um desses modos semióticos na forma composicional de um determinado gênero faz com que ele seja tido como multimodal. São exemplos de gêneros multimodais: anúncios publicitários, anúncios de campanha comunitária, charges, cartuns, histórias em quadrinhos, memes, tirinhas etc. Nesses gêneros textuais, a construção da informação se dá através da junção de diversos modos semióticos. Tal junção tem como objetivo alavancar a efetivação de determinados efeitos de sentido.

O trabalho com gêneros multimodais envolve dois conceitos diretamente atrelados aos usos das habilidades linguísticas da leitura e da escrita nas tramas cotidianas. Aludimos, aqui, aos conceitos de letramento e de multiletramentos.

Luna e Marcuschi (2015) conceituam o letramento como a usabilidade da leitura e da escrita com vistas a lidar com as demandas cotidianas, que se fazem presentes nas práticas do dia a dia. Isto é, quando os sujeitos usam suas habilidades de leitura e de produzir textos no seu cotidiano, em função das suas práticas comunicativas, estão fazendo uso do seu grau de letramento.

Outro conceito central nas discussões alavancadas neste estudo é de multiletramentos. A definição levantada por Rojo (2012) contempla dois prismas, a saber, a variedade de culturas e a diversidade de semioses. O primeiro viés do conceito de multiletramentos remete à multiculturalidade, isto é, à variedade de culturas proliferadas nas práticas cotidianas. Tal postura prima pelo reconhecimento das distintas produções culturais, deixando de lado práticas de discriminação das culturas minoritárias. Além disso, esse viés do conceito de multiletramentos advoga que as rotinas cotidianas devem incorporar a variedade cultural, deixando de lado a postura de conceder primazia às culturas abastadas, canônicas e dominantes (ROJO, 2012).

O segundo viés do conceito de multiletramentos remete à diversidade de semioses ou modos semióticos. Nos dias hodiernos, a elaboração dos textos é procedente da mobilização de diferentes semioses e linguagens. Esse viés advoga, então, que as rotinas educacionais devem incorporar a diversidade de modos semióticos, a diversidade de materialidades discursivas e as distintas habilidades de processamento de textos (ROJO, 2012; LUNA; MARCUSCHI, 2015).

No ano de 2018, houve a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), o que trouxe à tona novas orientações para o ensino de língua materna e, sobretudo, para o ensino da produção de textos escritos. Na verdade, a BNCC retoma diversos aspectos postos pelos PCNs no final da década 90. O primeiro aspecto retomado pela BNCC diz respeito à questão dos eixos didáticos de ensino. O documento defende que as rotinas educacionais devem alavancar “o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e **produção de textos em várias mídias e semioses** (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos).

Por outro lado, a BNCC traz à tona a perspectiva dos multiletramentos. A citação acima já sinaliza que as atividades a serem desenvolvidas com relação aos eixos supracitados devem acontecer mediante os subsídios de distintos modos semióticos. Aliás, tal orientação vai perpassar as orientações específicas de cada eixo. O objetivo disso é, pois, contribuir para a ampliação dos graus de letramento e multiletramentos dos alunos.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar às estudantes experiências que contribuam **para a ampliação dos letramentos**, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e **por outras linguagens** (BRASIL, 2018, p. 67-68, grifos nossos).

Outra orientação retomada pelas BNCC é a questão da adoção dos gêneros do discurso como objetos de ensino. Diante dessa acepção, o ensino de língua deve envolver a realização de atividades didáticas mediante a exploração de diferentes gêneros, procedentes de distintos campos de circulação. O objetivo disso é promover, dentro das rotinas educacionais, o acesso do aluno às práticas comunicativas típicas das diferentes instâncias do dia a dia. “Abordagem de gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública” (BRASIL, 2018, p. 67).

