



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS**



ELISABETH PEREIRA ALVES AUGUSTO

**LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO ANÚNCIO DE PROPAGANDA:
UMA ABORDAGEM DIALÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA - PB
2019**

ELISABETH PEREIRA ALVES AUGUSTO

**LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO ANÚNCIO DE PROPAGANDA:
UMA ABORDAGEM DIALÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras – Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins

**GUARABIRA - PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A9231 Augusto, Elisabeth Pereira Alves.
Leitura e produção do gênero anúncio de propaganda [manuscrito] : uma abordagem dialógica no ensino fundamental / Elisabeth Pereira Alves Augusto. - 2019.
153 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.
"Orientação : Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins , Departamento de Letras - CH."
1. Língua Portuguesa. 2. Gênero Textual. 3. Leitura. 4. Escrita. I. Título

21. ed. CDD 418.4

ELISABETH PEREIRA ALVES AUGUSTO

LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO ANÚNCIO DE PROPAGANDA: UMA
ABORDAGEM DIALÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade Estadual
da Paraíba (UEPB), como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Letras –
Língua Portuguesa.

Aprovada em: 25/02/2019

BANCA EXAMINADORA

Juarez Nogueira Lins
Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins (UEPB)
(Orientador)

Laurênia Santos Sales
Prof. Dra. Laurênia Santos Sales (UEPB)
(Examinadora Externa)

Maria de Fátima de Souza Aquino
Prof. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino (UEPB)
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Leônidas José da Silva Jr. (UEPB)
(Examinador Interno - Suplente)

*Aos meus pais, **Eduardo e Margarete**,
pela confiança, incentivo e exemplos de amor.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela coragem e serenidade. A minha motivação diante de todos os obstáculos.

Aos meus pais, **Eduardo e Margarete**, por acreditarem sempre em mim, pelos incentivos e sacrifícios, para que eu não desistisse e desse continuidade aos meus estudos.

Ao meu esposo, **José Maria**, por estar ao meu lado em todos os momentos, apoiando-me, encorajando-me, compreensivamente.

À minha filha, **Clara**, razão maior de todas as minhas conquistas.

Aos meus amigos do **PROFLETRAS**, por partilharem momentos de alegrias, de risos, de choro... pelas palavras e gestos de incentivo.

Aos professores do **PROFLETRAS**, pela partilha do conhecimento, pela troca de experiências, por possibilitarem enxergar a educação sobre nova ótica.

Ao meu orientador, **Dr. Juarez Nogueira Lins**, que aceitou estar comigo nesta caminhada, guiando-me, trazendo confiança para prosseguir. Muito obrigada, Juarez.

Às participantes da banca Examinadora: Professoras **Fátima Aquino e Laurênia Souto**, pelas leituras e contribuições oportunas.

A **Regilane** (*in memoriam*); apesar da curta passagem em nossa turma, deixou na lembrança muitos momentos de alegria. A imagem de mulher forte e de sempre estar com o sorriso no rosto, não sairá da memória. Eternas saudades!

RESUMO

A leitura e a escrita são atividades complexas, que se concretizam na relação interacional escritor/leitor/texto. No entanto, através dos resultados de avaliações institucionais do Governo e das observações docentes no ensino básico, verifica-se a fragilidade no ensino de leitura e de escrita, apresentando, portanto, inúmeras dificuldades, relacionadas, por exemplo, à construção dos sentidos do texto, além do reconhecimento dos gêneros e à escolha destes para uso em determinada situação. Frente a esse problema, o objetivo principal deste trabalho é o de desenvolver a competência de compreensão e produção de texto multimodal em alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental da rede pública, a partir do gênero anúncio de propaganda. A leitura e a produção textual são compreendidas como processo interacional, defendido por Marcuschi (2008), Koch e Elias (2006), no qual, para construir os sentidos, é necessária a interação do leitor, através da ativação de seus conhecimentos prévios e do contexto para construção dos sentidos. E para ativar os conhecimentos enciclopédicos do leitor, Kleiman (2016), Solé (1998) e Koch (2016) ressaltam a importância das estratégias leitoras cognitivas e metacognitivas, que dão autonomia ao leitor, para gerir o alcance dos objetivos de sua capacidade leitora, identificando elementos que dificultem sua compreensão. Para Farias (2016), o professor é parte importante nesse processo, pois ele age como um mediador, que permite a ativação dos conhecimentos dos leitores, para a construção dos sentidos. Para alcançar essa visão, fez-se uso da pesquisa bibliográfica e da proposta de intervenção, através da sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) do gênero anúncio de propaganda, com o intuito de abarcar uma visão mais geral dos gêneros em sala de aula, utilizando a linguagem verbal e visual. Para essa pesquisa, foram envolvidos vinte estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, entre 13 e 15 anos, de uma escola pública, situada no município de Solânea – PB. Para a análise dos resultados, os sujeitos produziram anúncios de propaganda e responderam as atividades de compreensão textual do referido gênero durante a sequência didática, permitindo, assim, averiguar que o ensino de língua materna, com base no gênero textual, permite ao educando produzir e ler textos concretos, de modo a desenvolver suas competências discursivas. As produções finais dos participantes, referentes à escrita e à leitura, demonstram evolução na compreensão de sentidos do anúncio de propaganda e na produção desse gênero.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gênero textual. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

Reading and writing are complex activities, which are concretized among writer / reader / text relationship. However, through the results of institutional evaluations of the Government and the observations of teachers in elementary education, there is a weakness in reading and writing teaching, in this way, presenting numerous difficulties related, for example, the construction of the meanings of the text, besides the recognition of the genres and the choice of these for use in a given situation. Faced with this problem, the main objective of this work is to develop the competence of get understanding and producing multimodal text in students of the 8th Year of Elementary School of the public network, from the advertising advertisement genre. Reading and textual production are understood as an interactional process, advocated by Marcuschi (2008), Koch and Elias (2006), in which, in order to construct the senses, the reader's interaction is necessary, through the activation of his prior knowledge and context for the construction of the senses. To activate this encyclopedic knowledge of the reader, Kleiman (2016), Solé (1998), and Koch (2016) emphasize the importance of cognitive and metacognitive reader strategies, which give the reader autonomy to manage the achievement of the goals of his reading ability, identifying elements that hinder their understanding. For Farias (2016), the teacher is an important part in this process, because he acts as a mediator, which allows the activation of the readers' knowledge, for the construction of the senses. In order to reach this vision, the bibliographic research and the intervention proposal were used, through the didactic sequence of Dolz and Schneuwly (2004) of the advertising ad genre, with the aim of embracing a vision more general of the genres in the classroom, using verbal and visual language. Twenty students from the 8th year of elementary school, between 13 and 15 years old, were enrolled in a public school, located in the municipality of Solânea - PB. For the analysis of the results, the subjects produced advertisements and answered the activities of textual comprehension of the said genre during the didactic sequence, thus allowing to verify that the mother tongue teaching, based on the textual genre, allows the student to produce and read concrete texts, in order to develop their discursive skills. The final productions of the participants, referring to writing and reading, demonstrate an evolution in the understanding of the meanings of the advertisement ad and the production of this genre.

Keywords: Portuguese Language. Textual genre. Reading. Writing.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice da Educação Básica

LP – Língua Portuguesa

P – Participante

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – IDEB do Ensino Fundamental dos anos finais da escola pesquisa	67
Quadro 2 – Sequência didática do gênero anúncio de propaganda	71
Quadro 3 – Questão 1.....	75
Quadro 4 – Respostas dos participantes para a questão 1	75
Quadro 5 – Questão 3.....	76
Quadro 6 – Respostas dos participantes para a questão 3	77
Quadro 7 – Questão 2.....	79
Quadro 8 – Questão 4.....	83
Quadro 9 – Questão 5.....	87
Quadro 10 – Questão 6.....	89
Quadro 11 – Questão 7.....	92
Quadro 12 – Questão 8.....	95
Quadro 13 – Questão 9.....	98
Quadro 14 – Respostas dos participantes com relação à questão 9.....	99
Quadro 15 – Questão 10.....	100
Quadro 16 – Produção inicial do participante 1	104
Quadro 17 – Produção inicial do participante 2	106
Quadro 18 – Produção inicial do participante 3	108
Quadro 19 – Produção final do participante 4	111
Quadro 20 – Produção final do participante 5	113
Quadro 21 – Produção final do participante 6	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Propaganda do Dia mundial de conscientização do Alzheimer	63
Figura 2 – Anúncio de propagada	74
Figura 3 – Resposta do participante 1	80
Figura 4 – Resposta do participante 2	80
Figura 5 – Resposta do participante 3	81
Figura 6 – Resposta do participante 4	82
Figura 7– Resposta do participante 5	84
Figura 8 – Resposta do participante 6	84
Figura 9 – Resposta do participante 7	85
Figura 10 – Resposta do participante 8	85
Figura 11 – Resposta do participante 4	86
Figura 12 – Resposta do participante 9	87
Figura 13 – Resposta do participante 10	88
Figura 14 – Resposta do participante 11	88
Figura 15 – Resposta do participante 12	89
Figura 16 – Resposta do participante 13	90
Figura 17 – Resposta do participante 14	90
Figura 18 – Resposta do participante 15	91
Figura 19 – Resposta do participante 16	91
Figura 20 – Resposta do participante 17	92
Figura 21 – Resposta do participante 18	92
Figura 22 – Resposta do participante 19	93
Figura 23 – Resposta do participante 20	94
Figura 24 – Resposta do participante 21	96
Figura 25 – Resposta do participante 22	96
Figura 26 – Resposta do participante 23	97
Figura 27 – Resposta do participante 24	97
Figura 28 – Resposta do participante 25	101
Figura 29 – Resposta do participante 26	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	17
1.1 Contexto e conhecimentos prévios: a relação autor/texto/leitor.....	25
1.2 As estratégias cognitivas e metacognitivas: contribuições na formação de leitores	30
2. ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA DA ESCRITA ESCOLAR	39
2.1 O contexto da escrita escolar	41
3 GÊNERO TEXTUAL: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	50
3.1 Gênero textual: os textos como práticas sociais humanas	50
3.2 Gêneros textuais na hipermodernidade.....	55
3.3 O Gênero anúncio de propaganda	60
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	65
4.1 Tipo de pesquisa.....	65
4.2 O local da pesquisa.....	67
4.3 Sujeitos da pesquisa	68
4.4 Instrumentos e procedimentos metodológicos	69
4.5 Sequência didática.....	70
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	74
5.1 A Leitura.....	74
5.2 A escrita.....	102
5.3 Alguns resultados.....	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
7 REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE	124
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são atividades complexas, presentes em vários campos da atividade humana. É a partir delas que os sujeitos conseguem compreender o mundo a sua volta e externar seus desejos, suas opiniões, concordar e discordar das informações que os rodeiam.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – estabelece que “o aprendizado da leitura é um direito” (FREITAS, 2009, p. 66), tornando esse conhecimento necessário a todos os cidadãos e reiterando a importância que esses saberes têm no modelo atual de sociedade. O direito é uma instância que deve estar acessível a todos, sem distinção.

Quanto à escola, o PDE estabelece maior responsabilidade para o amplo acesso ao direito de aprendizagem da leitura, para que, durante os anos de formação, os educandos possam usufruí-la de forma consistente. O mesmo deve acontecer com a escrita: produzir textos com autonomia é um direito que a escola deve proporcionar aos sujeitos que a frequentam.

Nesse sentido, é na escola que se inicia o período de alfabetização, caracterizado como a codificação e decodificação dos signos linguísticos de uma língua materna. Assim, é nessa fase que as crianças, em sua maioria, têm o primeiro contato com a escrita e iniciam o processo de aprendizagem da leitura, isto é, de alfabetização.

Porém, nesse período de alfabetização, surgem muitos desafios relacionados ao processo de alfabetizar, os quais se perpetuam durante muitos anos de escolarização. Esses desafios dizem respeito ao entendimento do que vem a ser leitura e à relação entre compreender e reconhecer os códigos linguísticos.

Ao se referir à leitura, vale lembrar que, nesse período, ela está ligada à decodificação da escrita, sendo entendida como o reconhecimento de um código linguístico. No entanto, a leitura ultrapassa essa relação; embora esse seja o primeiro passo, ela está além da mera decodificação. Lajolo (1982 apud GERALDI, 2012, p. 91) traz uma definição de leitura que, em alguns aspectos, distancia-se do ensino que ocorre ainda em muitas escolas:

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

cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia [...]

Para Lajolo (apud GERALDI, 2012, p. 91), a leitura é ler e compreender o que foi lido, é relacionar aquela leitura a outras, extraindo as intenções dos autores. Entretanto, muitos alunos dessas escolas de ensino básico demonstram dificuldades em realizar a compreensão de textos. Esse é um dado evidenciado nas avaliações externas, realizadas pelo governo, para averiguar a qualidade do ensino público. Um desses exames é a Prova Brasil, que ocorre a cada dois anos. Em 2017, houve a mais recente aplicação dessa avaliação, apresentando um panorama alarmante da proficiência leitora dos estudantes do país e de nosso estado, principalmente, pois a minoria dos estudantes alcançou a meta de proficiência leitora, indicada no exame.

Em relação ao Brasil, 36% foi o percentual dos estudantes que possuem competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede pública de ensino. Na Paraíba, 22% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede estadual de ensino. Isso revela o quanto ainda precisa ser feito pelos professores de LP, e traz uma reflexão sobre como está acontecendo a aprendizagem de leitura nas escolas.

Infelizmente, não é apenas a aprendizagem de leitura que apresenta lacunas e não permite o desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes. O ensino da produção de textos também apresenta práticas que merecem reflexão sobre os aspectos metodológicos abordados nas aulas de Língua portuguesa.

A orientação nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, para o ensino da escrita, é para a formação de um escritor competente, definido nesse documento oficial como:

Um escritor competente é alguém que sabe conhecer diferentes tipos de texto e escolher o apropriado a seus objetivos num determinado momento [...]. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto (BRASIL, 1998, p. 48).

As aulas de Língua Portuguesa (doravante LP) devem conter ações que desenvolvam nos alunos o alcance das competências de um escritor proficiente, como definido pelos PCNs. A prática de escrita não deve se restringir à ação de

produzir textos, mas refletir sobre a produção feita, ser capaz de analisar e averiguar se no texto há algum elemento que possa impedir sua compreensão.

É através das práticas de escrita, mediadas pelos professores, que os estudantes podem se tornar escritores competentes. Antunes (2003, p. 45) define a escrita como:

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, "para fora"), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou de sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

A definição de escrita, apresentada por Antunes (2003, p. 45), se distancia de algumas práticas e concepções presentes nas escolas. Existe nas escolas a ideia de que escrever é externar o conhecimento que já está armazenado na memória sobre um assunto. E, para fazê-lo bem, é necessário dominar as regras de ortografia e de gramática. Além disso, perpetua-se a ideia de que um bom escritor é aquele que não comete desvios ortográficos em seu texto. Muitas vezes, o receio de não conseguir dominar os preceitos gramaticais, contidos na norma culta, faz com que os alunos tenham medo da escrita e se sintam incapazes de realizá-la.

