

A PROPAGANDA DE APARELHOS CELULARES NA AULA DE INGLÊS: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO

THE MOBILE ADVERTISING IN ENGLISH CLASS: A CRITICAL LITERACY MULTIMODAL PRACTICE

José Roberto Alves Barbosa¹
Myrna Cibelly de Oliveira Silva²

RESUMO: A propaganda exerce papel fundamental na formação de consumidores. Através desta os sujeitos são posicionados pela capacidade que têm de adquirirem produtos (MAGALHÃES, 2005). Dentre esses, os aparelhos celulares estão entre os mais desejados, inclusive pelos jovens. Diante dessa realidade, propomos, através deste trabalho, analisar criticamente e visualmente propaganda de aparelhos celulares em sala de aula de língua inglesa, a fim de favorecer o posicionamento crítico de alunos do Ensino Fundamental da Escola Pública. Para tanto, coletaremos duas propagandas, em inglês, veiculadas pela mídia das principais empresas de celulares do mundo. Para a análise das imagens, consideraremos os pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual (GDV), propostos por Kress e van Leeuwen (2006), inspirado na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985). A análise crítica será teoricamente fundamentada a partir das contribuições de Fairclough (2001, 2003), que propõe uma Análise de Discurso Crítica (ADC), que atente tanto para a dimensão social (FOUCAULT, 1987) quanto textual do discurso (HALLIDAY, 1985). Para Fairclough (2001), os discursos da propaganda fomentam o consumo, tendo em vista que esse é ideologicamente marcado (THOMPSON, 1985), e hegemonicamente constituído (GRAMSCI, 1998, 1995) a fim de produzir consenso. O debate em sala de aula, a partir do material analisado, favorecerá o letramento multimodal crítico dos alunos (GRYGORIAN e KING, 2008), e contribuirá para um ensino de línguas empoderador, com vistas à mudança social (FREIRE, 1997).

Palavras-chaves: Letramento. Multimodal. Crítico. Propaganda. Aparelhos celulares.

ABSTRACT: Advertising plays a fundamental role in shaping consumers. Through this the subjects are positioned by the ability they have to acquire products (MAGALHÃES, 2005). Among these, the cell phone is between the most desired, including by young people. Given this reality, we propose, through this work, to analyze critically and visually cell phones advertisings in English classroom in order to favor the critical position of elementary school students of the public school. Therefore, we will collect two advertisements in English media reports of the leading companies in the world. For the analysis of the images, we will consider the theoretical assumptions of Design Visual Grammar (DVG) proposed by Kress and van Leeuwen (2006), inspired by the Systemic Functional Linguistics, Halliday (1985). The critical analysis will be theoretically grounded from the contributions of Fairclough (2001, 2003), which proposes a Critical Discourse Analysis (CDA), to watch out for both the social dimension (FOUCAULT, 1987) as textual speech (HALLIDAY, 1985). According to Fairclough (2001), discourses of advertising promote consumption, given that this is

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto IV da UERN.

² Graduanda em Letras – Habilitação em Língua Inglesa – pela UERN.

ideologically marked (THOMPSON, 1985), and constituted hegemonic (GRAMSCI, 1998, 1995) to produce consensus. Moreover the debate in the classroom, from the analyzed material, will favor the critical multimodal literacy of students (GRYGORIAN; KING, 2008), and will contribute to a teaching empowering languages, with a view to social change (FREIRE, 1997).

Keywords: Literacy. Multimodality. Critical. Advertising. Mobile devices.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como sabemos, a propaganda atua com a função de induzir o consumidor a adquirir de qualquer forma o produto que está sendo anunciado; e dentre essas mercadorias tem-se os aparelhos celulares, cuja demanda é abundante principalmente entre os jovens. Assim, a presente pesquisa pretende fazer análise da propaganda de aparelhos celulares, tendo em vista que esse produto, nesses últimos anos, se tornou um símbolo do consumo, carecendo de uma abordagem crítica em relação a esses textos, repletos de recursos imagéticos. Para tanto, utilizaremos o material analisado na sala de aula de língua inglesa de escola pública, favorecendo, assim, o letramento multimodal crítico desses (GRYGORIAN; KING, 2008) e contribuindo para um ensino de línguas empoderador, com vistas à mudança social (FREIRE, 1997), fazendo com que os alunos se reposicionem frente a esse tipo de conteúdo.

Inicialmente realizamos uma análise multimodal crítica de propagandas de aparelhos celulares na aula de línguas, a fim responder algumas questões levantadas sobre o assunto. A proposta foi identificar, nas propagandas, aspectos ideológicos e hegemônicos, característicos do gênero da propaganda no contexto de uma sociedade de consumo; destacar os elementos visuais (multimodais) nas propagandas de aparelhos, categorizando-os em seus aspectos representacional, interativo e composicional, proposto pela Gramática do Design Visual (GDV); interpretar criticamente os textos da propaganda de aparelhos celulares, destacando, os gêneros, discursos e estilos sugeridos pela Análise do Discurso Crítica (ADC).

2 LETRAMENTO CRÍTICO

O termo letramento (do inglês *literacy*) surgiu por volta da década de 80 no Brasil e, possivelmente, foi usado pela primeira vez por Mary Kato (1986). De acordo com Kato (1986) um indivíduo é “funcionalmente letrado”, quando

é um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. [...] A chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p.7)

Isto é, ser letrado não é, necessariamente, utilizar-se da língua-padrão, mas o uso da norma-padrão é uma “consequência do letramento”. Letramento refere-se a um conjunto de práticas sociais, assim “todo indivíduo que nasce e cresce numa sociedade letrada, independentemente de saber ler, é letrado *latu sensu*” (OLIVEIRA, 2011, p.5).

Apesar de letramento e alfabetização não serem sinônimos, segundo Soares (2004), são processos inseparáveis, visto que, “a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento”, e quanto ao letramento “só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004, p.14).