No entanto, neste trabalho, destacamos, em especial, a orientação voltada à questão dos multiletramentos. Como mencionado antes, a BNCC traz à tona uma série de orientações voltadas à promoção do acesso por parte do alunado a distintas semioses. Tal postura pode ser

evidenciada na citação, na qual o documento menciona a questão dos distintos modos semióticos, ao tratar do eixo *produção escrita e multissemiótica* bem como do eixo *análise linguística/semiótica*. Em outras palavras, a exploração desses dois eixos deve contemplar diferentes registros da linguagem e não apenas com a modalidade escrita da linguagem.

Trabalhar os eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e **análise linguística/semiótica** (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2018, p. 68, grifos nossos).

Diante desse quadro, a BNCC orienta a efetivação de um trabalho pedagógico alicerçado na perspectiva da multimodalidade discursiva (leiam-se gêneros multimodais) e na perspectiva dos multiletramentos.

De acordo com Guerra (2015), os textos da esfera publicitária são indelevelmente intencionais, estando canalizados a fomentar o convencimento e a persuasão dos sujeitos. Dito de outro modo, os textos publicitários ocupam-se em exercer efeito sobre a formação da opinião, alavancando, por conseguinte, a modificação nas atitudes e no comportamento do público alvo.

Na ótica do referido autor, os textos da esfera publicitária podem ser de dois tipos, a saber, a publicidade comercial (também denominados de anúncio publicitário e/ou peça de campanha publicitária) e a publicidade não comercial (também denominados de anúncio de campanha comunitária e/ou peça de campanha comunitária). No primeiro caso, os textos estão intrinsecamente atrelados a finalidades comerciais, cujo foco está na disseminação de bens e serviços. No segundo caso, os textos estão diretamente vinculados a finalidades sociais cujo foco está na proliferação de ideias e valores.

Diante dessas orientações, optamos por trabalhar a produção do gênero anúncio de campanha comunitária. Na ótica de Souza (2017), esse gênero tem como finalidade comunicativa convencer e persuadir o público leitor acerca da relevância da causa anunciada. Ou seja, o gênero textual em foco está diretamente relacionado à perspectiva social e educativa, uma vez que visa a persuadir seus leitores a adotarem uma posição diante de uma determinada causa social.

O anúncio de campanha comunitária consiste em um gênero multimodal ou multissemiótico. Estes são procedentes do entrelaçamento entre a escrita verbal e arranjos visuais, isto é, são construídos mediante o entrelaçamento entre a escrita e os recursos imagéticos. Em geral, os recursos multimodais são empregados com a finalidade de fortalecer

a mensagem veiculada. Outra característica bastante recorrente dos gêneros textuais da esfera publicitária é a utilização da forma verbal imperativa (*verbos de ordem*), que tem como objetivo fomentar a ação do leitor, em prol da causa anunciada.

3 METODOLOGIA

Este estudo está alicerçado no contexto da Pesquisa Ação. No dizer de Thiollent (1985 apud GIL, 2008), esse tipo de pesquisa está diretamente atrelado à resolução bem como à minimização de uma determinada problemática. Diante disso, pesquisadores e participantes mobilizam-se na realização de ações voltadas a solucionar ou a minimizar um dado problema materializado em dado contexto.

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concedida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14 apud GIL, 2008 p.30).

O referido autor menciona que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador tem a atribuição de coletar, analisar e refletir sobre dados coletados em um determinado espaço. A partir do acesso aos dados, o pesquisador tem a incumbência de interpretar tais dados e refletir, elaborando, em seguida, uma ação direcionada a solucionar ou minimizar um determinado problema.