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – é uma avaliação de grande escala, que acontece anualmente, com o objetivo de selecionar os candidatos que irão ingressar nos cursos de nível superior, tendo na sua estruturação uma prova de redação, na qual o candidato deve produzir um texto. Essa prova causa muita discussão e insegurança; é tida por alguns candidatos como a etapa da prova mais difícil. E isso é comprovado pelo número de cursos preparatórios, para o exame, com ênfase na redação e nos materiais divulgados para um bom texto.

Ao avaliar o panorama dos resultados da Prova Brasil, em escala nacional e estadual, nota-se a fragilidade do ensino de leitura, colocando-o como situação-problema, que necessita de intervenção para aumentar os índices de proficiência em competência leitora.

A escola pública estadual, lócus desta pesquisa, também apresenta uma situação semelhante quanto aos resultados do IDEB. Em 2017, sua meta era 4,0 e atingiu 3,0, dado cedido pela gerência de ensino, que abrange essa instituição. Esse resultado evidencia o estado de alerta que a escola se encontra e demonstra a

necessidade de rever práticas didáticas, adotadas na escola. Outro fator agravante no resultado dessa prova é o decréscimo, pois, na aplicação anterior à nota do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – foi de 3,3, demonstrando uma redução significativa.

Diante dessa situação, surgem questionamentos que buscam a compreensão desse problema, os quais são: como levar os alunos a lerem e produzirem, de modo proficiente, o gênero anúncio de propaganda? Quais atividades favorecem o amadurecimento das habilidades de leitura e escrita?

São muitos fatores envolvidos nas aulas de Língua Portuguesa, que indicam alguns fatores que poderiam justificar a dificuldade que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental têm nesses tipos de atividades.

Para minorar essa situação, o ensino da leitura e escrita precisa ser, primeiramente, compreendido como um processo de interação entre autor/texto/leitor, necessitando da ativação de conhecimentos prévios, classificados por Koch e Elias (2008, 2006) como conhecimentos enciclopédico e linguístico. Com atividades, com estabelecimentos prévios de objetivos de leitura, para guiar o leitor frente à compreensão ou não do texto lido. Então, a ativação do conhecimento, por parte dos estudantes, dessas estratégias, seria uma hipótese para favorecer o desenvolvimento da proficiência leitora e de escrita dos alunos.

Dessa forma, a leitura e a escrita são objetos centrais desta pesquisa. Nesse sentido, objetivo maior deste estudo é o de desenvolver a competência leitora e a produção de texto em alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental, a partir do gênero anúncio de propaganda.

Para o alcance desse objetivo, identificamos o uso de estratégias cognitivas na leitura e escrita do gênero anúncio de propaganda, averiguando as contribuições de textos com linguagens verbais e visuais na compreensão textual, analisando, ainda, as contribuições do gênero anúncio de propaganda na aquisição das competências de leitura e escrita textual.

A aquisição da leitura permite aos educandos autonomia, para que sejam capazes de construir sentidos para os textos lidos. Como foi estabelecida pelo PDE como um direito, a aquisição leitora se torna necessária em mundo que oferece muitas informações adquiridas, através da leitura. E, pensando em um leitor autônomo, que, sozinho, é capaz de relacionar informações em textos diferentes,

localizando as ideias principais, secundárias e produzir textos com criticidade, o ensino da leitura e escrita proficiente é o foco deste trabalho.

O caráter interacionista da linguagem e, conseqüentemente, da leitura e escrita, subsidiados pelos teóricos Marcuschi (2008), Koch (2007) e Koch e Elias (2006), os quais norteiam este trabalho, indicam que o ensino da leitura seja capaz de fazer com que leitores iniciantes progridam para leitores autônomos e ativos. Tais autores destacam elementos presentes no processo da leitura, apontando que o conhecimento do leitor é fundamental para a construção de sentido. Portanto, é através do conhecimento prévio, do contexto e da inferência que a interação entre autor/texto/leitor acontece e corrobora para os sentidos do texto lido.

As autoras Solé (1998), Kleiman (2007; 2016) e Kato (2007) trazem importantes contribuições no campo da leitura; elas indicam que as estratégias de leitura permitem ao leitor regular a compreensão de sua leitura e o alcance ou não dos seus objetivos.

Os gêneros textuais são fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa, por acontecerem em situações sociais concretas e refletirem essa dinâmica interacional e social que a linguagem apresenta, como destaca Marcuschi (2008) e Rojo (2015; 2016).

O gênero anúncio de propaganda, por apresentar linguagem verbal e visual, permite o entendimento de que a leitura também ocorre em textos que apresentam imagem, e, por essa particularidade, gera dificuldades em sua compreensão. No entanto, por ser um gênero muito presente no cotidiano, contribui para o alcance desses objetivos. Sabendo disso, fazem-se necessárias as discussões de Rojo (2015) e Sandmann (2007).

A metodologia adotada é a pesquisa-ação, que tem a finalidade de melhorar uma situação-problema. No caso deste estudo, é o alcance das competências leitoras em alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, situada no município de Solânea. Para essa empreitada, contamos com a participação de vinte alunos dessa série.

A partir de uma sequência didática, estabelecida por Dolz e Schneuwly (2004), direcionamos o estudo sobre o gênero anúncio de propaganda na série em questão. Os dados para a análise são os textos dos participantes da produção inicial e final e os questionários respondidos antes e depois dos módulos. Esses registros indicam a compreensão dos sujeitos e norteiam o alcance ou não do objetivo geral.

A estruturação dos capítulos acontece da seguinte forma: no primeiro capítulo, há uma discussão sobre as concepções de leitura, as relações que permitem a interação entre leitor/texto/autor e as perspectivas de estratégias leitoras para o ensino de Língua Portuguesa.

O segundo capítulo apresenta o ensino da escrita nas escolas e as visões presentes nesse ensino, atualmente, além das abordagens do ensino de escrita como caráter interativo, para alcançar as formações discursivas.

No capítulo seguinte, destacam-se as noções dos gêneros textuais, pois se configuram como a base do ensino de língua materna, de acordo com os PCNs, aprofundando, com isso, as características do gênero discursivo anúncio publicitário e como esse gênero contribui para a aquisição das competências leitoras, por ser constituído pelas linguagens verbal e visual. Vale dizer que esse capítulo contempla ainda uma discussão sobre os gêneros multimodais, fortemente presentes no cotidiano, e suas contribuições para o ensino.

Em seguida, destacam-se os aspectos metodológicos, presentes neste estudo. E, no capítulo final, há a análise e discussão dos dados coletados durante a aplicação da pesquisa, seguido das considerações finais. Os textos produzidos pelos participantes analisados estão nos anexos, como também os questionários respondidos por eles.

1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A linguagem é elemento essencial para uma sociedade. É através dela que os indivíduos estabelecem suas relações de comunicação e interação, permitindo estabelecer as conexões entre os indivíduos e o mundo, e entre eles mesmos. Ela está presente nos mais diversos momentos do cotidiano, desde o recado entre mãe e filho, as orientações de placas no trânsito, aos discursos em conferências. É através da linguagem que expressamos o que sentimos, o que pensamos, através de diálogos verbais ou não.

A linguagem é um meio eficaz de comunicação, podendo se estabelecer de diferentes formas. Existem diferentes tipos de linguagem: a linguagem gestual, a linguagem da dança, a linguagem imagética, fortemente presente na atualidade. Outra forma eficiente de comunicação é através da linguagem verbal, estabelecida através da língua, sendo definida por Saussure (2006, p. 23) como um sistema de signos que se combinam para formar inúmeros enunciados organizados, mediante os sujeitos que usam esses signos linguísticos.

Esse conjunto de signos, como define Saussure, é organizado em combinações, para expressar o que os sujeitos desejam em um determinado momento histórico e suas intenções de comunicação. Eles são aleatórios, porque não têm um padrão fixo de signos, ou seja, em uma sentença, como, por exemplo, a sentença frasal, não há um signo que deve vir na mesma posição. Ao contrário, essa combinação fica a cargo das intenções discursivas.

Para Marcuschi (2008, p. 240), a língua é:

[...] um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. [...] a língua é uma forma de ação pela qual podemos agir fazendo coisas.

Para o autor em questão, a língua não é um “fenômeno” estanque e isolado das relações sociais de seus falantes, ao contrário, ela está sujeita às mudanças determinadas pelos usos sociais que se faz dela. É dentro das relações sociais que os “signos linguísticos” se caracterizam e se realizam, e só ganham sentido no seu uso. Exemplos dessas mudanças na língua são os vocábulos que entram em

desuso ou variam a sua estrutura; em outras situações, a partir do contexto social, tem seu sentido modificado.

A linguagem como meio de comunicação e a língua como “ferramenta cultural, social, histórica e cognitiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 240), não fazem sentido em um ensino de Língua Portuguesa que descarte ou ignore esses aspectos sociais e interativos que a língua possui, que esteja desassociado das relações históricas e sociais dos seus usos.

Uma forma de o ensino contemplar os usos sociais da linguagem é através da leitura e produção de textos. Essa é uma constatação presente nos PCNs, os quais trazem a seguinte orientação:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 29)

A orientação desse documento oficial é que o objetivo principal, no ensino de LP, seja a aprendizagem da leitura e interpretação textual, e que essa finalidade seja alcançada mediante os trabalhos desenvolvidos a partir dos textos, unidade central do ensino. Dessa forma, o ensino através de estruturas menores, como as palavras e as frases fora de um contexto de produção social, não ajudariam o aluno a alcançar a competência discursiva, pois seriam estruturas que não mostrariam o uso social, cultural e histórico da língua.

O texto cumpre essa função, pois é realizado dentro de um contexto social de produção. Marcuschi (2008, p. 242) define o texto como “um evento comunicativo”, ou seja, uma realização da língua, que ocorre em uma determinada situação, para cumprir uma determinada finalidade, a exemplo do recado de uma mãe para o seu filho, cumprindo, assim, uma função comunicativa, de deixar uma informação imediata. É um evento, visto que, após finalizado, não se repete com todos os elementos presentes na primeira enunciação; pode até ser copiado, mas em outra situação e para outras finalidades.

O documento oficial orienta os objetivos de ensino, com foco na leitura e produção, tendo como base o texto. Para o alcance desses objetivos, nega-se o ensino centralizado em frases, como ainda ocorre e, algumas situações nas aulas de

LP, pois elas não transmitem a realidade da língua. A linguagem humana se realiza e cumpre sua função na necessidade de comunicação entre os sujeitos. Frases isoladas, criadas com a finalidade de apresentar certo conteúdo, não condizem com situações de interação entre os indivíduos.

A maneira de o ensino de língua materna alcançar esses objetivos e transmitir aos estudantes o sentido real da língua é através do texto, assim como estabelecem os PCNs. Porém, o que de fato acontece, em algumas escolas, é o estudo da análise gramatical com frases retiradas do texto. Este é apenas uma ilustração das aulas, e o professor, dessa forma, acredita que está utilizando-o, de acordo com as determinações do documento orientador. Entretanto, está apenas repetindo uma prática que há anos acontece nas aulas de língua portuguesa: o estudo da língua com frases soltas, que não condizem com situações reais de uso.

No entanto, para levar os alunos a alcançarem esses objetivos, precisamos entender as concepções atribuídas à linguagem, presentes na abordagem dos textos, para que não se faça um ensino equivocado e com poucas contribuições no desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas nos parâmetros.

A linguagem apresenta três concepções distintas, que influenciam no ensino da LP, na forma como o texto é entendido e compreendido. Entender essas concepções fará o professor construir suas aulas, para que os alunos se apoderem dos elementos necessários para a produção e compreensão de texto, evitando repetições, como os acima citados entre alguns que se perpetuam em algumas aulas de leitura.

Na primeira concepção, a linguagem é a “representação do pensamento” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 09). Tem-se um sujeito que produz seu texto como dono “absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como produto – lógico do pensamento” (KOCH, 2014, p. 173). Não é levado em consideração o contexto de produção, pois prevalece o pensamento do indivíduo que produz seu texto.

Nessa concepção, o texto é apenas a representação do pensamento; as informações presentes nele devem ser captadas pelo receptor. Este só recebe a informação, não exerce nenhuma função, a não ser esta: de captar a representação do pensamento do emissor, sendo totalmente passivo nesse processo.

Quanto à leitura, ela é necessária, apenas para identificar a informação nessa construção mental, e dependente da organização lógica do pensamento. A língua é apenas veículo dessa construção. O leitor não interage com esse texto, pois recebe

as informações prontas e com um único sentido, aquele determinado pelo emissor. E, é evidente, que desconsidera as influências do contexto de produção.

O contexto é importante quando o texto não é concebido como um produto "acabado", no qual as informações contidas sejam suficientes para a sua interpretação. Koch (2014, p. 196) revela a importância do contexto para o estudo da leitura ao afirmar que ele é:

De qualquer maneira, sob essa perspectiva, falar de discurso implica considerar fatores externos à língua, alguma coisa do seu exterior, para entender o que nela é dito, que por si só seria insuficiente. [...] O contexto é um conjunto de suposições trazidas para a interpretação de um enunciado.

O ensino da leitura, tendo a língua como representação do pensamento, centra-se no autor do texto. Assim sendo, desconsidera qualquer elemento externo à produção desse texto, já que nele está contida toda informação suficiente para a sua compreensão.

Nessa percepção, a linguagem é uma estrutura com finalidade de organizar, logicamente, o raciocínio do sujeito. A noção de língua como estrutura é um elemento presente no paradigma do estruturalismo, herdeiro do pensamento de Saussure, o qual "concebia a língua como fenômeno social, mas analisava-a como um código e um sistema de signos." (MARCUSCHI, 2008, p. 27)

Dessa forma, fatores externos ao texto, como, por exemplo, o leitor, não constituem fatores necessários para interpretá-lo, uma vez que mesmo aceitando a língua como uma realização social, privilegiavam a análise dela como código. Sendo assim, a estrutura textual: a organização das orações, a escolha vocabular e o conhecimento que o leitor tem sobre a língua; forneceriam os requisitos para ler e compreender.

Nessa noção, em que, para entender o texto, é necessário apenas conhecer o código, traz graves consequências para o ensino, pois fica implícito que, para se entender o texto, é preciso apenas a decodificação, mas o ato da leitura não é tão simples. Exigem outros elementos como o conhecimento sobre as implicações do contexto, entre outros, que em seguida serão apresentados.

A consequência mais relevante para o leitor, nesse modelo de linguagem, é a frustração pela leitura; por apresentar dificuldades durante esse ato, empecilhos comuns para leitores iniciantes.