Uma colaboração bastante influente para o letramento crítico, e no qual iremos nos basear, foram os estudos de Janks (2010), fundamentados na Análise de Discurso Crítica (ADC). A autora defende que o letramento crítico “funciona na interface da linguagem, letramento e poder”³, e preocupa-se com as “abordagens para a linguagem e letramento que tomam o poder a sério”⁴. Segundo Janks (2010) existe um modelo de síntese para o letramento crítico, são ‘diferentes realizações do letramento crítico’ que operam com ‘diferentes conceitos’ na relação entre linguagem

³ Traduções nossas - works at the interface of language, literacy and power.

⁴ approaches to language and literacy that take power seriously.

e poder. Ela parte das seguintes orientações de abordagem: dominação, acesso, diversidade ou desenho, as quais são operadas interdependentes.

De acordo com Janks (2010, p.23), “os teóricos que trabalham com a visão de poder veem a linguagem, outras formas simbólicas, e o discurso de forma mais ampla, como um poderoso meio de manter e reproduzir relações de dominação”⁵. Isto é, a análise de discurso crítica é usada para identificar signos, significados e representações a nível social e político (EAGLETON, 1991) os quais são empregados na linguagem a fim de que os leitores se submetam aos interesses de poder. Diante disso, (THOMPSON, 1985) considera o poder como algo negativo que motiva uma sociedade a ser governada pela desigualdade. Isso está relacionado à pedagogia da Consciência Crítica da Linguagem (Critical Language Awareness – CLA), uma associação entre alguns escritores, dentre eles Fairclough (1989, 1992, 1995).

Consciência Crítica da Linguagem enfatiza o fato de que os textos são construídos. Qualquer coisa que foi construída pode ser desconstruída. Essa desconstrução do texto aumenta a nossa consciência das escolhas que o escritor ou orador fez. Cada escolha coloca em primeiro plano o que foi selecionado e escondido, silencia ou fundamenta o que não foi selecionado. A consciência disso prepara o leitor para fazer perguntas críticas: por que o escritor ou orador fazer essas escolhas? Para qual finalidade elas servem? Quem tem o poder (empoderador) ou quem não tem poder (desempoderador) pela linguagem utilizada? (JANKS, 1993, p.iii)⁶

Sobre o acesso, Janks (2010, p.24) levanta a seguinte questão: “Como é que se fornece acesso a formas dominantes, e ao mesmo tempo, valoriza e promove as diversas línguas e letramentos de nossos alunos e na sociedade em geral?”⁷, e a responde afirmando que, se os alunos forem expostos ao acesso a

⁵ Theorists working with the view of power see language, other symbolic forms, and discourse more broadly, as a powerful means of maintaining and reproducing relations of domination.

⁶ Critical Language Awareness emphasises the fact that texts are constructed. Anything that has been constructed can be de-constructed. This unmaking or unpicking of the text increases our awareness of the choices that the writer or speaker has made. Every choice foregrounds what was selected and hides, silences or backgrounds what was not selected. Awareness of this prepares the reader to ask critical questions: why did the writer or speaker make these choices? Whose interests do they serve? Who is empowered or disempowered by the language used?

⁷ How does one provide access to dominant forms, while at the same time valuing and promoting the diverse languages and literacies of our students and in the broader society?

formas dominantes “isso contribui para manter o domínio dessas formas”⁸, mas caso esse acesso seja negado aos alunos, “perpetuamos a sua marginalização em uma sociedade que continua a reconhecer o valor da importância dessas formas”⁹. Essas escolhas referem-se ao conhecido como ‘paradoxo acesso’, de acordo com Lodge (1997) e Janks (2004).

Quanto à diversidade, para Janks (2010, p.25) “diferentes formas de ler e escrever o mundo em uma variedade de modalidades é um recurso central para alterar a consciência”¹⁰. Isso porque os discursos relacionam-se com as nossas identidades sociais, além de “estarem incorporados em diversas instituições sociais, eles fornecem a necessidade e os meios para refletir sobre nossa própria maneira de falar (escrever), fazer, pensar e avaliar”¹¹ (GEE, 1990 *apud* JANKS, 2010, p.25). Nós seres humanos podemos entrar em contato com outros discursos, novos discursos em busca de ‘outras formas no mundo’. Kress (1995, p.6) defende que essa diversidade em sala de aula seja algo importante para os alunos, para que esses

se sintam à vontade com uma contínua, intensa mudança; confortáveis com nítidas diferenças de cultura e valores sociais conhecidos todos os dias, [de modo que] os tratem como normal, como comum e natural; e, acima de tudo, como um recurso produtivo essencial para a inovação e não como um motivo de ansiedade e raiva.¹²

Contudo, segundo Janks (2010), essa “diferença tende a ser organizada de acordo com as relações de poder, em hierarquias, e pode levar tão facilmente ao conflito e como também à mudança e à inovação”¹³ (p.25).

⁸ this contributes to maintaining the dominance of these forms.

⁹ we perpetuate their marginalisation in a society that continues to recognise the value and importance of these forms.

¹⁰ Different ways of reading and writing the world in a range of modalities are a central resource for changing consciousness.

¹¹ are embedded in diverse social institutions, they provide need and the means for reflecting on our own taken-for-granted ways of saying (writing), doing, thinking and valuing.

¹² feel at ease with continuous, intense change; comfortable with sharp differences of culture and social values met every day; [so that they] treat them as normal, as unremarkable and natural; and above all, as an essential productive resource for innovation rather than as a cause for anxiety and anger.

¹³ difference tends to be organised according to relations of power, into hierarchies, and it can lead as easily to and conflict as to change and innovation.

O desenho tem a ver com a produção, isto é, a “capacidade de aproveitar a multiplicidade de sistemas semióticos em diversas localidades culturais para desafiar e mudar os discursos existentes”¹⁴ (JANKS, 2010, p.25). Assim, de acordo com a autora, é importante que os alunos sejam instruídos a fazer uso e selecionar os meios semióticos de representação com o propósito de dar sentido ‘combinando e recombinando’ várias oportunidade para reconstrução através de uma multiplicidade de tecnologias.