Diante dessa perspectiva, elaboramos uma ação de intervenção, mais especificamente, a aplicação de uma sequência didática, tendo como objetivo erradicar ou minimizar a dificuldade dos alunos de uma turma do 8º Ano do Ensino Fundamental na compreensão e na interpretação de textos multimodais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A aplicação da sequência didática: produzindo anúncios de campanha comunitária

A sequência didática em questão foi realizada na *Escola Aglaíres Silva da Cruz Moura*, em uma turma do 8º ano. A referida unidade de ensino compõe o âmbito municipal de ensino da cidade de Vitória de Santo Antão. A escola funciona há 33 anos, localizada na comunidade

do Maués. Hoje, tal unidade de ensino oferece o Ensino Fundamental – Anos Finais e Educação Inclusiva, tendo um quantitativo, em média, de 900 alunos.

O interesse por realizar a referida sequência didática surgiu em função da dificuldade dos alunos na compreensão e interpretação de textos multimodais. Os alunos tinham bastante dificuldade na percepção dos arranjos visuais mobilizados em um determinado gênero. Ou seja, eles tinham dificuldade de identificar a finalidade do emprego de uma determinada cor, forma ou formato. Diante desse contexto, surgiu a necessidade de realizar um trabalho com textos multimodais com vistas a ampliar as habilidades de leitura, compreensão e produção de textos, assim como ampliar os graus de letramentos e multiletramentos dos alunos.

A referida sequência didática foi aplicada em duas turmas do 8º ano. Inicialmente, realizamos a apresentação do conceito de gêneros multimodais. Para tal, dividimos os alunos em grupos e distribuímos alguns exemplares de gêneros multimodais. Cada grupo recebeu um gênero: anúncio publicitário, anúncio de campanha comunitária, charge e cartum. Após isso, solicitamos que cada grupo apresentasse seus gêneros. Eles tiveram bastante dificuldade. Ao longo das apresentações, realizamos diversas indagações aos grupos sobre o objetivo dos gêneros, em especial, sobre o efeito do uso das cores e dos formatos. Ao fim das apresentações, trouxemos o conceito de multimodalidade e de gêneros multimodais.

Na aula seguinte, iniciamos a aplicação da sequência didática. Para realização dessa sequência didática, ancoramo-nos em Lopes-Rossi (2015). Essa autora traçou um modelo de sequência didática calcado em dois módulos, a saber, atividades de compreensão e produção de texto.

QUADRO 1 – Modelo de sequência didática proposto por Lopes-Rossi (2015)

MÓDULOS DIDÁTICOS	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ELABORADAS VISANDO A
Módulo 1 Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	Leitura detalhada de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e visuais), de sua organização retórica e de seu estilo.
Módulo 2 Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Reprodução, tanto quanto possível, do modo de produção do gênero nas situações não escolares: <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários) • Coleta de informações • Produção da primeira versão de acordo com movimento retóricos típicos do gênero (ou possíveis, caso não haja um padrão) • Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados • Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção

	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão final do texto • Digitação e diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação
Módulo 3 Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.

Fonte: Lopes-Rossi (2015, p. 147).

No módulo 1 (compreensão textual), são trabalhados os componentes característicos dos gêneros discursivos, isto é, suas especificidades e particularidades (finalidade comunicativa, conteúdo temático, construção composicional, estilo verbal etc.). O objetivo desse módulo é fomentar a apreensão e a assimilação atinente às características sociocognitivas do gênero discursivo em questão, construindo, gradualmente, saberes alusivos ao seu funcionamento. Após compreender as características do gênero discursivo mediante as atividades de compreensão textual, entra, em foco, o módulo 2 (produção textual).

Na segunda aula, dividimos a turma em grupos. Após isso, distribuímos exemplares do gênero anúncio de campanha comunitária. Solicitamos que cada grupo apresentasse seu anúncio e identificasse a causa defendida. Depois disso, questionamos se todos os textos consistiam em exemplares do gênero anúncio. Com isso, objetivávamos verificar os conhecimentos prévios dos alunos. Em seguida, apresentamos a definição do gênero anúncio, abordando sua finalidade comunicativa. Além disso, apresentamos a diferença entre anúncio de campanha comunitária e anúncio publicitário. O objetivo desta aula foi trabalhar as características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária, tais como: a finalidade comunicativa, os temas, os elementos da estrutura, os principais elementos linguísticos e os mais recorrentes recursos argumentativos mobilizados na construção desse gênero discursivo. Trabalhamos cada um desses elementos do folder, realizando uma aula expositiva.