Na continuidade dos estudos da língua, na segunda concepção, a linguagem é compreendida como “mero instrumento de comunicação” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10). A sua finalidade é estabelecer o vínculo comunicativo entre os sujeitos. Dessa forma, o receptor fica dependente desse código, ele precisa dominá-lo, para poder se comunicar. Todas as informações já estão expressas no texto, que passa a ser o foco (KOCH e ELIAS, 2006).

Também, nessa concepção, as relações contextuais são desconsideradas, uma vez que a língua é um código a serviço da comunicação. Para compreendê-la, é necessário dominar esse código, pois, todas as informações, inerentes a essa compreensão, estão presentes na mensagem. Por isso, nessa visão, é oportuno que o receptor conheça bem a língua, seu funcionamento, suas funções, para decodificá-la. Para Marcuschi (2008, p. 238), “prevalece a função informacional e ao autor/falante a tarefa de pôr as ideias no papel ou nas palavras”, conferindo o caráter autônomo da língua, já que ela é suficiente para a compreensão da mensagem.

O texto é “visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte” (KOCH, 2014, p. 173). Na análise da leitura de um texto, entende-se, nesse conceito, um sujeito passivo e determinado pelo sistema, pois ele precisa apenas decodificar a mensagem, para entendê-la; basta, somente, conhecer os mecanismos da língua.

Tanto na primeira concepção de língua quanto na segunda, as relações do leitor com o texto são de passividade. O leitor não interage com as informações nele inseridas; as relações sociais, históricas e culturais não têm importância. É estabelecido que todas as informações necessárias, para a compreensão do texto, já estão dentro dele. Aos leitores, cabe a função de conhecer bem esse código, para captá-lo.

Marcuschi (2008, p. 238) afirma que essas concepções estão presentes no ensino da LP pelos últimos cinquenta anos. Embora exista a terceira concepção, que se contrapõe a alguns elementos das anteriores, como o entendimento da língua como estrutura e código, e as orientações para interpretá-la, sejam na relação codificar e decodificar. Essas teorias continuam fortemente presentes na sala de aula e nos materiais didáticos, utilizados nesse ensino.

Marcuschi (2008, p. 248) diz que, no primeiro paradigma de linguagem:

Compreender não passaria de uma tarefa de identificar e extrair informações textuais. Essa postura é bastante comum nos livros didáticos e é nela que os exercícios se baseiam para não admitir respostas alternativas a perguntas de compreensão.

No entanto, algumas considerações precisam ser discutidas na averiguação de que a compreensão textual não está somente nas estruturas textuais, embora a decodificação seja a primeira etapa nesse processo, pois, sem conhecer os elementos que compõem a língua, não há como compreendê-la, em forma de estrutura escrita ou até mesmo oral. Mas, esse caráter objetivo da língua não é suficiente para dar sentido ao texto.

Na terceira concepção de linguagem, a língua é entendida como interacional (dialógica) (KOCH e ELIAS, 2006). A partir desse paradigma, os sujeitos são importantes na construção do sentido: saem do estado passivo e se tornam ativos, pois, através de seus conhecimentos prévios, relacionados às informações presentes no texto, possibilitam dar sentido ao que se ler ou ouve.

Essa noção de língua, como forma de interação, está relacionada à definição, no início desse texto, como manifestação “no seu funcionamento e é sensível ao contexto” (MARCUSCHI, 2008, p. 240). Os enunciados presentes no texto têm sentido no funcionamento interno das relações que envolvem os elementos contextuais. A compreensão não está centrada, apenas, no interior do texto. O contexto é parte na construção do sentido. Na produção de um texto, seja oral ou escrito, tem-se alguma intenção, é produzido por um determinado motivo.

A centralidade, na compreensão textual, sai do texto e do autor e vai para a relação interativa entre texto/sujeito; além disso, a leitura “é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 11), pois, no processo de leitura, estão envolvidos o autor, o texto e o leitor. Essa tríade é importante, para construir os sentidos textos.

No ensino de leitura, na sala de aula, temos vários sujeitos, conseqüentemente, vários leitores. Cada leitor tem sua bagagem histórica de conhecimento, e essa bagagem é ativada no momento da leitura. Dessa forma, para um mesmo texto, podemos ter mais de um sentido construído.

É nessa relação entre leitor e texto que a leitura adquire o aspecto de interatividade, assim como as relações externas ao texto, como o contexto, também são imprescindíveis para o entendimento do texto, definido como “evento

comunicativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 242). Podemos entender o texto como um evento, porque é um acontecimento, é uma ação com o propósito de estabelecer um vínculo dialógico com o outro, mesmo que o outro seja o próprio autor do evento, em situações sociais e históricas, que corroboram para sua produção e compreensão, como é o caso do contexto.

A autora Koch (2014, p. 175) nos traz algumas razões pertinentes a essa discussão acerca da relevância do estudo da leitura, centrado no paradigma interacional da língua, ao afirmar que:

Dessa forma, adotando-se a concepção sociointeracional – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou mera decodificação da mensagem resultante da codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa, de produção de sentido, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e a reconstrução deles no interior do evento comunicativo.

Nas aulas de Língua Portuguesa são comuns as afirmações do tipo: “temos que entender o sentido do texto”, “precisa-se identificar a mensagem do autor, o que ele nos diz” e, coloca-se, embora, implicitamente, o foco da leitura na decodificação dos elementos textuais. Essa continua sendo uma prática frequente, que pouco contribui no desenvolvimento da competência leitora. Essa “captação” de informações não consegue mostrar as informações que constroem o sentido no texto, pois, numa concepção de língua como interação, os sujeitos leitores/ouvintes são partes inerentes nesse processo de construção de sentido, eles precisam da “mobilização de um vasto conjunto de saberes” (KOCH, 2014, p. 175), que concordam com o que está escrito e dito.

Na produção de um evento comunicativo, o autor não escreve ou diz tudo, não estão todas as informações presentes nele. Na leitura, o leitor precisa preencher essas lacunas, deixadas pelo autor. E ele faz isso “mobilizando seus conhecimentos enciclopédicos”, que Koch e Elias (2006, p. 42) definem como “conhecimentos alusivos às vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados”. Pode-se entendê-los como conhecimentos adquiridos ao longo de todas as suas experiências vividas, que, de certa forma, contribuem para entender um texto, pois, durante a leitura, esses conhecimentos são acionados.

Esses são conhecimentos adquiridos no convívio com a família, entre amigos, em eventos religiosos e culturais, e na escola, em todas as situações que esta os oferece. Os conhecimentos enciclopédicos ou de mundo estão armazenados e são ativados no momento em que lemos, contribuindo na construção dos sentidos.

A autora Solé (1998, p. 22) também nos traz importantes contribuições para a compreensão da relação interacional da linguagem. Ela reitera que

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto [...] envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura.

Tal autora destaca ainda o caráter interacional durante o processamento da leitura. E as informações importantes para essa construção não estão na estrutura e nem na organização textual, embora, como citou Koch (2014), o contexto não são é excluído, porém, não essenciais, como visto nos paradigmas anteriores.

Outro fator muito importante, colocado por Solé (1998), é a motivação para a leitura, tendo por base um objetivo. Quando se faz uma leitura, sabendo o motivo, cria motivação para a sua realização. São muitas razões pelas quais realizamos uma leitura: pode-se ler um livro por lazer, para localizar informações específicas, para conhecer um procedimento (receita de bolo), para obtermos informações sobre um acontecimento ou evento, entre outros motivos. No entanto, essas informações são desconsideradas na maioria das aulas de LP.

Nesses momentos, a leitura tem uma única significação: aprender a ler. Esse motivo é reduzir a leitura a apenas uma razão, criando para o aluno a imagem de que ela não tem outros objetivos. E, mais grave, é que se ela tivesse tendo esse fim e fossem realizados procedimentos para tal, estaria parcialmente cumprindo as funções do objetivo do ensino de leitura, entretanto, o método utilizado por alguns professores são os questionários dos livros didáticos, que continuam com perguntas de uma única resposta, e o texto, tendo um único sentido. Dessa forma, não há avanço para o paradigma interacionista.

Há situações em que a leitura ganha mais sentido em outras disciplinas, como declara Geraldi (2012, p.93):

[...] leituras realizadas em outras disciplinas do currículo (história, geografia, ciências) são menos artificiais do que as realizadas nas

aulas de língua portuguesa: está um pouco mais claro para o aluno o 'para quê' extrair informações x ou y do texto, ainda que a resposta tenha sido autoritária e artificial imposta pelo processo escola (a avaliação por exemplo).

As escolas precisam avançar na produção de procedimentos que permitam aos alunos compreender, efetivamente, o que se ler; fica claro que isso está além da decodificação. A língua é uma "forma de ação social" (MARCUSCHI, 2008, p.240), pois existem sujeitos sociais. Os alunos precisam entender que eles também são esses agentes sociais, que suas leituras vão ter sentido relacionadas a seus conhecimentos enciclopédicos (KOCH e ELIAS, 2006, p. 42).

Para o alcance dessa finalidade, alguns conceitos são significativos para a realização de um ensino em que a língua proporciona interação. Um conceito fundamental é o de interação, proposto por Bakhtin (2003, p. 271), como:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguístico) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa[...] toda compreensão é premente de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.

O ouvinte é colocado como sujeito ativo, que, ao compreender, tem uma atitude responsiva, ou seja, inquieta-se diante daquele texto, questiona, concorda, discorda, mas não fica passivo, ele faz parte do evento comunicativo. Essas noções devem ser bem compreendidas por todos que fazem a educação, principalmente, o professor, que é o agente que transmite, diretamente, esses conceitos aos educandos.

Nos próximos tópicos, serão abordadas as definições de contexto e conhecimentos prévios, bem como esses fatores se apresentam, elementos para que o leitor interaja com o texto na construção de sentidos.

1.1 Contexto e conhecimentos prévios: a relação autor/texto/leitor

Para alcançar uma relação em que o leitor não seja considerado iniciante, mas, um leitor autônomo, alguns procedimentos podem ser adotados durante as aulas de leitura, destacados por Solé (1998), Marcuschi (2008) e Koch (2014) como o tratamento com relevância do contexto de produção do texto e os conhecimentos prévios dos alunos.

É evidente que no aporte das estratégias de leitura, esses dois procedimentos não são autossuficientes para a compreensão, mas, por enquanto, destaca-se o interesse neles.

Para Marcuschi (2008, p. 244), "o contexto tem um papel central na interpretação de texto". Entendendo o texto como um evento comunicativo, ele ocorre em um determinado momento histórico, sendo construído por um sujeito social. Dessa forma, seus sentidos serão construídos quando o leitor considera todos os aspectos relacionados à sua produção, não apenas os elementos presentes no texto, como o gênero, a linguagem, mas relacionando o seu conteúdo a todos os elementos específicos a sua produção. Koch (2014, p. 196) define o contexto como "suposições trazidas para a interpretação de um enunciado". Então, seriam os fundamentos, que estão nas relações sociais e no momento histórico de produção e interpretação, que devem ser considerados pelo leitor e, levados para dentro do texto, relacionar com as informações nele presentes.

É exatamente essa necessidade de extrapolar o que está escrito no texto e ir para o exterior que caracteriza a interação na terceira concepção de linguagem. É nessa possibilidade de relacionar as informações cotextuais com as contextuais, feitas pelo leitor, atribuindo-lhe um caráter ativo, pois ele é quem deve realizar essas relações, para conferir sentido ao que ler. Vale dizer que é essa concepção de leitura que guia as discussões neste trabalho.

No entanto, há também o contexto cognitivo, que são todos os conhecimentos armazenados na memória do leitor e são ativados durante a leitura. Koch (2014, p. 195) os descreve, como: conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, situacionais, superestruturais, estilísticos e intertextuais. Os indivíduos vão adquirindo todas essas informações em suas experiências e, ao lerem um determinado texto, acionam tais conhecimentos, para se relacionar com o que está nele. Essa participação fundamental do leitor permite que ele possa interagir com o texto.

Esse último aspecto do contexto se situa nos conhecimentos prévios do leitor, essenciais na compreensão textual, como constata Solé (1998, p. 40):

[...] atribuímos significado ao que lemos (ao que ouvimos ou vemos). Realizamos essa atribuição a partir dos nossos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabemos, do que já fazia parte de nossa bagagem experiencial.

Não é só o que está no texto que será capaz de conduzir o leitor a conferir sentido ao que ler/escuta. Quando a escola exclui esses elementos, está provocando incompreensão; o que, para Solé (1998, p. 42), transforma-se "em um sério ônus e provoca desânimo, o abandono, a desmotivação". Esse é um dos principais motivos que justificam as afirmações dos professores quanto ao fato de seus alunos não gostarem de ler. Talvez, os educandos não gostem de ler as leituras que chegam até eles, por meios de seus educadores; ou, não possuam condições para efetuar uma leitura compreensiva. E isso é uma afirmação até óbvia: se não conseguir compreender o que se ler, não terá estímulo para prosseguir lendo.

Até aqui vimos que a leitura não é uma tarefa simples, e se torna mais complicada quando não se entende o que foi lido. O que acontece, em algumas situações, com os alunos nas aulas de leitura. Eles precisam encontrar sentido para essas aulas, precisam ser conduzidos a se tornarem autônomos nesse processo, em outras palavras, lendo e compreendendo.

Kleiman (2007, p. 13) observa, similarmente, a pertinência dos conhecimentos prévios no processo de compreensão textual. Ela afirma que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interage entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Kleiman (2007, p. 13) utiliza dos mesmos argumentos de Koch (2014), para confirmar que é necessária a ativação do que já está armazenado na memória para compreendermos o texto, conceituado como os conhecimentos prévios do leitor, por Koch e Elias (2006. p.42).

Quanto ao conhecimento linguístico, ele é definido por Kleiman (2007, p. 13), como:

Aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento de

vocabulário e regra da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.

A autora define, de forma objetiva, esse tipo de conhecimento; é ele que permite a identificação de um texto como pertencente da língua materna ou não, no momento em que é visualizado. O conhecimento linguístico é fundamental para a compreensão textual, pois o não conhecimento de uma determinada palavra pode comprometer os objetivos da leitura.

O professor, ao selecionar um determinado texto para as aulas, tem que avaliar antes se o nível de vocabulário está de acordo com o nível de seus alunos. E isso não significa que deva ler apenas textos de vocabulário simples, fácil, que não se constituirá como obstáculo para leitura. Não é exatamente isso, pois, dessa forma, não permitirá o avanço dos discentes, deixando-os sempre no mesmo nível de aprendizagem. Devem-se proporcionar desafios e o mais importante de sua função como educador: ensiná-los como solucionar esses problemas de vocabulário.