Janks (2010) argumenta que todas essas orientações são importantes e é indispensável que sejam trabalhadas juntas em sala de aula.

[...] Letramento crítico tem que levar a sério as maneiras pelas quais os sistemas de significado estão implicados na reprodução de dominação e tem que proporcionar o acesso a idiomas dominantes, letramentos e gêneros, ao mesmo tempo usando a diversidade como um recurso produtivo para redesenhar futuros sociais e para alterar o horizonte de possibilidade.¹⁵ (SIMON, 1992 *apud* JANKS, 2010, p. 27).

É certo que, caso essas orientações (dominação, acesso, diversidade e desenho) não sejam articuladas juntamente, é inevitável que crie um “desequilíbrio problemático”, visto que,

Teoria de gênero, sem criatividade corre o risco de reificar gêneros existentes; desconstrução sem reconstrução ou desenho reduz agência humana; diversidade sem acesso isola alunos. Dominação sem diferença e diversidade perde as rupturas que produzem contestação e mudança. Reconstrução precisa de desconstrução, a fim de compreender "as múltiplas relações de força que se forma e entram em jogo na maquinaria de produção". (FOUCAULT, 1978, p.94)

Por fim, para alcançar o objetivo do letramento crítico, é necessário que asseguremos que essas orientações estejam em “tensão produtiva”, a fim de que se consiga equidade e justiça em meio à sociedade. É importante desconstruir para

¹⁴ ability to harness the multiplicity of semiotic systems across diverse cultural locations to challenge and change existing discourses.

¹⁵ Critical literacy has to take seriously the ways in which meaning systems are implicated in reproducing domination and it has to provide access to dominant languages, literacies and genres while simultaneously using diversity as a productive resource for redesigning social futures and for changing the horizon of possibility

reconstruir o que foi desconstruído, “do acesso a desconstrução de redesenhar, da diversidade à desconstrução de novas formas de acesso”¹⁶ (JANKS, 2010, p.27), isto é, essas orientações precisam estar em equilíbrio, para que contribua para um ensino empoderador, favorecendo à mudança social.

3 ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA

A Análise de Discurso Crítica ADC ou também chamada de Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), tendo como principal contribuinte, Fairclough (2001), foi bastante influenciada pela Linguística Sistêmico Funcional LSF de Halliday (1989), sendo essa última fundamental para o desenvolvimento da Análise de Discurso Crítica.

De acordo com a ADC a linguagem está totalmente atrelada às práticas sociais (nossas relações sociais, crenças, valores, atitudes e histórias). Isso resulta em uma relação dialética entre discurso e sociedade, *i.e.*, o discurso contribui para a construção das práticas sociais e vice-versa. Fairclough (2005) propõe dois sentidos de discurso. Em um sentido mais abstrato a “linguagem como momento irredutível da vida social”, porém apenas o mais restrito (“modo particular de representar nossa experiência no mundo”), iremos utilizar para o estudo (OLIVEIRA, L.; CARVALHO, M., 2013, p.284). Nesse sentido o discurso corresponde “as formas distintas de conceber e verbalizar um fenômeno social” (Ibid, p.284), ou seja, diferentes discursos são anunciados perante a sociedade conforme suas ideologias.

No que diz respeito à prática social, Fairclough (2001, p.99,100) entende como sendo

Alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados [...] as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos.

Fairclough (2001) propõe um modelo conhecido como concepção tridimensional, apresentada na figura abaixo:

¹⁶ from access to deconstruction to redesign, from diversity to deconstruction to new forms of access.

Figura 1. Modelo tridimensional da análise do discurso.



FONTE: FAIRCLOUGH (2001, p.101)

Esse modelo nos mostra que essas três dimensões interagem entre si. De acordo com Fairclough (2001, p.99-100),

A prática discursiva manifesta-se em forma linguística, na forma do que referirei como 'textos', usando 'texto' no sentido amplo de Halliday, linguagem falada e escrita (Halliday, 1978). A prática social (política, ideológica, etc.) é uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto [...] A análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. [...] A prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados (...) as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos.

Na análise da prática social, podemos destacar duas concepções: ideologia e hegemonia. A ideologia é um assunto delicado a ser abordado nos estudos do discurso. Conforme Fairclough (1989) a ideologia trata de pressuposições (valores, crenças, atitudes) impostas implicitamente à sociedade no que se refere ao discurso. Na maioria das vezes essa inserção de valores ideológicos são favoráveis a quem tem o domínio do poder (hegemonia), como acontece nos discursos públicos os quais são controlados por esta.

Portanto, segundo Thompson (1985), a ideologia é inerentemente negativa, hegemônica por natureza, visto que "se encontra a serviço do estabelecimento e da sustentação das relações de poder (dominação), com vistas à reprodução da ordem

social e o favorecimento de grupos dominantes” (BARBOSA, 2011, p. 51-52). Para Fairclough (1989, p.85), a ideologia não é exibida na superfície de um texto, pois esta “é mais eficaz quando seu funcionamento é menos visível possível”, caso contrário,

se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente. (FAIRCLOUGH, 1989, p.85)

A relação dialética entre linguagem e sociedade também é ressaltada pelo conceito de hegemonia, que Gramsci (1988) representa como o “poder como domínio” e em linhas gerais Fairclough (2001, p. 122) explica que

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é um foco constante de luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação que assume formas econômicas, políticas e ideológicas.

Isso posto, entendemos que a hegemonia é inerente à instabilidade, e é isso que define a luta hegemônica. Essas lutas travadas pelo discurso é uma forma de elaborar e perdurar a hegemonia. “Quando o abuso de poder é instaurado e mantido por meio de significados discursivos, está em jogo a ideologia” (RAMALHO; RESENDE, 2011 p. 24).