Na terceira, na quarta e na quinta aula, realizamos atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir de exemplares do gênero anúncio de campanha comunitária. Para isso, elaboramos atividades com os exemplares do gênero. Para a elaboração das atividades, recorreremos aos descritores de leitura das avaliações externas do Ministério da Educação (MEC)¹:

D01 Localizar informações explícitas em um texto, D02 Realizar inferência do sentido de uma palavra ou de uma expressão em um texto, D03 Realizar inferência de uma informação implícita em um texto, D04 Identificar o tema de um texto, D05

¹ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>

Distinguir um fato de uma opinião, D06 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.), D07 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, D08 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema e D09 Reconhecer posicionamentos em um ou mais textos que tratam do mesmo tema.

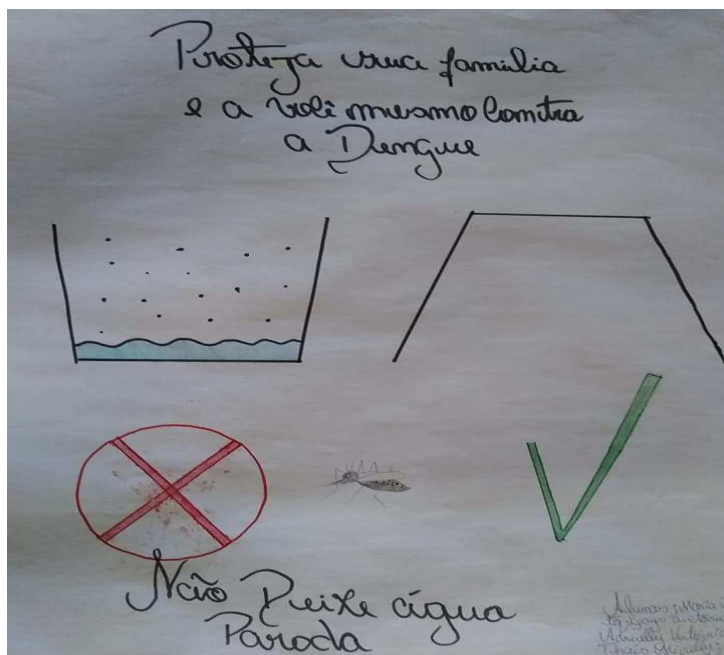
Na sexta aula, iniciamos o 2º módulo da sequência didática, através das seguintes etapas *Planejamento, Coleta de Informações, Produção, Revisão e Reescrita*. Para tal, dividimos a turma em grupos (os mesmos da aula anterior). Solicitamos que cada grupo produzisse um anúncio de campanha comunitária sobre uma temática: doação de agasalhos, doação de sangue ou prevenção contra a dengue. Em seguida, distribuímos papel cartolina, canetas hidrográficas, lápis de madeira e giz de cera. Antes da produção, solicitamos que cada grupo refletisse sobre a estratégia a ser utilizada na produção, as cores que seriam utilizadas, as imagens que seriam usadas, os enunciados que seriam produzidos etc.

Na sétima aula, teve início a produção dos anúncios dos alunos. Ao longo da produção, procuramos auxiliá-los, tirando dúvidas. Na oitava aula, cada grupo apresentou seu anúncio.

4.2 A produção dos alunos: um olhar sobre os elementos multimodais

Os exemplares de anúncios de campanha comunitária produzidos pelos alunos trazem distintas características constitutivas desse gênero, bem como trazem diferentes traços e marcas multimodais, tais como: cores, imagens e ilustrações. Tais traços contribuem não apenas para a elaboração da mensagem trazida pelo gênero como também para construção de sentido por parte do leitor.