O não reconhecimento de uma palavra gera a incompreensão, pois no momento da leitura, ao se deparar com uma ou várias palavras desconhecidas, faz com que aquela informação não seja transformada em conhecimento, fazendo com que o leitor iniciante se desanime a prosseguir na leitura, como também não gostar de ler, porque não adquiriu condições de solucionar esses desafios que a leitura impõe.

Esse conhecimento não se limita apenas ao vocabulário, ele abrange o uso da língua, sua função na sociedade, como também a construção sintática da oração, fazendo com que o leitor saiba que um adjetivo vai estabelecer relação com um nome, e o advérbio com um verbo. Esses conhecimentos influenciam durante a leitura, pois, como afirma Kleiman (2007, p. 15): "com base no conhecimento gramatical de constituintes: o tipo de conhecimento que determina o artigo precede nome e este se combina com adjetivo".

E, por fim, há o conhecimento textual, definido como "o conjunto de noções e conceitos sobre o texto" (KLEIMAN, 2007, p. 16). Nessa vertente, encontram-se os conceitos de tipologia textual. Identificar os tipos textuais influenciará nos objetivos de leitura e no controle da construção de sentido, pois, os textos narrativos, expositivos, por exemplo, apresentam estruturas e características diferentes. Conseqüentemente, a forma como se conduz a leitura não é a mesma para as duas

situações, embora essas características possam estar presentes em um só texto. Conhecer essas particularidades textuais contribuirá para o entendimento do texto lido.

Quanto ao conhecimento textual, há um equívoco que geralmente ocorre nas aulas de LP: é a classificação da tipologia, de forma separada, como se em uma narração, por exemplo, não existissem traços descritivos ou expositivos. Essa determinação, em separar a tipologia, gera dificuldade nos estudantes, pois eles se confundem ao se deparar com trechos descritivos em uma narração e não sabem do que se trata. O professor, ao orientar acerca dessa situação, permitirá ao aluno o aprofundamento na leitura, extraindo dela as intenções do texto. Se há uma descrição naquele enredo, é por um motivo.

São esses aspectos da linguagem que devem ser ensinados nas aulas de Língua portuguesa. Os alunos têm que perceber que eles são parte construtiva na compreensão textual. A escola não pode mais negar esse conhecimento aos alunos, a compreensão é fundamental em nossas vidas, pois os textos são presença constante, e a escola é o lugar adequado para essas discussões. Essas concepções são elementos que serão levados ao conhecimento, através do ensino formal, cuja responsável é a escola.

Nessa relação de interação entre texto/leitor, Marcuschi (2008) destaca outro fator necessário: as inferências. Através delas, o leitor é capaz de utilizar seus conhecimentos prévios e dos elementos presentes no contexto, para construir o sentido.

As inferências são definidas pelo autor como sendo “processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249). Durante a leitura, elas funcionam como resgate das informações que são apresentadas, proporcionando ao leitor, através do contexto e de seus conhecimentos prévios, a realização das hipóteses sobre o que está escrito no texto, para chegar à construção dos sentidos.

Podemos exemplificar essas informações com um cartaz, que, normalmente, é fixado em hospitais, com o dizer “silêncio” ou, simplesmente, com a figura de uma mulher, sinalizando o pedido de silêncio. Entendemos que silêncio seria não falar, ficar quieto, no entanto, pode-se levantar a hipótese de que o que se está pedindo é

para não fazer barulho. Pode falar, mas, em tom moderado, não perturbando as pessoas que ali se encontram em um estado de convalescência.

Então, as inferências funcionam como a apresentação de uma informação nova (não faça barulho: pessoas estão em estado delicado de saúde), a partir de uma informação presente no texto (silêncio). Para chegar à conclusão de que no cartaz, na realidade, há um pedido de compreensão e respeito com as pessoas que ali estão, faz-se necessário ativar os conhecimentos prévios do leitor.

Através da apresentação dos conceitos sobre contexto, conhecimento prévio e inferência, notamos que esses elementos estão presentes durante os processos de compreensão textual. Eles não estão explícitos no texto, no entanto, são necessários para gerar essa compreensão, tendo a leitura como uma atividade interacional entre texto/leitor.

A leitura se torna essa atividade interacional exatamente por necessitar do complemento desses elementos, e quem é o responsável por trazê-los para a leitura é o leitor. No momento em que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios, diante das informações em uma leitura, mesmo de forma inconsciente, está interagindo com o texto, e essa relação não se configura mais como uma atividade de localização ou extração de informações, conforme mencionado nas duas primeiras concepções de linguagem.

No entanto, essas relações precisam avançar e chegar ao local de maior interesse para a sociedade: a escola. As aulas de leitura só poderão trazer resultados positivos, diferentes dos apresentados na Prova Brasil, quando houver uma mudança na concepção de leitura, e ela for entendida dentro dessa relação de interação, e os elementos que constroem esse elo entre texto e leitor forem objetos de ensino.

No próximo tópico, há uma discussão sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas, como processos metodológicos nas aulas de leitura, podendo auxiliar o leitor a construir os sentidos no texto.

1.2 As estratégias cognitivas e metacognitivas: contribuições na formação de leitores

A leitura é uma atividade interacional, através de elementos que o leitor traz para a construção de sentido: contexto, conhecimento prévio e inferências. Mas,

como durante as aulas de leitura esses elementos podem estar presentes? Como um leitor iniciante chegará a leitor ativo? Essas são algumas questões metodológicas presentes na continuidade deste capítulo.

Diante dos dados do IDPB, apresentados na introdução, é nítido que há um empecilho no ensino, que impede a evolução no aprendizado adequado na competência de leitura e interpretação. Kato (2007, p.134) faz uma afirmação que pode ajudar a entender um desses empecilhos, ao afirmar que “a falha no ensino de leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura”.

Como mencionado antes, há o mal-entendido entre a leitura e o reconhecimento da letra e do fonema. Quando o aluno consegue relacionar o som com a escrita, não significa, necessariamente, que ele seja capaz de compreender o que lê. Muitas vezes, ao decodificar as palavras em um texto, não significa que o leitor esteja compreendendo as informações apresentadas nele. A leitura parte da decodificação, pois é necessário conhecer os signos linguísticos, para encontrar seus significados, mas vai além do reconhecimento do sistema gráfico e fonético.

Da mesma forma, o fato de levar textos para serem lidos na sala de aula e, em seguida, responder a questionários sem um direcionamento ou uma discussão prévia sobre o que os alunos irão realizar, talvez, não proporcione a aprendizagem adequada da compreensão textual.

A rotina na escola, durante as aulas de leitura, revela práticas, que, para se alcançar o desenvolvimento da leitura nos alunos, o professor opta por atividades nos livros didáticos, nos quais, na maioria das vezes, os alunos são orientados a realizar a leitura em voz alta e a responderem as atividades propostas no livro, que vem em seguida no texto.

A abordagem dada pelo professor, que segue todas as orientações do livro didático, inclusive, tendo como base as respostas presentes nele, sem permitir aos estudantes uma discussão ampla da leitura, não direciona os estudantes, para que compreendam que seus conhecimentos de mundo são necessários para construir, junto com as informações no texto, os sentidos.

No entanto, essas atividades não revelam os objetivos da leitura. A prática da leitura acontece por uma finalidade específica. Lemos, para encontrar uma informação, por fruição, para receber uma informação, para saber de algum acontecimento. Na escola, a leitura é realizada com o objetivo de responder a questionários; em muitas situações, tendo o livro didático como guia, para as

respostas corretas. De acordo com Kato (2007, p. 134), a leitura sem objetivo condiz com as práticas mecânicas, que ocorrem, com grande frequência, e não são questionadas. Isso tem gerado resultados lamentáveis, como os da Prova Brasil.

Kleiman (2007, p. 30) também apresenta reflexões sobre a falta de objetivos nas atividades de leitura e faz uma crítica de como esse ensino ocorre nas escolas:

Cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nela a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análises sintáticas, e outras tarefas do ensino de língua.

Esses equívocos podem ser desfeitos com o esclarecimento dos objetivos da leitura antes da atividade. O professor é condutor desse processo: é ele quem planeja, estabelece os conteúdos e os objetivos de uma atividade. Essa etapa precisa desse planejamento, pois, levar um texto apenas para ser lido ou como subsídio para outra tarefa, não contribuirá para que os estudantes adquiram condições de compreender textos.

Tanto Kato (2007) quanto Kleiman (2007) concordam que estabelecer objetivos para a leitura contribui para compreensão do texto, fazendo com que o estudante perceba que essa atividade tem sentido, pois, ao realizar uma leitura, esta deve ser feita com uma finalidade. Lemos para encontrar uma informação, para nos mantermos informados sobre um determinado conteúdo, para receber uma mensagem, lemos por entretenimento ou por fruição. São várias as razões para se iniciar uma leitura, e esses motivos estão presentes nas rotinas dos estudantes, e se confrontam com “as leituras mecânicas” (KLEIMAN, 2007, p. 35) da escola, nas quais leem, porque alguém “manda”, gerando desestímulo e não contribui para formação leitora.

Para que os alunos, nas aulas de leitura, não comentam os equívocos citados e construam uma aula produtiva, é importante a definição e apresentação dos motivos para o ato de ler, levando os alunos a uma autonomia em relação à leitura.

A autora Isabel Solé (1998, p. 69) defende as estratégias no ensino de leitura, explicando que:

[...] a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua

aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos.

Ao determinar uma meta, que aqui seria o ensino da compreensão textual, a partir de estratégias, seria possível o aluno, durante a leitura de um texto, avaliar se está conseguindo compreender, selecionando as informações necessárias, de acordo com os objetivos de sua leitura. Caso não estivesse entendendo, poderia repetir a leitura, retornar à parte que lhe interessa; desistir dela, caso as informações não fossem significativas. Ou seja, a utilização dessas estratégias passaria da situação de passividade dos estudantes para "ativos e autônomos" (SOLE, 1998, p. 80). Eles regulariam a própria leitura e aprendizagem.

Quando atividade de leitura é apenas realizá-la em voz alta, tal atividade não está contribuindo para formação de leitor "ativo e autônomo", mas apenas realizando uma atividade mecânica, solicitada pelo professor. O mesmo ocorre quando a atividade é ler, para realizar um resumo em cumprimento de uma avaliação. Esses são exemplo que reafirmam o caráter passivo de um leitor, pois não permitem a avaliação do seu desenvolvimento diante da leitura.

A estratégia proposta por Solé (1998, p. 75) regularia a aprendizagem em todas as etapas da leitura: antes, durante e depois da realização do ato de ler. Dessa forma, não restringiria a importância da leitura para uma ou outra etapa. Para a autora:

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e o autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-la em caso de necessidade. (SOLE, 1998, p. 69)

Na citação acima, percebe-se a concordância de Solé (1998), Kato (2007) e Kleiman (2007) sobre a importância de estabelecer aos estudantes o objetivo da leitura antes de iniciar uma atividade leitora. Essa já seria uma estratégia: iniciar a leitura com um objetivo determinado.

De acordo com as autoras, o uso de estratégias proporciona benefícios ao ensino. Esses benefícios iniciam com um bom planejamento, por parte dos professores: eles selecionariam os textos, de acordo com metas estabelecidas, que poderiam estar relacionadas às informações de diferentes textos, por exemplo. Para

essa atividade, pensaria, como mencionou Solé (1998, p. 75), a forma de abordar o texto antes da leitura, conduzindo-a, para alcançar a meta de encontrar informações semelhantes entre dois textos e faria uma atividade, para finalizar a leitura dos textos. É estratégica com objetivos definidos, que contemplam todas as etapas da leitura (antes, durante e após).

Então, as estratégias seriam a delimitação do caminho, para se chegar a um determinado ponto-meta. Solé (1998, p. 69) as define como “suspeitas inteligentes, embora, arriscadas sobre o caminho mais adequado que devemos seguir.” São “suspeitas”, porque, como a autora mesmo afirma, não há uma certeza pré-definida, uma forma determinada de como fazer, há variantes, pois um fator importante é o estudante, o professor precisa conhecer seus alunos, para poder fazer as melhores escolhas, as dos textos e de como abordá-los. São os conhecimentos enciclopédicos (KOCH e ELIAS, 2006, p. 42) que ajudarão a fazer as melhores escolhas.

Marcuschi (2008, p. 256) é outro defensor do ensino de leitura, através das estratégias, ao afirmar “a concepção de compreensão como processos”, e inclui nesses processos as estratégias; e, como Solé (1998), ele também alerta para a característica flexível delas, ao se referir aos processos estratégicos (MARCUSCHI, 2008, p. 256):

[...] está noção sugere que a compreensão não é uma atividade com regras formais e lógicas que dão resultados automáticos. Os processos estratégicos permitem supor que as atividades estavam voltadas uma ação comunicativa otimizada, com escolhas das alternativas mais produtivas. É por isso que as inferências mais comuns não são as lógicas e sim as pragmáticas, semânticas ou cognitivas de uma maneira geral.

Existe um aporte teórico amplo nesse campo das estratégias de leitura. Dentre eles, destacam-se as correntes que tratam das contribuições para o ensino das estratégias cognitivas e metacognitivas. Kato (2007, p. 124) as define como:

Estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regem a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.

Durante as aulas de leitura, nos momentos em que se planejam os objetivos, tem-se o controle do processo. Esse controle se caracteriza como uma estratégia metacognitiva. A avaliação da leitura que se faz no instante em que se lê, também pertence a essa estratégia.

Para Solé (1998, p. 73), o objetivo das estratégias é que os alunos “se transformem em leitores ativos e autônomos”, essa autonomia faz parte do controle da compreensão da leitura que se está realizando. A conscientização desse processo é o que os professores necessitam transmitir aos seus alunos, para contribuir com o aprendizado adequado das competências de leitura e compreensão textual. Dessa forma, metacognição deve ser um dos conteúdos presentes nos planejamentos dos professores de Língua Portuguesa.

Vale dizer que essa estratégia também apresente uma característica, definida por Solé (1998, p. 44), como “idiossincrática e individual”, pois os alunos são responsáveis pelo controle de sua aprendizagem. E eles, individualmente, apresentam seu próprio ritmo, que difere dos demais. Essa mesma autora e Kleiman (2007) defendem esse ensino nas escolas, e a presença do professor como mediador desse processo de ensino.

Para Solé (1998, p. 44):

[...] é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, a autoindagação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura.

Nas atividades propostas, devem estar claros os objetivos centrais para a realização dessa leitura, pois, durante esse ato, os leitores poderão avaliar se estão alcançando essa finalidade ou não, e se estão apresentando dificuldades.

E, para Kleiman (2007, p. 35),

A pré-determinação de objetivos por outrem não é, contudo, necessariamente um mal. [...] através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor estabelece eventualmente seus próprios objetivos, isto é, desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler.

Esses objetivos, de acordo com Kleiman (2007, p. 35), podem ser estabelecidos por outro indivíduo, que não seja o leitor. É o caso do professor. Os

objetivos da leitura, determinados pelo professor, podem proporcionar avanços para os leitores iniciantes.