Segundo Ramalho e Resende (2011, p.44-45), é importante considerar não apenas o semiótico no discurso, mas também o social, por isso é necessário assegurar as redes de ordens do discurso como “um sistema, isto é, um potencial semiótico estruturado que possibilita e regula nossas ações discursivas, tal como as práticas sociais possibilitam e regulam nossas ações sociais”. Nas práticas sociais, os textos apresentam-se em três elementos de ordem do discurso, de acordo com Fairclough (2001): gêneros, discursos e estilos. Esses elementos estão relacionados dialeticamente com os significados do discurso (acional, representacional e identificacional) e só podem ser separados para efeito explicativo.

Conforme explica Barbosa (2011, p.52), “os discursos são realizados em gêneros e consolidados através de estilos”, porém “as ações e identidades, por sua vez, são discursivamente representada”. Por isso, para a análise discursiva, Fairclough (2003) propõe as seguintes questões a serem discutidas nas propagandas: 1) gênero – o texto está situado em que cadeia de gênero? Existe uma mesclagem de gêneros? Quais são as características dos gêneros apresentados?; 2) discurso – quais traços caracterizam o discurso (relações semânticas entre as palavras, colocações, metáforas, pressuposições, traços gramaticais); e 3) estilo – como os autores se envolvem em relação à verdade (modalidades epistêmicas), obrigações e necessidades (modalidades deonticas).

4 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

A Gramática do Design Visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006) foi inspirada na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985). Apesar de ambas possuírem uma vasta relação entre elas, essas possuem propostas diferentes. A gramática trabalha com análise de imagens, propondo descrever de que maneira os elementos (pessoas, coisas e lugares) estão representados, enquanto a LSF lida com análise das estruturas da língua. A GDV é compreendida por três metafunções: Representacional, Interacional e Composicional, as quais correspondem às funções Ideacional, Interpessoal e Textual, respectivamente, propostas pela LSF.

4.1 METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL

A Metafunção Representacional, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), diz respeito à relação entre o(s) participante(s) apresentado(s) na imagem. Esta pode ser classificada em Processos Narrativos ou Conceituais. Nos Processos Narrativos os participantes estão engajados em ações e essas ações são detectadas pela presença de um vetor (geralmente representado por uma linha imaginária), o qual determina a direção da ação. Conforme o tipo de vetor e o

número de participantes, esses processos narrativos podem ser: Ação, Reação, Processo Verbal e Processo Mental. Quando, na imagem, tem-se uma ação sendo praticada por um participante, mas não é possível identificar à que ou à quem a ação está sendo direcionada, ou seja, a meta, denominamos estrutura Não-transacional, em compensação, quando detectamos a presença de outro participante, a meta, tem-se uma estrutura Transacional. Em algumas estruturas transacionais, tem-se a estrutura bidirecional, a qual os participantes (interatores) podem ora representar o papel de Ator ora de Meta.

Conforme Kress e van Leeuwen (2006), a Reação também se subdivide em: Transacional ou Não-Transacional, isto é, quando é apresentado o alvo do olhar e quando é impossível identificar o alvo, respectivamente, e o objeto do olhar do participante é denominado de Fenômeno. Os Processos Verbais e Mentais são representados por balões de falas e pensamentos. Tem-se o Dizente e o Experienciador nos processos verbais e mentais, nessa ordem, e o Enunciado e o Fenômeno, isto é, o que é dito e o que é pensado.

Nos Processos Conceituais não há presença de vetores, pois não há ações sendo executadas. Esses processos podem ser classificados como: Processo Classificacional, Processo Analítico e Processo Simbólico (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006). O Processo Classificacional diz respeito a participantes expostos em grupo/categoria, e que apresentam “características comuns a todos os sujeitos classificados, onde estão arranjos ou foram julgados como pertencentes ao mesmo grupo, à mesma classe” (ALMEIDA, 2008). Os participantes se relacionam por meio da taxonomia, ou seja, uma ordem hierárquica em que um grupo de participantes estão Subordinados a outro grupo, o Superordinado. O Processo Analítico corresponde à relação entre o todo e as partes dos participantes. O todo é o Portador e as partes do todo representa o Atributo Possessivo. Essa estrutura analítica é subdividida em: Estruturadas (quando é apresentado rótulo ou descrição, no que concerne as partes) e Desestruturadas (quando não é apresentado que relação há entre as partes e o todo). O Processo Simbólico os participantes são representados de acordo com aquilo que eles significam ou são. Este processo pode ser: Atributivo (o participante é representado em tamanho exarcebado, o posicionamento no centro da imagem, iluminação) e Sugestivo (há um participante -

o Portador sendo apresentado pela mistura de cores, delicadeza no foco, iluminação destacando apenas o contorno do participante).

4.2 METAFUNÇÃO INTERACIONAL

A Metafunção Interacional, segundo Kress e van Leeuwen (2006), concerne na relação entre o(s) participante(s) e quem o(s) observa, o leitor. Essa Metafunção é subdividida em: Contato, Perspectiva ou Ponto de Vista, Distância Social e Modalidade. No quesito Contato, caso o participante olhe diretamente para o leitor esse contato é de Demanda e quando isso não ocorre o contato é de Oferta.

A Perspectiva ou Ponto de Vista corresponde ao ângulo em que o participante é apresentado, se é no ângulo frontal (sugere um envolvimento entre participante e observador, pois o primeiro posiciona-se de frente para o segundo), ângulo oblíquo (proporciona uma sensação de alheamento do participante para com o observador, visto que o primeiro é mostrado de perfil) e ângulo vertical, o qual se divide em três tipos de câmeras: Câmera Alta (capta o objeto de cima para baixo, o observador exerce um poder sobre o participante), Câmera Baixa (capta o objeto de baixo para cima, o participante possui um poder sobre o observador) e Câmera no Nível do Olhar (entre o participante e o observador se estabelece o princípio de igualdade entre ambos) (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006).

A Distância Social tem relação com a exposição do participante, se este está representado de longe ou de perto. Essa categoria é dividida em Plano Fechado (é mostrada apenas a cabeça do participante, o que propõe uma intimidade com o observador), Plano Médio (o participante é apresentado até o joelho, propondo uma relação mais ou menos íntima com o leitor) e Plano Aberto (o participante é exibido de corpo inteiro, resultando em um vínculo menos íntimo com o observador).