Imagem 1 – Anúncio de Campanha Comunitária



Fonte: Os autores (2019).

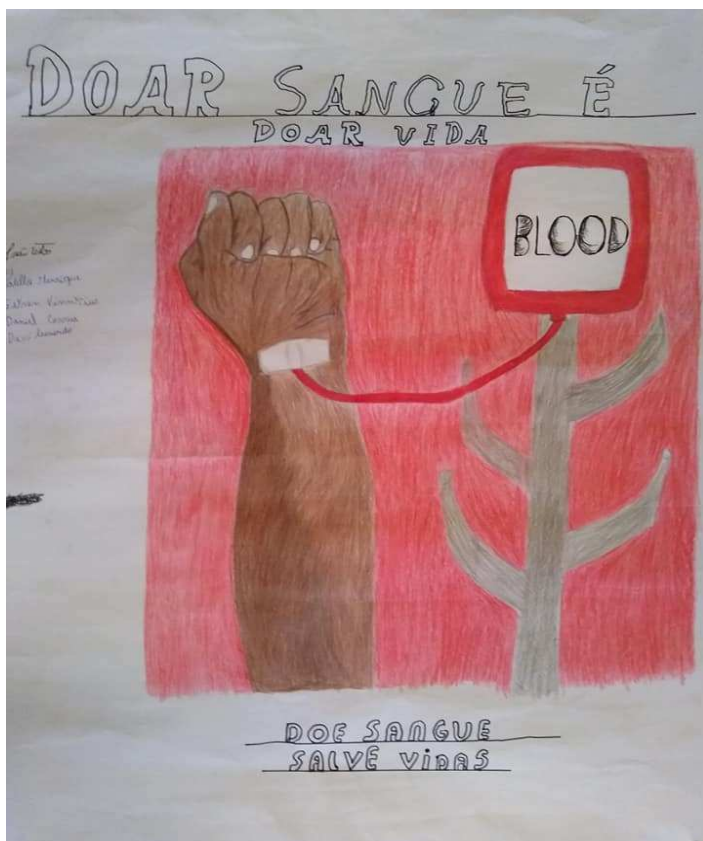
O primeiro anúncio tem como objetivo convencer seus leitores a se mobilizarem contra o mosquito da dengue. Para realizar seu propósito de convencimento e de persuasão acerca da causa anunciada, o referido anúncio mobiliza diversos recursos multimodais e semióticos. Na parte superior, a mensagem: “Proteja sua família contra a dengue”. Na parte central do anúncio, aparecem imagens dispostas em duas colunas contrapostas. De um lado, aparece a imagem de um recipiente com água e mosquitos da dengue. Logo abaixo, aparece a imagem de um “X”. Tal letra tem o preenchimento da cor vermelha, o que demonstra ser uma ação negativa ou chama a atenção do leitor para evitar tal comportamento (deixar água em recipiente aberto).

Do outro lado, aparece a imagem de um recipiente vazio, virado para baixo. Logo abaixo da imagem, aparece a imagem de “V”. Tal letra tem o preenchimento da cor verde, o que evidencia ser uma ação positiva, ou seja, incentiva a ter tal comportamento no seu cotidiano. Na parte inferior, o anúncio traz a seguinte mensagem: “Não deixe água parada”.

Dessa forma, a referida produção traz distintas características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária, por exemplo: o formato vertical, a mensagem superior, a mensagem inferior, o uso do modo verbal imperativo etc. Destacamos, em especial, o uso dos recursos multimodais, tais como: a oposição das imagens, o emprego das cores verde e vermelho e o diálogo entre as diversas semioses utilizadas pelos produtores do gênero. Assim, há entre o que está escrito e o que aparece de imagem uma coesão e uma coerência que solidificam os argumentos para convencer o leitor a não realizar uma ação considerada ideal

para a proliferação do mosquito em detrimento de uma ação que evite esse mal. Desta forma, paralelo ao cumprimento da atividade de produzir o texto, os alunos assumem a cidadania e o uso da prática letrada além do mero papel de produzir texto para dentro da sala de aula.