A estratégia cognitiva está relacionada com o fato de que o sujeito/leitor não ter o domínio consciente sobre essa estratégia. Kleiman (2016, p. 45) explica que “eles tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória”.

Essa estratégia ocorre na relação entre o leitor e o texto; está ligada, como afirma Kleiman (2016, p. 100), às questões sociais e culturais do leitor, ao domínio da gramática internalizada e ao seu vocabulário.

Todo texto verbal é construído por elementos linguísticos de uma língua. O leitor, ao ler o texto, inconscientemente, reconhece esses elementos (palavras, sílabas, pontuação, construção frasal) como constitutivos de sua língua materna. Esse conhecimento influencia na interpretação semântica das informações no texto.

Quanto ao vocabulário, o não reconhecimento de uma palavra constitui como uma barreira na compreensão, dificultando o entendimento. Realizar inferências, buscar os significados dessas palavras, monitorar a aprendizagem, é um processo das estratégias metacognitivas, utilizadas quando o texto não fornece condições para o leitor compreendê-lo.

O uso da estratégia cognitiva pelo leitor acontece no momento da leitura, de forma que ele, muitas vezes, não percebe o uso de método. Um exemplo mais concreto de como isso acontece são os casos de coesão referencial. É comum em textos a presença de pronomes utilizados na intenção de evitar repetições. Ao ler o texto, o leitor realiza as inferências que relacionam os pronomes com seus referentes; de forma simultânea, o mesmo ocorre com a leitura, quando não surgem dificuldades para o leitor. Caso ocorra, Kleiman (2007, p. 62) alerta para o uso das estratégias metacognitivas:

O processamento é essencialmente de caráter cognitivo, mas quanto mais complexo for o texto, mais se faz necessário o controle ativo desse processo através das estratégias metacognitivas de manutenção de objetivos, monitoramento e desautomatização do processo de compreensão.

Ao surgir dificuldades na leitura, o leitor toma consciência dessas dificuldades, e esse processo se torna consciente; ele age de forma autônoma, para solucioná-las. Então, faz-se necessário o conhecimento dessas estratégias para o

desenvolvimento das competências leitoras nos estudantes. Para que eles possam, gradativamente, com o auxílio do professor, gerenciar o processamento da leitura compreensiva.

Ativar o conhecimento prévio do educando, compreender um texto, a partir da interação entre os conhecimentos relacionados aos contextos e inferências, fazendo uso das estratégias cognitivas e metacognitivas, não é simples, tornando a leitura uma atividade complexa. Para o alcance desse fim, o aluno precisará do auxílio do professor, que, além desses conhecimentos teóricos, tem que ter a consciência de sua função, agindo como "andaime", termo utilizado por Bortoni-Ricardo (2004 apud FREITAS, 2009, p. 69), para se referir ao apoio que um adulto dá a outra pessoa, com intuito de ajudá-lo.

Freitas (2009, p. 62) se refere ao termo "andaime" como "suporte fornecido ao iniciante pelo par mais competente no processo de aprendizagem para que o aprendiz possa transcender suas potencialidades." Esse suporte é dado nas aulas de leitura, em que o professor conduz o educando a ativar os elementos necessários para a interação no momento da leitura.

A relação com o nome "andaime" se dá pelo fato de quando o aluno vai progredindo na aprendizagem, o educador torna o processo mais complexo em um plano de crescimento gradativo das competências leitoras. O professor age como "andaime", que conduz o aluno a crescer no processo de amadurecimento da compreensão textual. O educando, progressivamente, torna-se autônomo e consegue gerenciar seus objetivos de leitura e as estratégias para alcançar esses objetivos.

É dessa forma que se acredita na mudança no ensino de leitura nas escolas públicas. Com o educador se conscientizando da complexidade que existe no processamento da leitura compreensiva e dos elementos que a tornam uma atividade interativa, transformando-se em conteúdo a ser ministrado, em suas salas de aula, de forma planejada.

O educador, alicerçado pelas teorias apresentadas, deve assumir a responsabilidade de agente mediador, para que os educandos, gradativamente, possam realizar leituras significativas, sem auxílio. E que se sintam capazes de realizar tais atividades, sem os obstáculos que existiam antes: a dificuldade em compreender.

No próximo capítulo, destacam-se questões referentes à produção de textos escritos na escola, com foco nas dificuldades que esse ensino apresenta hoje, além das abordagens pedagógicas que os professores dão a esse ensino, e algumas possibilidades de enfrentamento das lacunas discutidas.

2 ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA DA ESCRITA ESCOLAR

Houve um tempo em que era comum ouvir as queixas dos professores sobre a falta de motivação dos alunos, para ler e escrever textos. Vale dizer que elas ainda continuam a ser ouvidas. No entanto, hoje, os alunos trocam mensagens com rapidez e motivação própria, sem a intervenção da escola. Em tempos de cultura digital, eles fazem sem pressão e orientação. Dessa forma, a leitura e a escrita estão presentes em sua rotina.

Vale lembrar que no ensino de Língua Portuguesa, nas relações entre o professor, aluno e o objetivo de ensino, o texto, a relação com a escrita não acontece de forma tão espontânea, como descrita acima. E, também, não proporciona a mesma interação entre os interlocutores.

Diante disso, sabe-se que a escola é o *locus* em que se deve ocorrer o processo de ensino e assimilação dos processos que envolvem a escrita de um texto e os fatores contextuais e cotextuais (MARCUSCHI, 2008, p. 87) inerentes a esse procedimento. Ela é um ambiente onde existem muitas possibilidades de interação verbal e muitas outras que podem ser criadas. Há uma grande circulação de pessoas interessadas em interagir.

A produção escrita compreende uma forma de comunicação entre interlocutores, através da modalidade escrita de um texto. Nessa produção textual, existem autor/escritor, que manifestam seu discurso em um momento histórico, para cumprir algum fim comunicativo. Essa é uma atividade que ocorre em muitas situações diárias, não apenas em formato digital. Escreve-se uma lista de compras ou uma lista de tarefas diárias, bilhetes, pauta para reuniões, ofícios, requerimento, entre tantos outros.

A produção não é feita de forma aleatória, não falamos ou escrevemos sem uma organização estrutural e finalidades específicas, faz-se necessária a escolha do gênero adequado, para suprir aquela necessidade de interação. Por isso, é importante a escola tratar desse tema com seriedade e discutir como está acontecendo seu ensino e suas consequências, pois, uma de suas funções, estabelecida pelo PCNs (BRASIL, 1998, p.23), é desenvolver a competência discursiva dos estudantes; o texto escrito se insere como requisito para ter essa competência, uma vez que os PCNs (BRASIL, 1998, p.19) afirmam que:

Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. [...] Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

De acordo com esse documento, orientador para o ensino, a escola deve proporcionar situações diversificadas, para que essa competência seja adquirida pelos discentes, ou seja, eles devem ter contato e produzir textos de diferentes gêneros textuais e, o mais importante, saber produzir os efeitos de sentido necessários em cada texto, para alcançar o propósito de sua produção, a situação e seu interlocutor. Essas são duas tarefas difíceis de serem realizadas pelos estudantes, mas, com a ajuda do professor, essa dificuldade poderá ser minimizada.

Por isso, o professor deve incluir, em seu planejamento de aulas, situações em que seja necessária a produção do texto escrito, para que os alunos tenham a experiência de produzir gêneros textuais diversificados e saibam construir os efeitos de sentido nesses gêneros.

A produção escrita deve ser tratada com seriedade, para que os alunos alcancem essa competência, definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Compreende-se neste trabalho que esse objetivo será alcançado, concebendo tal produção com foco na interação, como define Koch e Elias (2017, p. 34)

[...] uma concepção segundo a qual escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, "pensa" no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreve, ou revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e *on-line* guiado pelo princípio interacional.

Mantendo a mesma concepção que as autoras supracitadas, a escrita não é uma atividade de registrar, com as palavras, o pensamento do autor/escritor, sabendo utilizar a gramática com perfeição, nos moldes da gramática normativa. Ela é uma atividade complexa, que requer um conjunto de saberes, que se iniciam antes da escrita propriamente dita. Quem escreve, vai fazê-lo sobre algo, e busca em sua

memória, mesmo de forma inconsciente, as informações nela guardadas, através da “ativação de seus conhecimentos prévios” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 34).

No momento do registro, para alcançar as intenções do autor, faz-se necessário conhecer as estratégias próprias de cada gênero, pois escrever um conto, por exemplo, requer estratégias diferentes daquelas utilizadas por quem está preparando a ata de uma reunião.

Em um conto, gênero da esfera literária, o autor utilizará as palavras para sensibilizar o leitor, estas podem adquirir novos significados e, até mesmo, vários. No entanto, no gênero textual carta de reclamação, as palavras precisam ser escritas com precisão, sem dar margem a interpretações subjetivas, devendo prevalecer a objetividade das informações.

Para um escritor iniciante, por mais simples que possam parecer, essas informações, quando não são bem esclarecidas, geram dúvidas e desmotivação para a produção textual. Outra consequência negativa é o fato de o texto escrito não ser compreendido pelos interlocutores.

2.1 O contexto da escrita escolar

A produção escrita na escola ocorre em situações de aprendizagem, com o objetivo de levar os educandos ao amadurecimento das competências relacionadas ao conjunto de saberes pertinentes ao ato da escrita, como a escolha adequada ao gênero e aos recursos linguísticos empregados. A seguir, observam-se algumas situações que ocorrem durante o processo de ensino da escrita na escola.

A escrita é uma ação que exige, por parte de quem a produz, a recriação de sua escrita, o planejamento e a reescrita, se for necessário. Mas, a escola negligencia o ensino do texto ao abordá-lo de forma inadequada, como esclarece Marcuschi (2008, p. 52):

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão hoje sendo testadas. Com efeito; introduziu-se o texto com motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

O autor apresenta um problema que ocorre nas escolas, que influencia, negativamente, a aquisição da competência discursiva, utilizada na produção de textos escritos. O texto foi introduzido no ensino de língua materna, como a base para o ensino das outras esferas: leitura, escrita, linguagem, gramática. No entanto, como se constitui esse ensino, não está claro nas escolas. O texto está presente nas aulas de Língua Portuguesa, mas, infelizmente, ainda como forma de chegar a outro objetivo e, o mais comum, é o ensino da gramática.

Em algumas situações, no que diz respeito à produção textual da modalidade escrita, ainda se avaliam os aspectos gramaticais do texto. A noção de se produzir um bom texto é aquela que tem menos erros de acentuação, pontuação, concordância verbal ou nominal, entre outros aspectos. E essa noção é compartilhada tanto pelo professor quanto pelo aluno: ambos têm a mesma visão sobre a produção textual.

Para os alunos, a escrita na escola é torturante, pois não sabem acentuar corretamente as palavras, não sabem utilizar corretamente os sinais de pontuação. Além disso, os professores aproveitam essa atividade, para averiguar se esses aspectos gramaticais foram aprendidos por eles.

Outro equívoco comum é a produção escolar ser compreendida apenas como um texto. Não se expõe ao aluno que todo texto se concretiza em um gênero, e este é uma informação que norteará todas as outras ações no tratamento do ensino da escrita, pois, como foi descrito antes, as finalidades de produção, a escolha da linguagem depende do gênero escolhido, para cumprir o objetivo da interação.

Nesse sentido, o texto é tratado como um conjunto de frases ordenadas, com coesão e coerência, negando os aspectos do contexto de produção e o interlocutor dessa produção. Os alunos, ao saírem da escola, continuarão com as mesmas dificuldades de produzir um texto, não sabendo como iniciá-lo e não lançando mão das estratégias específicas de cada gênero

Dessa forma, Riolfi (2008, p.116) traz razões importantes para esse ensino, que só se concretiza quando especificado o gênero em uso na produção: "Para tanto, é necessário não só que nos ensinemos recursos da língua que podemos usar, mas também quais as razões e os significados de escrever".

O uso de verbos no imperativo, em cartazes e anúncios de propaganda, só será compreendido pelos estudantes quando abordadas as especificidades desses

gêneros textuais, como a finalidade e o discurso utilizado em cada situação de produção.

Por isso, a escrita na escola apresenta resultados insatisfatórios, pois não se dá através do texto, das propostas analíticas, citadas por Marcuschi (2008). Com isso, os alunos continuam tentando escrever, imaginando que sua escrita equivale a não cometer erros ortográficos, assim como reafirma Antunes (2003, p.26): "Para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia".

Essa crítica ao ensino da escrita é compartilhada também por CARVALHO (2008, p. 136) ao afirmar que "A produção de texto era reduzida ao simples exercício de metalinguagem.". Para esses autores, em algumas situações do ensino da escrita, saber escrever equivale a saber utilizar as normas gramaticais, e ensinar equivale a ensinar as normais gramaticais, através do texto. Tanto Antunes (2003, p.26) quanto Geraldi (1991 apud CARVALHO, 2008, p. 137) criticam o ensino da produção textual como finalidade, para a correção ortográfica dos estudantes.

Reduzir o ensino de produção textual a apenas aspectos normativos, pode acarretar o risco de não se cumprir a função mais importante da língua: a de possibilitar a comunicação entre os sujeitos. Nesse sentido, os estudantes devem compreender essa função, pois é o objetivo central do ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os PCNs, o desenvolvimento da competência discursiva. Essa ideia também é compartilhada por Koch e Elias (2017, p. 36):

O como dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação.

A falta de objetivo para a escrita, o texto como pretexto para abordagens gramaticais e o pouco destaque dado ao gênero textual são exemplos de situações que existem nas aulas de língua materna, que fazem com que o aluno tenha dificuldades na autoria de seus textos.

Outro aspecto relacionado ao ensino e aprendizagem da produção textual da modalidade escrita da língua é destacado por Antunes (2003, p. 27), a qual pontua o ensino de produção textual nas escolas como:

A prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para 'exercitar'),

uma vez que, por ela, não estabelece a relação pretendida entre linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto.

A autora sinaliza questões importantes, que indicam um ensino longe daquele esperado e orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual aponta que o ensino, tendo como centralidade o estudo dos gêneros textuais, amenizaria essa realidade, pois os alunos produziram textos conscientes das funções que eles apresentam no contexto social de circulação.

No entanto, a autora destaca outro fator relevante que ocorre durante o procedimento de ensino do texto escrito. Todo texto produzido, oral ou escrito, é feito para suprir uma necessidade de comunicação, mesmo que seja para dizer algo a alguém, que pode ser ele mesmo. Entretanto, as produções escolares são para quem? Quem são os interlocutores desses discursos? Escreve-se o que e para quem?