A Modalidade diz respeito à credibilidade da imagem, se ela se aproxima da nossa realidade (Naturalista) ou não (Sensorial). Os participantes interativos são pessoas do mundo real as quais produzem ou consomem a imagem, ditando como deva ser representada e interpretada, que mensagem ela deva passar, como ela o fará, etc. Assim, esta estabelece uma relação tanto entre os elementos que

compõem a imagem quanto entre quem a produz e quem a observa, exigindo deste último uma atitude.

4.3 METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

Atentando para a Metafunção Composicional, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), esta lida com a relação entre os elementos expostos na imagem e conta com três subdivisões: Valor de Informação, Saliência e Enquadramento/Estruturação. O Valor de Informação corresponde a disposições dos elementos na imagem, onde estão localizados (se na esquerda/direita, parte superior/inferior ou centro da imagem). Há uma combinação dos valores de informações que pode apresentar elementos polarizados entre Dado/Novo e Ideal/Real os quais estão subordinados ao elemento central que exerce a função de mediador. O elemento posicionado no lado esquerdo da imagem (informação familiar) é a informação Dada e o que encontra-se no lado direito é Novo (informação nova). Na parte superior temos o elemento Ideal (promessa, imaginário) e na parte inferior há o elemento Real (a informação real). O elemento Central é o núcleo da informação e as margens estão subordinadas ao elemento do centro.

A Saliência se refere ao “grau para o qual um elemento chama atenção para si mesmo, devido a seu tamanho, seu lugar no primeiro plano ou sua sobreposição a outros elementos, sua cor, seus valores tonais, sua agudeza ou definição, e outras características.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 210)¹⁷.

Finalmente, o Enquadramento, ou estruturação, ou moldura, corresponde à “presença ou ausência de uma linha divisória que marcará a divisão ou a ligação dos participantes da composição, indicando que os elementos possuem identidades que se relacionam ou que se separam” (SILVA; CARVALHO, G.; BARBOSA, 2013. p. 3).

¹⁷ “The degree to which an element draws attention to itself, due to its size, its place in the foreground or its overlapping of other elements, its colour, its tonal values, its sharpness or definition, and other features.”

5 METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa qualitativa, isto é, de caráter exploratório, visto que, estimulamos os entrevistados a refletirem livremente sobre um determinado assunto e/o conceito, além de outros procedimentos qualitativos que utilizamos. Está inserida dentro do paradigma da Linguística Aplicada, que não busca fazer grandes generalizações e se justifica na sua relevância social (MOITA LOPES, 1996).

O trabalho cumprirá, primeiramente, a etapa de coleta de várias propagandas de aparelhos celulares disponibilizadas em inglês, de marcas mundialmente conhecidas. Seleccionamos aleatoriamente, duas e disponibilizaremos uma dessas propagandas, para que os alunos em sala de aula de língua inglesa, da rede pública de ensino, de nível fundamental maior, possam analisá-la, respondendo um questionário (cada aluno) sem ter algum conhecimento a respeito das teorias que serão apresentadas. Os alunos terão acesso a essa propaganda por meio de um datashow que a escola disponibilizará para que desenvolvamos nossa pesquisa.

Após a análise feita pelos alunos antes da apresentação das teorias, recolheremos os questionários e em seguida explanaremos um pouco sobre cada teoria: a Gramática do Design Visual e seus seguintes aspectos visuais e a Análise de Discurso Crítica e seus respectivos aspectos textuais. Em seguida, analisaremos a propaganda abaixo - diferente da que será analisada pelos alunos - da marca Nokia.

Posterior à exposição das teorias e a análise da imagem proposta, aplicaremos o mesmo questionário para que os alunos, agora entendidos das teorias, (re)analisem a mesma imagem que haviam explorado anteriormente. Por fim, iremos comparar as análises feitas pelos alunos com a análise feita por nós da mesma imagem.

Segue a imagem que eles explorarão e abaixo dessa as análises que faremos a partir da GDV e ADC, que apenas serão expostas aos alunos ao final da aula, após suas próprias análises.

Imagem 1



FONTE: www.lg.com

Quadro 1

METAFUNÇÃO REPRESETACIONAL
Narrativa não-transacional
METAFUNÇÃO INTERACIONAL
CONTATO: Oferta
DISTÂNCIA SOCIAL: Plano aberto
PERSPECTIVA (PONTO DE VISTA): Ângulo vertical câmera alta
MODALIDADE: Sensorial
METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL
VALOR DE INFORMAÇÃO: Centro
SALIÊNCIA: Celular
ENQUADRAMENTO: Não há linhas divisórias

Quadro 2

GÊNEROS	DISCURSOS	ESTILOS
Propaganda de aparelho celular	Consumista (induz o consumidor a adquirir o produto) e neocapitalista (trata com desdém a sustentabilidade, devido à descartabilidade do produto)	O leitor se identifica pode se identificar com a criança, que pode tudo, até anda/correr sobre a água, pois <i>Now it's all possible</i> (nada é impossível) para quem acredita na propaganda.

Abaixo a imagem que nós analisaremos para exemplificar e suas análises segundo as teorias.

Imagem 2



FONTE: www.coloribus.com

Quadro 3

METAFUNÇÃO REPRESETACIONAL
Narrativa Transacional e Conceitual Analítica
METAFUNÇÃO INTERACIONAL
CONTATO: Demanda
DISTÂNCIA SOCIAL: Plano médio
PERSPECTIVA (PONTO DE VISTA): Ângulo frontal
MODALIDADE: Naturalista
METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL
VALOR DE INFORMAÇÃO: Dado/novo
SALIÊNCIA: Celular
ENQUADRAMENTO: Há linhas divisórias – Plano fraco e Plano forte

Quadro 4

GÊNEROS	DISCURSOS	ESTILOS
Propaganda de aparelho celular	Consumista (induz o consumidor a adquirir o produto) e neocapitalista (trata com desdém a sustentabilidade, devido à descartabilidade do produto)	O leitor se identifica ou identifica outra pessoa na posição do participante masculino, como alguém que não possui um porte físico que segue os padrões de beleza impostos pela sociedade – entre mulheres, que ao contrário do homem, cumprem esses valores.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS

Imagem 3



FONTE: www.lg.com

A nossa experiência contou com a participação de dez alunos de inglesa, entre 12 e 13 anos de idade, os quais responderam todas as questões a seguir com

base na propaganda acima. A aula durou em média 1 hora e 35 minutos, incluindo o discurso de apresentação do trabalho e os agradecimentos pela colaboração dos estudantes.