Imagem 2 – Anúncio de Campanha Comunitária



Fonte: Os autores (2019).

O segundo anúncio acima tem por objetivo convencer seus leitores acerca da relevância da doação de sangue. Para tal, ele mobiliza o entrelaçamento de elementos alfabéticos (leiam-se escritos) e visuais. Na parte central, o anúncio traz a seguinte mensagem: “doar sangue é doar vida”. Logo abaixo da mensagem, aparece a imagem de um braço recebendo a doação de sangue. A imagem da mão está fechada, aparentando força, o que emerge como resultado da doação. Na parte inferior, o anúncio traz a seguinte mensagem: “Doe sangue. Doe vidas”. Destacamos, em especial, o preenchimento do pano de fundo com a cor vermelha, o que remete à cor do sangue, assim como à temática do amor procedente do ato da doação.

Nesse sentido, a produção acima materializa diferentes características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária (o formato vertical, a mensagem superior, a mensagem inferior, o uso do modo verbal imperativo), bem como distintos recursos

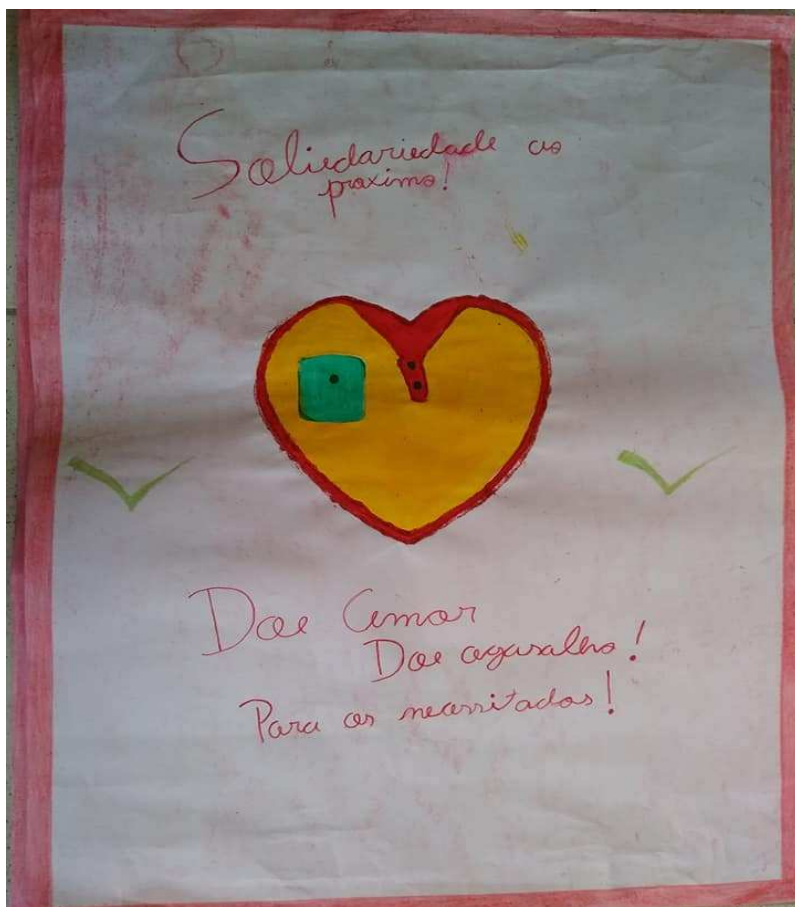
multimodais e semióticos que se entrelaçam na busca de alcançar, convencer e sensibilizar o leitor e, conseqüentemente, incentivar a doação de sangue.

Imagem 3 – Anúncio de Campanha Comunitária



Fonte: Os autores (2019).