Esses questionamentos merecem reflexão em um ensino que privilegia o ensino de linguagem como forma de interação entre os indivíduos de uma sociedade. Antunes (2003) afirma que a prática de escrita nas escolas, de modo geral, ocorre sem recepção: os textos produzidos pelos alunos são escritos para serem lidos pelo professor, esse seria o único destinatário das produções escolares, na maioria das vezes.

Embora a figura do professor configure enquanto um receptor, pois ele recebe os textos de seus alunos e os lê, na prática discursiva, ele não é, de fato, receptor desses textos. As produções são lidas, na maioria das vezes, com o intuito de realizar as "correções ortográficas", como mencionado antes.

Porém, fora da escola, os textos não são proferidos para serem corrigidos. Em uma conversa entre dois amigos que se encontram, um não está atento ao que o outro diz, para realizar as correções de sua fala. O sentido desse diálogo não é esse, é a interação entre indivíduos, que tem um vínculo afetivo de amizade.

Na escola, as produções não adquirem caráter interacional que os textos possuem na esfera de circulação de cada gênero. Existe essa lacuna no ensino de produção textual: os alunos não aprendem a produzir com o objetivo de estabelecer comunicação. É uma escrita como forma de exercitar o que foi aprendido nas aulas.

Caso o professor tenha desenvolvido uma aula sobre substantivos e seus determinantes, na correção dos textos dos alunos, o aspecto da concordância

nominal estará presente na correção desses textos. Se a produção textual foi sobre o gênero anúncio de propaganda, esse tipo de correção está aquém da esperada, para desenvolver capacidades discursivas nos educandos.

A produção do referido gênero necessita, como todos os outros, de um interlocutor "real". A presença desse interlocutor "real" será um fator de motivação para seus autores, pois eles saberão que outras pessoas, além do professor, irão ler os textos. Permitirá, também, que os alunos percebam que estão produzindo um texto real, que circulará no meio social.

Essa presença é muito importante na medida em que possibilita pensar o que escrever e como escrever, para alcançar aquele determinado leitor. Concordando com Antunes (2003, p. 46), a presença do "outro" deve ser considerada na produção escrita, pois "A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro [...]. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devermos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo".

Saber quem será o destinatário do texto e que tal produção circulará em sua esfera de produção social, levará o aluno a refletir antes de escrever, para depois decidir o gênero adequado, para suprir a necessidade de comunicação e realizar as escolhas estilísticas, de acordo com o interlocutor.

Esse outro será o "parâmetro" (ANTUNES 2003, p. 46) das decisões do autor dos textos. Quando o parâmetro é o professor, as intenções e decisões dos alunos, ao produzirem algum gênero textual, são outras, diferentes daquelas decisões que ele tomaria se seu interlocutor fossem os mesmos interlocutores desse gênero em contexto social.

Em circunstâncias não escolares, em que o sujeito tem a necessidade de produzir uma carta de reclamação sobre um produto que comprou e, em seguida, apresentou problemas de funcionamento, o interlocutor será, possivelmente, o responsável pela venda desse produto. Ele escolherá argumentos estratégicos para demonstrar sua insatisfação na intenção de ser ressarcido. O destinatário da carta de reclamação será o "parâmetro" (ANTUNES 2003, p. 46) das escolhas realizadas pelo autor do gênero carta de reclamação e um interlocutor real, pois participará desse evento comunicativo.

Na escola, a presença do outro sempre é materializada na presença do professor. Dessa forma, os alunos sentem muita dificuldade ao produzirem textos e não conseguem extrapolar a visão de que a escrita é apenas um conjunto de frases,

que, para escrevê-las, faz-se necessário apenas dominar a gramática, concordando com Brito (2012 p. 119), quando diz que "identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala."

Essa prática de escrita escolar não consegue fazer com que os alunos percebam a função de comunicação da língua, e nem as aulas de Língua Portuguesa conseguem alcançar seus objetivos. Como consequência, os alunos saem da escola com o pensamento de que nela se ensina outro idioma, distante daquele usado por eles cotidianamente, pois, na escola, eles produzem textos que não são lidos por outras pessoas, a não ser pelo professor, e esse texto não é para se comunicar com os alunos, mas, apenas para avaliar a produção.

Quando não se fala para quem o texto seria destinado, fica difícil realizar as escolhas certas, para conseguir realizar a comunicação. Benveniste (1976 apud BRITO, 2012, p.118) esclarece que toda enunciação "postula um alocutário", ou seja, todo discurso, oral ou escrito, é proferido para alguém. E quando essa pessoa é abstrata, no caso do professor, na escrita escolar, escrever se torna uma atividade extremamente árdua.

Esse cenário de como ocorre a produção textual na escola gera uma situação de artificialidade de como se ensina e aprende a produzir textos na escola, descrito por Brito (2012, p. 126) como:

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? A escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo.

Nesse sentido, é uma situação artificial, por não cumprir a função de dizer algo a alguém, aproximando-se da prática de treinos, para escrever textos. E, por não ter uma razão para fazê-lo, os alunos se sentem obrigados a produzir, o que gera apatia nessa ação.

Nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino da escrita decorre na forma como Brito (2012, p. 126) descreveu: em algumas situações, o aluno escreve sobre temas

desconhecidos ou pouco conhecidos. No entanto, para escrever, é necessário ter o que dizer. Ele surge da necessidade de expor algo a alguém.

O autor pontua um fato relevante sobre os exames escolares que objetivam a promoção de uma série a outra. Nessas situações, a produção escrita tem o valor de avaliar, através da escrita, se o estudante adquiriu condições, determinadas pela instituição de ensino, de frequentar a série posterior.

Os textos produzidos pelos estudantes objetivam averiguar se eles sabem realmente escrever, de acordo com a norma culta. Na maioria das vezes, o texto apresenta todos os elementos composicionais do gênero, mas os fatores referentes à interação, à competência discursiva e aos objetivos específicos de produção, de cada gênero textual, são desconsiderados. Os alunos escrevem sem entender a importância desse ato e suas finalidades, como confirma Britto (2012, p. 126):

Assim, a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo.

Então, o mais importante fica fora do ensino da escrita em contexto escolar: a função de cada gênero, pois todo texto se apresenta na forma de um gênero textual. De acordo com Britto (2012, p. 126), em alguns casos, a produção escrita tem caráter avaliativo, e o que se avalia são os aspectos gramaticais, dando ao ensino da produção escrita a característica da metalinguagem, concordando, assim, com Antunes (2003, p.26) e Geraldi (1991 apud CARVALHO, 2008, p. 137).

Todas essas situações elencadas, que ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa, podem ser sanadas ou, ao menos, amenizadas. Os professores podem aproveitar os eventos que acontecem no ambiente escolar, como oportunidade para que os alunos produzam os textos necessários, para organização e realização desses eventos, como também os documentos oficiais da instituição escolar.

Na organização institucional da escola, existem documentos oficiais, que podem ser produzidos pelos estudantes. Há escolas em que funcionam os grêmios estudantis ou clubes de protagonismo, cada qual com documentos específicos, produzidos pelo corpo diretivo da escola ou pelos estudantes, sem o acompanhamento dos professores. Essa seria uma oportunidade de ensinar a

produzir esses gêneros, como a pauta de reunião dos integrantes desses grupos estudantis. Outro exemplo de gênero, que poderia ser incluído, seria o estatuto de criação, atas, regimentos.

Na parte pedagógica, há sempre eventos na escola que propiciam a circulação de outros gêneros, que podem também ser incluídos no planejamento do professor de Língua portuguesa: convite, programação de apresentação, cerimonial, anúncio publicitário, lista de compras.

Foram citados alguns exemplos que os alunos poderiam produzir com finalidade e interlocutores bem definidos. Dessa forma, a produção escrita levaria o aluno a refletir e a entender a função da linguagem, indo para além das aulas de Língua Portuguesa. É claro que nem todos os gêneros seriam incluídos nessa organização institucional e pedagógica, uns poderiam extrapolar os muros da escola, a saber: carta de reclamação e o artigo de opinião; outros poderiam ser apenas de produção restrita de sala de aula.

Não é necessário que todos os textos sejam escritos sob esse contexto, mas se poucos, durante o ano letivo, fossem escritos, dariam a noção da função interacional da língua e os alunos se sentiriam mais motivados a produzirem textos, pois eles veriam seus textos ou os dos colegas, circulando na escola ou fora do ambiente escolar.

Isso seria possível se a produção escrita fosse entendida, como é apresentada por Carvalho (2008, p. 126):

Para tanto, é importante entender o texto como um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito inserido em determinado mundo cultural e simbólico. As produções escritas são enunciados concretos que trazem à tona o modo de o aluno relacionar-se com esse processo constitutivo.

Para essa mudança acontecer, é preciso perceber que os estudantes, que serão os autores dos textos, são sujeitos inseridos em contextos de interação, mediados pela língua. Na escola, eles não podem ter contato com “outra língua”. Tal escola deve possibilitar a ampliação das possibilidades de interação que os alunos já têm com o uso da língua, para que eles possam escrever com segurança e autoria.

No capítulo a seguir, há uma breve referência ao gênero textual e as suas contribuições para o ensino de língua materna, dando ênfase ao gênero Anúncio de propaganda, escolhido para realizar a sequência didática.

3 GÊNERO TEXTUAL: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Existe um amplo campo de pesquisas relacionadas ao estudo do gênero textual. Esta pesquisa lança mão do termo “textual”, na referência de gênero, pois as discussões, aqui apresentadas, são embasadas pela pesquisa de Marcuschi (2008). Nessas últimas décadas, inúmeros estudos foram realizados sobre este tema: lançamento de livros, ensaios, artigos, eventos acadêmicos. Todos evidenciando as mais amplas especificidades que os gêneros textuais trazem, desde a definição a sua relação com a cultura e com a sociedade, até o seu ensino na relação com as línguas maternas.

Há um consenso de que o ensino de língua materna deve se iniciar a partir do estudo de algum gênero textual. E, este capítulo, em particular, traz algumas contribuições nessa área. Como o propósito principal deste trabalho é desenvolver as competências leitoras e de produção textual dos alunos, assume-se o caráter interacional na concepção de língua e leitura, por isso, reconhece-se que, assim como qualquer estudo feito nas aulas de língua portuguesa, a sua eficácia será alicerçada em gêneros textuais.

3.1 Gênero textual: os textos como práticas sociais humanas

Há estudos sobre os gêneros textuais sob a ótica de muitas correntes e teóricos. No entanto, aqui, as discussões são feitas a partir da visão interacionista, defendida no círculo de Bakhtin.

Rojo e Barbosa (2015, p.16) caracterizam os gêneros “como entidades que funcionam em nossas vidas cotidiana ou pública, para nos comunicarmos e interagirmos”, ou seja, toda ação verbal se realiza através de um gênero. Eles estão constantemente presentes na rotina de qualquer indivíduo, inclusive de nossos alunos. Essas entidades, como mencionaram Rojo e Barbosa (2015), estão presentes, para que as pessoas possam estabelecer interação umas com as outras. Marcuschi (2008, p. 142) também defende esse mesmo posicionamento, ao afirmar que “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”.

Então, a presença dos gêneros na rotina se estabelece desde recados entre familiares – quando o filho, ao sair de casa, comunica à mãe que passará uma tarde na casa de um amigo – lista de compras e contas a pagar, como também um artigo para ser publicado em alguma revista científica ou palestra conferida em congressos.

Apesar de estarem presentes e se realizarem em todas as circunstâncias verbais, eles apresentam características que os diferem e fazem com que os seus falantes os reconheçam sem precisar de uma instrução específica para isso, pois são “atividades mais simples, privadas e cotidianas”, como definem Rojo e Barbosa (2015) o que Bakhtin classifica como gêneros primários. Essa facilidade no seu reconhecimento acontece, pois o que os definem é a função que cada gênero possui em determinada situação verbal, o que Marcuschi (2008, p. 150) explica, ao afirmar:

[...] pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

O autor caracteriza e define o gênero de forma objetiva, esclarece que cada entidade tem uma forma e um estilo próprio, assim, um recado escrito em papel e afixado na porta da geladeira será o mesmo recado digitado em uma plataforma digital. Nesse caso, a forma de organização dos textos será a mesma, as intenções e os propósitos também, pois o que de fato faz com que os dois textos sejam o gênero recado é a função que ele tem para todos os indivíduos daquela sociedade em que o gênero circula, que seria uma comunicação breve.

Tendo esse mesmo exemplo, ambos os recados poderiam ser de temáticas diferentes, endereçados e feitos por pessoas diferentes, mas, por estarem cumprindo um mesmo propósito, seriam do mesmo gênero, pois, como Marcuschi (2008) afirma, a sua determinação é feita através da função comunicativa que se está estabelecendo.

Por essa caracterização funcional, que faz como os gêneros sejam reconhecidos, outra natureza sobre o gênero é destacada por Marcuschi (2008, p. 151):

Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, e somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos.

Mesmo os gêneros apresentando formas e estilo que também os caracterizam, essas especificidades não podem se tornar uma marca permanente, sem passarem por mudanças ou que sempre estarão da mesma forma, circulando na sociedade. Ao contrário, são “entidades dinâmicas”, que não apresentam estrutura fixa, mas se moldam a cada situação histórica que a sociedade passa. Isso explica o surgimento de novos gêneros e a adaptação deles a novos suportes, a exemplo dos suportes digitais.

Esse dinamismo é compreendido por eles estarem entrelaçados nas “formas culturais e cognitivas de ação social” (MARCUSCHI, 2008, p. 151). As falas dos indivíduos, em qualquer contexto, são feitas, através de textos, e partem da produção mental, para serem socializadas. Ao produzir um enunciado, tem-se em mente a pessoa a quem se dirige esse texto, mesmo quando se fala para si, há um interlocutor e uma intenção. Esses textos sempre serão um determinado gênero, como argumenta Marcuschi (2008, p. 154), que enfatiza que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”.

Essas relações são possíveis, visto que “os gêneros discursivos integram as práticas sociais e são por elas geradas e formatadas” (ROJO e BARBOSA, 2015, 53). As práticas sociais, compreendidas como ação, influenciam e determinam a criação dos gêneros e sua circulação social. Nesse contexto, não existe uma forma de excluir o estudo dos gêneros da sua relação com o contexto social e histórico, pois são eles, assim como mencionou Rojo e Barbosa (2015), que influenciam a sua circulação e produção. Dessa premissa parte a necessidade dos estudos de Língua Portuguesa, pois, como qualquer outra língua, tem como alicerce o texto, mais precisamente, o gênero textual.

Como visto inicialmente neste texto, a língua é uma estrutura social, é a partir dela que realizamos nossas ações verbais e, ao fazer isso, se constrói o texto, o qual sempre será também um gênero textual. Weber (1995 apud ROJO e BARBOSA, 2008, p.55) explica que “a sociedade é formada por ‘indivíduos’ e ‘esfera’ bem nítidas; existem os indivíduos e as estruturas sociais criadas pelos

indivíduos em interação verbal”. Por isso, a necessidade de encarar as relações verbais humanas como relações interacionistas, isso aplica ao campo da escrita e da leitura, principalmente, de todo o ensino de língua.