As perguntas a seguir foram feitas com base na análise de imagens para qual utilizamos a Gramática do Design Visual. A primeira pergunta do questionário é a seguinte: “Quantos participantes identificamos na imagem? Ele(s) está(estão) praticando alguma ação? Se sim, qual ação?”. O objetivo da questão é atentar para a ausência ou presença de uma ação na imagem e a quantidade de participantes apresentados, corresponde a Metafunção Representacional, bem como suas ramificações (Narrativa ou Conceitual) e subdivisões.

Antes da explanação das teorias GDV e ADC, 9 alunos responderam que identificaram um participante, o qual estava realizando alguma ação, e dentre essas ações eles escreveram “está pulando”(A1), “brincando” (A2 e A8) “ pulando em cima do celular” (A3), “pulando com água na mão”(A4), “fazendo propaganda da LG” (A5), “pulando em um rio (A6)”, “pulando e correndo” (A9) e “pulando no mar” (A10) e a aluna A7 foi a única que certificou que haviam “2 participantes na imagem. Após a apresentação das teorias, os alunos permaneceram afirmando que havia um participante o qual estava “pulando” (A1, A6, A7 e A9), “está saltando” (A4), “pulando no mar” (A10). Todos os alunos estabeleceram que a imagem acima se trata de uma “narrativa”, pela realização da ação por parte do menino. Contudo, apenas a A2 identificou a imagem como sendo “não-transacional” pela presença de apenas um participante na imagem.

A pergunta seguinte foi: “Qual a direção do olhar do(s) participante(s)?”. Os alunos A1, A2 e A10 responderam, respectivamente, “de costas”, “não sei, pois ele está de costas” e “ele está de costas pra mim”. Aqui, a meta é identificar se o participante olha diretamente para o leitor/observador ou não (contato de Demanda ou Oferta), conforme a Metafunção Interativa. O aluno A3 respondeu “ele está de frente para mim” e A4, A6 e A8 disseram “para frente”, enquanto A5 e A9 afirmaram “para o lado” e A7 respondeu que “[...] um é o verdadeiro, e o outro é a sombra dele” parecendo justificar sua resposta sobre a primeira pergunta, em que ela afirma existir dois participantes. Depois que expormos as teorias, todos os alunos, responderam “olhar de oferta” à pergunta. Assim, podemos perceber que ficou

esclarecido que essa denominação corresponde ao fato de que o participante não olha diretamente para o leitor/observador.

Em seguida foi feita a pergunta: “Como o(s) participante(s) é(são) apresentado(s) na imagem? De corpo inteiro, da cabeça até o joelho, ou apenas de rosto?”. Dando continuidade a Metafunção Interativa, o objetivo da pergunta é verificar a Distância Social que está exposto o participante, podendo ser: Plano Fechado, Plano Médio ou Plano Aberto. Em geral os alunos declararam que o participante está apresentado “de corpo inteiro”, exceto o aluno A9, cuja resposta foi “de calção e com uma boia na mão”. No questionário respondido após a exposição da teoria, os alunos reforçaram que o participante está exposto de corpo inteiro e acrescentaram à resposta o termo “plano aberto”.

No que diz respeito à quarta questão (Em qual ângulo podemos ver o(s) participante(s)?), é necessário identificar na Metafunção Interativa qual a Perspectiva ou Ponto de Vista em que o participante é apresentado na imagem, se é Ângulo Frontal, Ângulo Diagonal ou Ângulo Vertical (subdivido em câmera alta, câmera no nível do olhar e câmera baixa). A maioria dos alunos respondeu “de costas”, com exceção dos alunos A3, A5 e A7 que responderam “de frente”, “de cima para baixo” e “horizontal”, respectivamente. Após a explanação das teorias, todos os alunos, sem exceção responderam “ângulo vertical câmera alta”. Notamos que o aluno A5 reforçou a sua resposta anterior, todavia, agora, utilizando-se do termo pertencente à GDV.

Posteriormente, foi perguntado: “Essa imagem é realista ou ficcional? Por quê?”. A referida questão propõe reconhecer a Modalidade da imagem, se é Naturalista ou Sensorial, também correspondente a Metafunção Interativa. Exceto o aluno A9, que respondeu “ela é realista porque é realizada”, os demais alunos afirmaram que a imagem é “ficcional” devido ao tamanho do aparelho, “[...] o participante não pode estar em cima da água” (A1), “porque o que passa na imagem não é realista” (A2), “porque uma pessoa não pula em um celular” (A5), “porque ele está em cima de um celular” (A4 e A6), “porque uma pessoa não pode pular dentro de um celular” (A3 e A7), “porque não tem como uma pessoa andar sobre a água” (A8) e “porque ele está pulando no celular (A10). Seis dos dez alunos, depois de serem apresentados às teorias, adicionaram às suas respostas o termo “sensorial”

aprendido durante a explicação e outros ainda procederam com o termo “ficcional”. Todos reforçaram o porquê com suas justificativas acima.

A sexta pergunta foi a seguinte: “De que lado da imagem se encontra a informação mais importante?”. Essa questão trata da Metafunção Composicional e a meta é identificar onde está o Valor de Informação na imagem. Os alunos A1, A2, A3, A5, A6 e A9 concordaram que a informação mais importante encontra-se no “lado direito” da imagem, enquanto os alunos A4, A7 e A8 responderam o oposto “lado esquerdo”. O aluno A10 foi o único que afirmou estar “no meio”. Em seguida, expomos as teorias e em unânime todos asseguraram que a referida informação encontra-se no centro da imagem, “central”.