O presente anúncio tem por objetivo persuadir seus leitores a aderirem a campanhas de doação de sangue. Para tal, o anúncio traz o entrelaçamento de enunciados escritos e elementos visuais. Na parte superior, o anúncio traz a seguinte mensagem: “Doe vida”. Na parte central do anúncio, aparece a imagem de um coração, aludindo ao amor e à vida que precisa ser salva em decorrência da prática da doação. Na parte inferior do anúncio, aparece a seguinte mensagem: “Faça sua parte! Doe sangue e salve vidas”. Desse modo, o anúncio acima traz distintos elementos constitutivos desse gênero, tais como: o formato horizontal, o modo verbal imperativo, a mensagem superior e inferior etc. Destacamos, ainda, a utilização de elementos semióticos, como: a escolha da cor vermelha nas bordas, a imagem do coração que alude ao amor etc. Todos os elementos se coadunam na produção do gênero para que o objetivo da produção do anúncio alcance o objetivo almejado.

Imagem 4 – Anúncio de Campanha Comunitária

Fonte: Os autores (2019).

O referido anúncio visa a convencer seus leitores a participarem de campanhas de doação de agasalhos. Para tanto, ele promove a união de elementos verbais escritos e visuais, configurando-se, assim, como multimodais. Na parte superior, o anúncio traz a seguinte mensagem: “Solidariedade ao próximo”. Na parte central do anúncio, aparece a imagem de um agasalho no formato de coração, o que remete ao amor proveniente da ação de doar. Na parte inferior do anúncio, aparece a seguinte mensagem: “Doe amor. Doe Agasalhos para os necessitados”.

Destacamos, em especial, os elementos multimodais mobilizados nesse anúncio com vistas a reforçar a questão do amor. Além do agasalho no formato do coração, o anúncio trouxe duas letras “V” com o preenchimento da cor verde, o que retrata a positividade da ação de doar. Além disso, a cor vermelha das letras dos enunciados bem como das bordas e do preenchimento do pano de fundo remetem ao amor, que provém da ação da doação.

Diante das análises realizadas, podemos mencionar que as produções dos alunos materializam o entrelaçamento de diferentes recursos semióticos, o que deflagra distintos

arranjos visuais e determinados efeitos. Destacamos, em especial, a escolha das cores, das imagens, das bordas, do preenchimento do pano de fundo etc. Tais escolhas são resultantes do objetivo dos autores, no sentido de acarretar um determinado efeito de sentido. Desse modo, as produções dos alunos materializam diversas características constitutivas do gênero anúncio de campanha comunitária, além de materializarem distintos elementos semióticos e multimodais.

Podemos mencionar ainda a extrema relevância da realização de um trabalho com a produção de gêneros multimodais. A realização desse trabalho contribui de modo significativo para a ampliação das habilidades de processamento textual (habilidades de leitura) e habilidades de produção de textos, sob os subsídios de diferentes modos semióticos. Consequentemente, contribui de maneira significativa para ampliação dos níveis de letramento e multiletramentos dos alunos. Tais ações não apenas aguçam as habilidades discursivas dos alunos, como também preparam esses sujeitos para lidarem (de maneira autônoma, proficiente e crítica) com esses gêneros nas práticas cotidianas, como aponta Street (2014), e os conduzem ao uso da escrita de gêneros na sua formação cidadã.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da sequência didática apresentada objetivou estimular a produção de gêneros multimodais. Nesse caso, o gênero anúncio de campanha comunitária. O interesse por desenvolver tal sequência residiu na extrema importância de trabalhar com gêneros multimodais e seus elementos constitutivos nas rotinas educacionais, visando a ampliar os níveis de letramento e, em especial, de multiletramentos dos alunos, conforme aponta Silva (2017).

Cientes do fato de que os alunos lidam com diferentes registros da linguagem e semioses no seu dia a dia (DIONISIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014) é de suma importância levar gêneros multimodais para as rotinas educacionais, promovendo contato desses sujeitos com distintos modos semióticos através de um trabalho didático previamente planejado, sistemático e sequencial.