Os indivíduos, em suas relações sociais, criam e determinam os gêneros. O surgimento de um novo gênero ou de suas adaptações acontece, porque, socialmente, surgiu a necessidade, e os indivíduos, naturalmente, a suprem. É o caso do gênero telegrama ou carta pessoal, hoje, encontra-se um número pequeno desses gêneros em circulação, ou não se encontram mais. No entanto, as novas relações sociais e os novos suportes permitem o surgimento de novos gêneros, para supri-los, como o *e-mail*, *bate-papo*, *chat on-line*, plataforma de relacionamento.

Como mencionou Weber (*Apud* ROJO e BARBOSA, 2008, p.55) os indivíduos criam as estruturais sociais e os gêneros que fazem parte dessas estruturas organizadas, de acordo com as esferas sociais. Rojo e Barbosa (2015, p. 56) fazem uma constatação importante, que ajuda a entender a relação existente entre as estruturas sociais e o caráter dinâmico dos gêneros:

Essas estruturas sociais ou esferas também não são estáticas, não estão fora da história. Elas acabam, mudam, são substituídas, dependendo da vontade dos indivíduos, pois são eles que dão lógica às ações coletivas (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 56).

Quanto às esferas sociais, elas organizam a produção dos gêneros. Compartilhando as convicções de Bakhtin (2003), Rojo e Barbosa (2015, p. 64): “pode-se dizer que todas as esferas de atividades humanas se caracterizam como esfera de comunicação verbal, o que lhes confere sua qualidade propriamente humana”.

As estruturas ou esferas sociais existem para estabelecer comunicação entre os indivíduos, os gêneros são entidades responsáveis por permitir essa comunicação, pois eles são os elementos que concretizam essas esferas, eles “são parte integrante da sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Para esclarecer esse vínculo dos gêneros com as esferas sociais, Rojo e Barbosa (2015, p. 67) pontuam uma classificação de esfera de atividade, feita por Weber com base em Bakhtin, são as esferas: política, estética, ética e intelectual.

No entanto, Rojo e Barbosa (2015, p. 67) advertem para o fato de não concebermos as esferas acima citadas, como únicas e invariáveis:

As esferas/campos de atividade humana não são de maneira estática ou estanque. Não são estáticas porque se transformam com as mudanças históricas, sociais e culturais. E não são estanques, pois estão estreitamente relacionadas, interfluenciam-se e muitas vezes funcionam de maneira imbricada ou híbrida.

As autoras orientam para o fato de que existem outras esferas de atuação dos gêneros, como as esferas publicitária e do entretenimento. Como exemplos de gêneros pertencentes a cada um desses campos, tem-se do primeiro o anúncio publicitário e anúncio de propaganda: *slogan*, cartaz, faixa, panfletos. E no campo do entretenimento: conto, romance, drama, música, poesia, entre outros.

Desse modo, os gêneros fazem parte de um campo de atividade social e interacional humana, isso permite que eles se insiram como parte da vida de qualquer indivíduo, devendo ser encarados como uma prática social. Ao produzi-los, deve-se compreender que se está realizando uma ação social,; ler um conto é ler a consequência de um ato social, pertencente ao campo do entretenimento.

Por isso, o ensino pautado nas teorias do gênero textual aproxima o aluno da sociedade e do contexto cultural do qual faz parte. É um ensino que faz como que ele entenda o funcionamento das esferas sociais e como o gênero organiza e determina essas esferas.

Bronckart (1999 apud MARCUSCHI, 2008, p. 154) alerta para a importância do conhecimento do gênero como prática social: "a apropriação do gênero é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas".

Diante das afirmações dos autores aludidos, um ensino de qualidade, em que os discentes concebiam as práticas de leitura e escrita como mecanismos, para se apropriarem das relações que acontecem dentro de sua sociedade, deve ser pautado no ensino de língua materna, ancorado no estudo dos gêneros. Ao desenvolver as competências leitoras, o (a) professor (a) só chegará a essa finalidade se aceitar os alunos como indivíduos sociais, inseridos em contextos culturais; caso contrário, estará apenas reproduzindo práticas tradicionais, com poucos resultados.

3.2 Gêneros textuais na hipermodernidade

Há um consenso de que estamos rodeados pelos mais diversos gêneros textuais, pertencentes a diversas esferas de atuação social; gêneros específicos que cumprem várias funções, apresentando diferentes estilos e formatos. Na “hipermodernidade”, termo utilizado por Rojo e Barbosa (2015, p. 116), para se referirem ao atual momento, essas diferenças se tornam mais evidentes. Antes, a escola disputava a atenção dos alunos com as mídias de massa, a exemplo da televisão, rádio, cinema e música. No entanto, a realidade atual não é tão diferente, apenas o que atraem mais os jovens e crianças são outras mídias, com ferramentas mais inovadoras: celular, computador, *play station*. Essas são as novas ferramentas que disputam hoje a atenção do alunado. E isso pode ser verificado nos discursos dos professores sobre o uso do celular nas aulas.

Porém, esse é um quadro que necessita de outro direcionamento: ao invés de encarar essa situação como disputa, tem-se que refletir sobre a diversidade de textos que circulam nessas mídias, pois eles oferecem uma grande diversidade de gênero, cujos formatos utilizam vários modos de linguagem.

Ao utilizar apenas uma modalidade de linguagem, as aulas de Língua Portuguesa distanciam os educandos da realidade em que eles estão inseridos, constituindo, assim, um ensino de língua reducionista, que enaltece apenas a modalidade verbal, formal e escrita. Essa é uma constatação de que os gêneros mais privilegiados são os textos escritos e não os textos orais; os verbais em detrimento dos não verbais, com imagens estáticas ou em movimento.

Se estamos inseridos na “hipermodernidade”, com uma grande diversidade de recursos midiáticos, os quais são constituídos por textos, como os *fanfics*, memes, infográficos, vídeos, uma parte dessa variedade deve estar presente nas escolas, para que os educandos tenham a oportunidade de aprofundar os conhecimentos acerca desses gêneros e possam, de forma ativa e autônoma, realizar as leituras na construção de sentido. E como uma das características desses gêneros é a multimodalidade, este terceiro capítulo contempla uma discussão sobre as características do gênero multimodal anúncio de propaganda e as contribuições para o ensino de língua.

Para Rojo e Moura (2012, p. 36), “é de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suporte e mídia de textos

escrito”, pois, dessa forma, estará ampliando os conhecimentos dos alunos e fazendo com que eles percebam como a comunicação, a interação acontecem nas situações de que eles fazem parte.

Nesse sentido, deve-se levar também para a sala de aula textos que apresentem suportes diferentes, pois esses textos também fazem parte do universo dos alunos e são por eles utilizados. Textos que apresentam linguagens diferentes apresentam dificuldades de compreensão diferentes daqueles que são produzidos apenas com a linguagem verbal. Tais textos têm suas particularidades e o mais importante é perceber como acontece a ligação de sentido entre essas diferentes linguagens.

Rojó e Moura (2012) fazem um alerta para não restringir o ensino de língua materna a textos que contemplem a linguagem verbal, como é comum nas escolas, a exemplo de gêneros, como: artigo de opinião, conto, poema, artigo expositivo, carta de reclamação, resenha, como objetos para o ensino de leitura e produção textual. Gêneros como anúncio de propaganda, infográfico, capa de revista, são mais raros na sala de aula.

Dionísio e Vasconcelos (2013, p.19) trazem outra contribuição para o ensino, tendo como ferramenta textos com mais de uma linguagem: “Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes”.

Os autores aludidos apresentam um subsídio referente à outra área para justificar o uso de textos de diferentes modalidades no ensino. Para os autores, esses textos ajudam no desenvolvimento cognitivo de como se aprendem ou apreendem as informações transmitidas. Para eles, a aprendizagem é facilitada quando há a apresentação da linguagem verbal juntamente com a imagética, por exemplo.

Para esses mesmos autores, os textos multimodais

são necessários para o processamento da informação em tais ciências; visto que esses recursos traduzem a insuficiência do uso exclusivo dos recursos linguísticos para satisfazer as necessidades cognitivas das ciências (DIONÍSIO e VASCONCELOS, 2013, p. 44).

O que os autores apresentaram é fácil de compreender, a exemplo do gênero anúncio de propaganda, que faz uso de imagens, para completar as informações, ao divulgar uma marca ou um serviço. Na maioria dos casos, só o componente linguístico não seria suficiente para transmitir a ideia desejada, pois a imagem funciona como complemento do texto escrito.

Rojó e Barbosa (2015, p. 111) apresentam os textos multimodais, como:

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que ocorre mais de uma modalidade de linguagem ou há mais de um sistema de signo ou símbolo (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, dança, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (músicas outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagem estática e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animação – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como principalmente, nas mídias analógicas e digitais.

As autoras ressaltam como é feita a construção desses textos, a partir de mais de uma modalidade de linguagem, pois, na contemporaneidade, apenas uma forma de linguagem não é capaz de suprir as necessidades de interação e comunicação que surgem; principalmente, na “hipermodernidade”, com o surgimento dos suportes digitais e das ferramentas, que proporcionam o aparecimento de novos gêneros.

Nessa perspectiva, destaca-se como exemplo o celular, que, em um aplicativo de conversa *online*, pode produzir textos, não só através da linguagem escrita, como também através da oralidade, permitindo aos interlocutores a construção de seus vídeos dentro dessa conversa.

Dionísio e Vasconcelos (2013, p.19) também apresentam outra justificativa para a necessidade de privilegiar os textos multimodais nas escolas:

Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com a nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais.

Expressam-se pensamentos, desejos, pedidos, ordens, sempre tendo um gênero textual moldando essas e outras ações; nossas ações diárias se concretizam

em um ou em outro gênero. E, concordando com Dionísio e Vasconcelos (2013, p.19), a linguagem verbal é apenas uma das linguagens que se utilizam para realizar as ações de comunicação e interação.

O mundo onde os discentes estão inseridos é multimodal, ele está repleto de cores, imagem de diferentes formatos, com música, dança, com gestos, desenhos, e eles são produtores dessas linguagens. Hoje, mais do que em outra época, produzem-se imagens e suas próprias imagens, através da *selfie*. Tais imagens não ficam apenas no plano estático, tornam-se ferramenta, para a produção de vídeos, por exemplo.

No entanto, não é apenas através das ferramentas digitais que há a produção de gênero multimodal, como definido por Rojo e Barbosa (2015), gestos também fazem parte da linguagem corporal, pertencente à modalidade gestual, e em um simples “bom dia” ao acordar, dado a mãe, está presente a multimodalidade, pois esse pequeno diálogo pode vir acompanhado de um sorriso, de um abraço ou pode surgir uma expressão que demonstre que na noite anterior um dos dois não dormiu bem.

Nessa medida, desde a produção de gêneros mais bem elaborados, com a utilização de diferentes ferramentas digitais, a um “bom dia” entre dois conhecidos que se encontram na rua, há a utilização da multilinguagem em gêneros multimodais.

Dessa forma, Rojo e Barbosa (2015, p. 111) argumentam que “[...] para os efeitos de sentido (temas) e para análise dos textos da contemporaneidade, seja em termos de forma de composição de estilo, a multimodalidade ou multisssemiose tem de ser levada em conta”.

Em um texto, como o gênero anúncio de propaganda, para se chegar aos efeitos de sentido, deve-se levar em conta a sua composição, os recursos utilizados para conseguir os objetivos. E, como as autoras mencionaram, a multimodalidade não é apenas utilizada na composição do estilo: ela é elemento importante na construção de sentidos. Por isso, tanto a forma, o estilo, como também o sentido devem ser analisados, a partir das linguagens que os compõem.

As mesmas autoras acrescentam:

Apesar de nenhum texto ou enunciado ser unimodal, pois, nos textos escritos, mesmo que não ilustrados (romance publicado em livros,

por exemplo), sempre há a diagramação que forma uma imagem (a mancha na página) e, nos textos orais, há a gestualidade que os acompanha [...] (ROJO e BARBOSA 2015, p. 108)

Para as autoras, não existe um texto construído por apenas uma linguagem, ou seja, uma redação escolar, feita pelos estudantes, com apenas a linguagem verbal e escrita no papel seria um texto multimodal, pois a sequência de parágrafos na folha constrói uma imagem: ao visualizá-la, veria além das palavras, dos blocos construídos por conexões de estruturas frasais. Dessa forma, não existe um texto construído por apenas uma linguagem, texto unimodal. E quanto à linguagem oral verbal, no exemplo citado do “bom dia” entre mãe e filho, tem-se a utilização do gestual juntamente com a linguagem verbal.

Nessa perspectiva, adquirir condições de compreender e produzir textos multimodais é adquirir especificidades para cada tipo de linguagem. Isso significa ser capaz de compreender as várias linguagens que podem existir em um texto, e como elas se conectam para construir os sentidos. É o que Rojo (2015, p. 19) define como multiletramentos. Para a autora:

É o que tem sido chamado multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos por muitas linguagens (ou modo, ou semiose) e que exigem capacidades práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Rojo e Barbosa (2015) aprofundam essa discussão sobre os multiletramentos em textos que dispõem de suportes digitais, pois requerem, de qualquer sujeito, várias competências, para poder compreendê-los, sabendo que em um só gênero existem as linguagens verbais, gestual, áudio, como é o caso de um clipe.

No entanto, o anúncio de propaganda escrito não abrange tantas linguagens quanto à propaganda, com imagens em movimento, mas requer dos alunos, no mínimo, competências nas linguagens verbal e visual, o que se caracteriza em mais de um letramento.

Partindo do pressuposto de que os alunos são leitores em desenvolvimento de suas habilidades e competências leitoras, os participantes da pesquisa iniciam os multiletramentos apenas com essas duas linguagens.

Em um gênero, a utilização das linguagens depende do suporte e das mídias utilizadas, como explicam Rojo e Barbosa (2015, p.111):

A modalidade e semiose que podem comparecer na composição de um texto em um gênero dependem, de certa maneira, das mídias em que esse texto foi produzido e circula. Na mídia impressa, só se pode dispor de imagem estática (fotos e ilustrações) e de escrita.

No caso do anúncio de propaganda, dependendo da mídia de circulação, esse gênero pode ter modalidade de linguagens diferentes. Em situações de mídia impressa, ele disporá apenas das linguagens verbal e visual (estática). Mas, quando a mídia é a televisão, ele irá dispor de outros recursos, como áudio e gestos. Nas mídias digitais, esse gênero pode ter dois formatos. Há as imagens estáticas, para a divulgação dos produtos e ideias, como há também a propaganda em vídeos.