A questão seguinte foi: “Existe alguma informação que você já conhece (informação dada) em relação com algo novo?”. Esta questão também diz respeito à Metafunção Composicional e Valor de Informação. A maioria dos alunos (A1, A2, A3, A5, A8 e A9) responderam “não”. Já três alunos, A4, A7 e A10 responderam “sim”, e apenas os alunos A4 e A10 complementaram afirmando que a marca do celular era a informação dada, todavia não se pronunciaram quanto à informação nova. Após terem sido expostos as teorias os alunos responderam que a informação dada se referia “a marca”, visto que eles já conheciam e a informação nova correspondente ao “modelo” do celular e também o próprio “celular”, uma vez que até então não tinham conhecimento sobre este.

Quanto à oitava pergunta tratamos da Metafunção Composicional no que diz respeito à Saliência na figura “O que é mais saliente na imagem?”. Sete dos dez alunos responderam que a saliência está no “celular” e entre eles o aluno A6 atento particularmente para “a tela do celular como um rio”, enquanto os outros três alunos, A2, A3 e A6, atentaram para a ação sendo praticada pelo participante “um garoto acima de uma celular”, “o homem no celular”, “o menino correndo sobre a água”, respectivamente, responderam. Já apresentados às teorias, todos os alunos, sem exceção apontaram como mais saliente “o celular”, devido ao tamanho, e sua tela imitar um rio.

No que concerne à pergunta “Onde começa e termina a imagem?”, tratamos novamente da Metafunção Composicional, com relação ao Enquadramento. Os alunos A3, A7 e A10 concordaram que a imagem começa “do lado esquerdo” e

termina “no lado direito”, enquanto que as respostas dos os alunos A1, A2, A4, A8 e A9 foram diversificadas, foram elas: “começa com algumas legendas e termina com imagem”, “começa no início da imagem e termina no final”, “começa a partir da marca do celular e termina um pouco abaixo da foto”, “começa da tela do celular e termina no horizonte” e “começa em cima do celular e termina nele”, nessa ordem. Quanto aos alunos A5 e A6 não responderam a pergunta. Após a explicação das teorias, todos os alunos concluíram que “não há linhas divisórias”, visto que, não há linhas, imagens dividindo a figura.

A partir da décima questão, as perguntas referem-se às ordens dos discursos e seus aspectos, gêneros, discursos e estilos, para a análise dos textos, pertencentes à Análise de Discurso Crítica. A pergunta feita foi: “Qual o gênero da imagem?” Os alunos A3, A5 e A7 concordaram que o gênero é “propaganda”, enquanto os alunos A2, A4, A6, A8 e A9 certamente equivocaram-se afirmando que o gênero era “feminino” (A4, A6, A8 e A9) e “masculino” (A2), claramente confundiram com gênero sexual. Já os alunos A1 e A10 afirmaram, respectivamente, “imagem textual” e “mostrar o celular da LG”. Depois da explanação das teorias, todos, sem exceção, afirmaram que o gênero da imagem é a “propaganda”.

A questão seguinte dá continuidade ao aspecto gêneros no discurso: “Que características identificam esse gênero?”. As respostas dos alunos foram as mais diversas “os textos na imagem” (A1), “um menino” (A2), “o celular” (A3 e A7), “as mulheres se interessam por isso” (A4), “pela imagem” (A5, A6 e A9), “o cabelo comprido” (A8) e “o menino pulando no celular” (A10). Em seguida, após explicarmos as teorias, as respostas dos alunos foram, em geral, semelhantes “o modelo, a função, display” (A1), “a marca, o aparelho, as funções” (A2), “a marca, o aparelho e o modelo” (A3), “a marca, o modelo, as funções do celular” (A4), “a marca, a função” (A5), “o modelo” (A6 e A9), “a marca, o modelo e etc” (A7) e “a marca e o modelo” (A8).

A décima segunda pergunta corresponde ao aspecto discursos “Qual o discurso predominante no texto?”. Podemos perceber uma diversidade nas opiniões dos alunos: “sobre o celular” (A1), “discurso indireto” (A2 e A4), “o que o celular tem” (A3), “55 display” (A5), “LG G” (A7), “discurso verbal” (A8), “a informação que tá nele” (A9) e “LG G Pro” (A10). Quanto à resposta do aluno A6, não conseguimos

identificar o que estava escrito. Já apresentados às teorias, todos os alunos, com exceção do aluno A1 que afirmou apenas o discurso “neoliberalista”, os demais acrescentaram o discurso “consumista” às suas respostas.

A penúltima pergunta dá continuidade aos discursos “Quais elementos linguísticos identificam esse discurso?”. Antes da explicação da teoria, as respostas foram diversas: “tecnologia” (A1), “porque não tem fala de personagem” (A2 e A4), “o homem e o celular” (A3), “vários” (A6), “português” (A7), “as falas” (A8) e “a letra de forma” (A10). Os demais alunos, A5 e A9, não souberam responder. Em seguida, após a apresentação das teorias, os alunos foram unânimes, uma vez que, todos responderam “agora tudo é possível”, referindo-se à *Now it's all possible*, cuja frase encontra-se na imagem.