Em termos de considerações finais, ressaltamos a relevância do emprego de sequências didáticas na efetivação de situações de ensino que envolvam não apenas os gêneros discursivos e suas características constitutivas como também de outros conteúdos. No tocante a situações didáticas que envolvam a produção de gêneros, o emprego das sequências didáticas possibilita a efetivação de um trabalho didático sequenciado e sistematizado, focando no funcionamento do gênero discursivo, conforme apontam Luna (2012) e Lopes-Rossi (2015).

Em se tratando da sequência didática, aqui posta, esperamos que contribuía para a efetivação de situações didáticas de leitura e produção de textos escritos e multimodais, com foco na perspectiva do letramento e dos multiletramentos. Esperamos, em especial, que a sequência didática em tela possa colaborar não somente para a apropriação do funcionamento do gênero anúncio de campanha comunitária, mas, sobretudo, para a formação de leitores e produtores competentes, que consigam lidar com esse gênero do discurso nas demandas das rotinas cotidianas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

COSTA-HÜBES, T. C.. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa. **Confluência**, v. 1, p. 129-146, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

DIONISIO, A. P., VASCONCELOS, L. J., SOUZA, M. M. **Multimodalidades e Leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

ELIAS, V. M. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/5468c9d9679da7cfe81f9c8725fecc11.pdf>. Acesso em:

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES-ROSSI, M. G. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 132-157, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30598>. Acesso em: 28 fev. 2019.

LUNA, T. S. A constituição da autoria em crônicas. In: **Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste - GELNE**, 2012, Natal. Anais da XXIV Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE. Natal: EDUFRN, 2012. p. 1-13.

LUNA, T. S.; MARCUSCHI, B. Letramentos Literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio?. **Educação em Revista**, v. 31, p. 195-224, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000300195&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 dez. 2019.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. (Orgs.). **Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

MAYER, R. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, C. F. Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. **Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, SP, vol.3, n.º. 2, p.27-37, jun. 2002. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>. Acesso em: 16 set. 2019.

SIGNORINI, I. Complexidade linguística e ensino de Língua Portuguesa. In: MARÇALO, M. J.; LIMA-HERNANDES, M. C.; Esteves, E.; FONSECA, M. C.; GONÇALVES, O.; VILELA, A. L.; SILVA, A. A. (Org.). **Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. Évora, PT: Universidade de Évora, 2010, p. 17-32. Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg14/06.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

SILVA, A.; MELO, K. L. R. Produção de Textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). **Produção de Textos na Escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

SILVA, S. P. Concepções de Linguagem subjacentes ao Trabalho Pedagógico do Ensino da Produção de Texto: um olhar histórico. **Tabuleiro de Letras**, v. n.º 12, p. 130-145, 2018a. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/4995>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. O Anúncio Publicitário no Ensino Médio: uma proposta de sequência didática. **Diálogos**, v. n.º 20, p. 372-409, 2018b. Disponível em: http://www.revistadiálogos.com.br/Dialogos_20/Dial_20_Silvio.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

_____. **Compreensão de Texto na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013):** evolução histórica e perspectivas atuais em debate. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2017.

SOUZA, F. E. B. **O ensino de Língua Portuguesa e os projetos de letramento:** uma proposta de atividades com foco na questão alimentar a partir do gênero anúncio de campanha comunitária. 2017. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9153>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

SILVA, S. P; QUEIROZ, S. T; LUCENA, J. M. Textos Multimodais: A Produção do Gênero Anúncio de Campanha Comunitária em Foco. **Rev. FSA**, Teresina, v.17, n. 6, art. 11, p. 204-225, jun. 2020.

Contribuição dos Autores	S. P. Silva	S. T. Queiroz	J. M. Lucena
1) concepção e planejamento.	X	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X	X