A décima quarta e última questão envolve o aspecto estilo, identificado nas ordens dos discursos. A pergunta feita foi: “Qual a identidade do(s) participante(s) representado(s)?”. Em geral, os alunos se referiram à identidade relacionada ao gênero sexual: “masculina” (A1 e A9), “menino” (A2 e A7), “homem” (A3, A4, A5 e A6) e “[...] um garoto e o celular” (A10). Somente o aluno A8 respondeu “feminino”. Após a exposição das teorias, todos os estudantes, sem exceção responderam “uma criança” ou “é uma criança” à pergunta. De fato, a criança, na imagem apela ao imaginário, a um mundo repleto de possibilidades, o qual é vendido através do consumo do aparelho celular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo, com esse trabalho, foi analisar imagens de propagandas de aparelhos celulares em sala de aula e analisá-las visualmente e criticamente, a fim de nos certificarmos da contribuição dessa prática no referido âmbito. Observamos que as propagandas de aparelhos celulares estão sempre destacando o produto por meio de seu tamanho, novas funções e, assim, enfatizando que nós, consumidores, estamos a toda hora sujeitos a anúncios publicitários que objetivam não somente vender o produto, mas também vender estilos, costumes e princípios do consumidor.

Dessa forma, podemos interpretar que, de acordo com a propaganda, as pessoas são aquilo que podem ou não possuir, isto é, seu posicionamento social depende do aparelho celular que o consumidor é capaz de adquirir. Um homem que foge aos padrões sociais de beleza pode ser aceito por mulheres consideradas belas pelo celular que possui. O adulto pode mesmo passar a ser criança, em um universo imaginário, repleto de possibilidade, considerando que os celulares, cada vez mais, se igualam a brinquedos eletrônicos.

Para a desconstrução desse processo de naturalização, trabalhamos com os alunos da aula de língua inglesa o letramento visual crítico, que como podemos observar, favoreceu, através da experiência, um contato diferenciado dos alunos para com esse tipo de texto. No decorrer das atividades, notamos a relação que os estudantes mantiveram com as propagandas expostas, uma vez que essas tratavam de ideias e conteúdos que correspondem ao dia-a-dia deles.

A propaganda de aparelhos celulares costuma ser bastante agressiva, e visa alcançar principalmente os mais jovens, uma vez que esses conseguem manusear esses artefatos tecnológicos sem muita dificuldade. A fundamental contribuição dessa pesquisa foi dar a eles uma fundamentação crítica, não apenas para a leitura do verbal, mas também do não-verbal. A leitura dos textos em inglês, relacionadas às imagens da propaganda, possibilitou a integração de duas realidades multimodais, bastante comuns nesse gênero de texto.

Observamos que a maioria dos alunos foi capaz de identificar determinadas categorias, muitas vezes utilizando de termos e mesmo quando não recordaram de alguns termos, souberam interpretar a que se referiam. Por exemplo, no questionário aplicado após a explicação, na pergunta “Essa imagem é realista ou ficcional? Por quê?”, em síntese houve alguns alunos que, apesar de não terem respondido a questão utilizando o termo “Sensorial”, eles repetiram novamente – cogitamos que não tenham lembrado deste - o termo “ficcional”, pois verificaram que esse último correspondia ao primeiro, visto que, “[...] o celular é muito grande”, “[...] não tem como andar no celular” ou “[...] ela é fora da realidade”.

Podemos perceber ainda, com relação à multimodalidade, que os alunos, intuitivamente conseguiram apontar os aspectos visuais e da mesma forma, se posicionaram criticamente perante uma propaganda. Essas diferenças mostraram-se

muito notáveis nos questionários aplicados antes e depois da apresentação das teorias, e até mesmo após a explicação das teorias, em que questionamentos e comentários surgiram, tais como “Porque não estudamos isso na escola, professora? Deveríamos aprender isso. É legal”, “de agora em diante, prestarei bastante atenção nas propagandas que eu ver”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, J. R. A. *Discurso e Ideologia: análise crítica de textos didáticos para o ensino de inglês*. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 12(2), 2011.

BOURDIEU, P. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.

EAGLETON, T. *Ideology: an introduction*. London: Verso, 1991.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

_____. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman, 1995.

_____. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. *Critical discourse analysis*. In *Marges Linguistiques* 9, pp. 76-94, 2005.

FLORES-KOULISH, S. *Teacher education for critical consumption of mass media and popular culture*. New York: RoutledgeFalmer, 2005.

FOUCAULT, M. *História da loucura na idade clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. L. F. B. Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 2. re. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses, critical perspectives on literacy and education*. London, England: New York, 1990.

GRAMSCI, A. *A Gramsci Reader: selected writings 1916-1935*. FORGACS, D. (org.) London: Lawrence and Wishart, 1988.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *A vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

GRIOGORYAN, A. KING, J. M. *Adbusting: critical media literacy in a multi-skills academic writing lesson*. English Teaching Forum. n. 4, 2008.

HALLIDAY, M. *Language as social semiotic*. Edward Arnold. London, 1978.

_____. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

_____. Part A. In: _____; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

JANKS, H. *The Critical Language Awareness Series*. Johannesburg. RSA: Wits University Press and Hodder and Stoughton, 1993.

_____. *Literacy and power*. London: Routledge, 2010.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MAGALHÃES, I. *Análise do discurso publicitário*. Revista da ABRALIN. v. 4 n. 1 e 2, p. 231-260, 2005.

OLIVEIRA, D. M. *Análise crítica do discurso e letramento crítico*. Revista Fórum Identidades, v. 9, p. 73-84, 2011.

OLIVEIRA, L. A.; CARVALHO, M. A. B. Fairclough. In: *Estudos do discurso: perspectivas teóricas/ organização Luciano Amaral Oliveira*. -1ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RAMALHO, V., RESENDE, V. de M. *Análise de discurso (para a crítica): o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

SCHAWTZ, G.; BROWN, P. *Media literacy: Transforming curriculum and teaching*. Yearbook of the National Society for the Study of Education 104 (1), vi–294, 2005.

SILVA, M. C. O. ; CARVALHO, G. M. B.; BARBOSA, J. R. A. *A propaganda de aparelhos celulares em língua inglesa: uma análise das imagens*. In: III Colóquio Nacional de Linguagem e Discurso - III CONLID, 2013, Mossoró. Anais do III Colóquio Nacional de Linguagem e Discurso - CONLID. Mossoró: Edições UERN, 2013. v. 1. p. 1526-1537.

SIMON, R. *Teaching against the grain*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1992.

SOARES, M. B. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, 2004.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1985.