A “terceira fase do consumo (web 3.0)” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 212) favorece a expansão desse gênero, pois a intenção dessa fase é a de mapear os gostos dos usuários e oferecer, em tempo real, produtos que agradem os usuários. A divulgação desses produtos é feita através do gênero anúncio de propaganda. Então, esse gênero que circula em diferentes mídias, tende a ter sua propagação mais intensa.

Além dessas particularidades da linguagem, que envolve esse gênero, outras implicações fazem com que ele contribua no desenvolvimento das estratégias de leitura. Essas implicações dizem respeito às características de função e do uso das duas linguagens envolvidas em sua composição.

No próximo tópico, discute-se sobre as características do gênero anúncio de propaganda e as contribuições do gênero multimodal para o ensino de leitura e escrita na educação básica.

3.3 O Gênero anúncio de propaganda

O anúncio de propaganda é um gênero, cuja presença é constante em várias situações. Em uma pesquisa pela *Internet*, surge em lugares estratégicos dos *sites*, anúncios de produtos, uma vez que a venda pela *Internet* vem crescendo e, conseqüentemente, o número de usuário também. Nas ruas, há propagação desse gênero, inclusive, para divulgar promoções de produtos pelas casas comerciais. Encontramos, também, esse gênero colado em paredes de instituições, informando, por exemplo, campanhas relacionadas à saúde, como a vacinação infantil.

O anúncio de propaganda é um gênero da esfera publicitária, mas que circula em outros campos, a depender do suporte e da intenção dos autores, pois se encontra anúncio de propaganda até em livros, divulgando o *site* da editora. Sandmann (2007, p. 10) define o termo publicidade como “a venda de produtos ou serviço tanto para a propagação de ideias como no sentido de publicidade”.

Vale lembrar que esse termo não se limita apenas a venda de produtos, mas também a divulgação de ideias, como nos anúncios de vacinação, os quais propagam a ideia de que, ao se vacinar, haverá menos chances de adquirir doenças.

De acordo com Sandmann (2007, p. 09), o termo propaganda¹ é muito antigo e tem raiz na religião católica. Para o autor:

Propaganda foi extraída do nome *Congregatio de propaganda fide*, congregação criada em 1622, em Roma, e tinha como tarefa cuidar da propagação da fé. Em tradução literal teríamos “Congregação da fé que deve ser propagada”.

Pela tradução do termo, há semelhança entre o objetivo da criação da congregação e os objetivos da propaganda ainda nos dias atuais. Ambas têm como finalidade a divulgação. A congregação foi criada com o propósito de expandir a fé religiosa, por ser de Roma, o mais provável seria que pertencesse à Igreja Católica. E a propaganda, com o perfil que se tem hoje, sua maior finalidade, como exposto acima, é a divulgação de um produto ou uma ideia. Como foi visto na citação, o surgimento do termo foi para a divulgação de uma ideia: a fé.

De início, era um grupo de pessoas que divulgavam a fé, hoje, a propaganda é impressa, como imagens estáticas, ou em formato de vídeo, com imagens em movimento, sons e gestos. Quanto ao anúncio de propaganda impresso, a linguagem escrita é um complemento da imagem, e ela completa o texto escrito. Essa é a lógica, para entender esse gênero multimodal, no qual as linguagens se completam e se unem, para construir os sentidos, não há uma prevalência de uma linguagem sobre a outra.

É comum, para leitores com pouco amadurecimento, ficar de focar em apenas uma das linguagens, para conseguir compreender o anúncio. O fato de a língua

¹ Usaremos apenas o termo propaganda, pois, de acordo com Sandmann (2007, p. 10), é um termo mais abrangente, que se refere tanto a propagação de ideia como à venda de produto.

escrita ter um prestígio social, entende-se que ela seja a ferramenta que irá proporcionar a compreensão, mas, como Sandmann (2007, p. 11) salienta:

Pode-se dizer que, muitas vezes, o texto escrito ou falado é apenas parte do texto, isto é, o conjunto da propaganda, a textualidade ou o texto complexo é formado por sons, imagens – estáticos ou em movimento – e textos linguísticos.

No entanto, a linguagem verbal, utilizada em propaganda, apresenta algumas características que merecem atenção, principalmente, quando é utilizada como ferramenta, para alcançar alguns propósitos. Apesar de as linguagens se complementarem, a linguagem verbal tem função importante para a compreensão textual, pois ela pode proporcionar recursos que possibilitam a criação de muitos efeitos, para a divulgação de um produto ou ideia.

Para Sandmann (2007, p. 12), a linguagem verbal da propaganda:

Distingue-se, por outro lado, como a literária, pela criatividade, pela busca de recursos expressivos que chamam a atenção do leitor, que o façam parar e ler ou escutar a mensagem que lhe é dirigida, nem que para isso se infrinjam as normas da linguagem padrão, ou se passe por cima das convenções da gramática normativa tradicional e, em certo sentido, da competência linguística abstrata geralmente aceita.

O autor compara a linguagem da propaganda com a linguagem literária pelo recurso que ambas utilizam, para atrair a atenção do leitor, embora com finalidades diferentes.

Nesse sentido, a literatura se utiliza das palavras para criar os efeitos de sentido. E, na propaganda, as palavras têm a mesma finalidade: elas são utilizadas intencionalmente e não há a preocupação em seguir convenções e normas, ao contrário, há facilidade em transgredi-la, para se aproximar da linguagem informal, por ela ser de fácil compreensão e se aproximar mais da linguagem utilizada pelos possíveis consumidores.

Entretanto, na propaganda, tudo é intencional, inclusive, a escolha do nível de formalidade, empregada na linguagem verbal. Ela é disposta, de acordo com o público alvo de cada campanha publicitária e do produto divulgado: se é um produto para criança, a linguagem é simples, com palavras comuns, de ampla utilização; para jovens, a linguagem é informal, pode até conter gírias, mas, se a divulgação for

um congresso sobre educação para professores, a linguagem tende a ser mais formal, de acordo com o público a que a propaganda se destina.

A adequação da linguagem em uma propaganda pode gerar dificuldades para a compreensão de um leitor iniciante, que não conhece essas particularidades desse gênero. Nesse caso, necessita-se que o leitor faça uso de inferências e de seus conhecimentos enciclopédicos, para conseguir compreender o anúncio. A relação leitor/texto novamente se faz presente, como em todos os gêneros, numa perspectiva discursiva e dialógica da língua. Sem a relação do contexto, conhecimento prévio e inferências a compreensão de uma propaganda se torna uma atividade com grandes dificuldades e pode gerar no leitor desânimo quanto à capacidade que este tem para realizar leituras.

No anúncio de propaganda da figura 1, há a divulgação do dia de conscientização da doença de Alzheimer, produzida pela Associação Brasileira de Alzheimer.

Figura 1 – Propaganda do Dia mundial de conscientização do Alzheimer



Fonte: <https://lista10.org/diversos/10-propagandas-muito-criativas>.

A compreensão das informações dispostas nesse anúncio só é possível, através dos conhecimentos de mundo que se tem sobre a doença e o contexto em que o anúncio foi produzido. A partir dessas informações, pode-se inferir que essas campanhas são produzidas, para alertar as pessoas a observarem sinais dessa doença, pois, quanto mais cedo for diagnosticada, o paciente perderá menos informações armazenadas em sua memória.

O jogo com palavras de sentidos opostos (souber/lembrar) é muito frequente nesse gênero, e Sandmann (2007, p. 74) o explica: "É fazer um jogo com as palavras, é entreter o destinatário, desafiá-lo a entender a mensagem, prender sua atenção, enfim, e, em última análise fazê-lo consumir o produto ou servir-se de um serviço."

Todas as informações dispostas no anúncio são intencionais, cumprindo a finalidade de atrair a atenção do leitor, fazendo com que ele leia as informações e seja convencido por elas, pois essas são funções sociais do gênero anúncio de propaganda. Sandmann (2007, p. 56) elenca as finalidades desse gênero:

Chamar a atenção do receptor para o conteúdo da mensagem, despertar prazer estético – ressalta-se o prazer que o ritmo desperta em nós – e obter que o conteúdo da mensagem seja memorizada mais facilmente. E se concentrarmos nos objetivos da linguagem da propaganda, acrescentaremos um a quarta finalidade, aliás a mais importante: levar o interlocutor à ação, principalmente ao consumo de um produto ou ao uso de um serviço.

Chamar a atenção, despertar o prazer, memorizar facilmente e consumir são os propósitos desse gênero. Para alcançá-los, faz-se uso das linguagens verbais e visuais. As imagens estáticas cumprem também essas mesmas funções, entrelaçam-se com a linguagem verbal em uma semiose, para cumprir as finalidades apresentada. E essa relação só será entendida na perspectiva de leitura como produto de interação entre os elementos envolvidos: autor, leitor, texto.

No capítulo a seguir, há a metodologia desenvolvida, os sujeitos participantes da pesquisa e o local em que ocorreu. Apresentamos, também, os módulos que constituem a sequência didática.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa, os enfoques e a abordagem dos instrumentos de coleta e análise dos dados. Destacam-se, também, os participantes e o local em que a pesquisa aconteceu.

4.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa em questão tem a finalidade de interferir em uma situação, com o propósito de tentar melhorá-la, de trazer resultados positivos para os sujeitos envolvidos na proposta. Ela foi apresentada e aprovada pelo Conselho de Ética, com o parecer de número 3.033.848.

O campo em que atuamos foi a educação, mais precisamente, no ensino de Língua Portuguesa. Nessa área de conhecimento, através da experiência como educadora, existe a necessidade de intervir no amadurecimento das competências de leitura e escrita dos educandos – participantes desta pesquisa.

Para alcançar o objetivo traçado na introdução deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, para embasar teoricamente a proposta de intervenção e adquirir conhecimentos próprios da natureza da situação que se pretende intervir. Dessa forma, este estudo se constitui como uma pesquisa-ação, definida por Thiollent (1998 apud PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 65), como:

[...] pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Pela influência direta da pesquisadora, durante o processo, com a intenção de modificar uma determinada situação, esta pesquisa obteve, quanto aos procedimentos, o caráter de uma pesquisa-ação. Foram analisados os dados como enfoque qualitativo da pesquisa: resultados das produções escritas dos sujeitos participantes, os quais produziram dois anúncios publicitários, um no início da pesquisa e outro no encerramento desta, para averiguar os avanços no

desenvolvimento das competências linguísticas, referentes à escrita dos participantes.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 70) a pesquisa qualitativa:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. [...] Tal pesquisa é descritiva.

Essa abordagem não considera os dados numéricos da pesquisa. O instrumento de coleta de dados – a produção textual dos participantes – foi através da abordagem qualitativa, pois analisamos e descrevemos os elementos pertinentes nessas produções. Eles foram interpretados, sob a ótica dos teóricos apresentados nos capítulos iniciais deste trabalho.

Compôs, também, instrumento de coleta de dados, para a análise qualitativa, os questionários respondidos pelos participantes, para avaliar a compreensão leitora antes e após os módulos. Nesse instrumento, foram analisadas a subjetividade dos participantes na produção do anúncio de propaganda e as respostas aferidas no questionário.

A pesquisa, também, teve a abordagem quantitativa dos dados. O questionário tem duas perguntas objetivas de múltipla escolha, na qual os participantes tiveram que marcar a mais adequada por eles. A análise foi realizada, de acordo com a quantidade numérica atribuída nessas questões.

A abordagem quantitativa, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 69):

Considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recurso e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, et.).

Essa abordagem fez necessária para quantificar a porcentagem das alternativas marcadas por cada participante, por se tratar de dados numéricos e de quantidade foi preciso a abordagem quantitativa. Desse modo, a pesquisa-ação teve as abordagens quali-quantitativa dos dados coletados.

4.2 Local da Pesquisa

A proposta de intervenção foi desenvolvida em uma escola pública, da esfera estadual, situada no município da Solânea-PB. Atualmente, a escola tem matriculado aproximadamente quinhentos alunos, distribuídos em dois turnos de funcionamento: diurno, para os alunos da modalidade de ensino integral, e o turno noturno, para os da modalidade EJA.

O turno diurno, no primeiro ano de funcionamento da modalidade integral como Escola Cidadã, acolhe alunos do Ensino Fundamental e Médio. A maioria dos alunos é do Ensino Médio. A escola conta com apenas duas turmas de Ensino Fundamental, o 8º ano e o 9º ano.

A escola possui, aproximadamente, trinta profissionais docentes – que atuam nos dois turnos –, um diretor, duas coordenadoras pedagógicas e uma coordenadora administrativa financeira, compondo a administração escolar.

A escola atende alunos pertencentes às classes média e baixa. Nesta última, há alunos que recebem o auxílio do governo (bolsa escola). A presença dos pais é baixa, vão à escola quando solicitada as suas presenças e, em alguns casos, mesmo com a solicitação, não se fazem presentes, para participar e se inteirar da rotina escolar dos seus filhos.

A instituição oferece uma estrutura considerada suficiente para o desenvolvimento da aprendizagem, com biblioteca (com livros paradidáticos) e laboratórios de física, química e biologia.

No entanto, no que diz respeito ao índice do IDEB, a escola não alcançou as metas pretendidas. Embora, em 2013, tenha superado a meta, que foi 3,5, pois alcançou 4,3. Na avaliação seguinte, em 2015, a média projetada foi de 4,0, e a escola obteve o resultado de 3,0. Além de não alcançar a média proposta pelo INEP, obteve um resultado inferior, em comparação à última aplicação da prova.

Quadro 1 – IDEB do Ensino Fundamental dos anos finais da escola pesquisada

Ano	IDEB do Ensino Fundamental Anos Finais	Meta Projetada
2013	4,3	3,5
2015	3,0	4,0

2017	*	4,2
------	---	-----

Fonte: INEP, 2019.

Os dados expostos no quadro acima retratam a realidade dos dados da avaliação do IDEB nos anos de 2013 a 2017. O exame não acontece anualmente, ele ocorre de dois em dois anos. A última etapa foi em 2017; a escola participou da aplicação neste ano (2019), porém, não foi divulgado o resultado. De acordo com informações dadas pela Gerência Estadual de Ensino, que a escola pertence, a nota foi baixa, não alcançou a nota esperada, que permite a divulgação, e o número de estudantes que participou da prova foi abaixo do número de matrícula da série.

Isso significa que a nota ficou muito abaixo da meta projetada e o número de alunos que participou da prova foi insuficiente para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Essa informação reafirma o regresso que ocorreu nos resultados.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

A turma escolhida, para desenvolver a pesquisa, foi a do 8º ano do Ensino Fundamental, formada por 30 alunos no início do ano letivo. Porém, no decorrer do ano, houve algumas transferências, permanecendo 20 alunos na turma, sendo, assim, os sujeitos da pesquisa, dos quais onze são meninas e nove são meninos. Todos os discentes são moradores da zona urbana.

A maioria dos alunos está dentro da faixa etária para a fase de aprendizagem, tendo entre 13 e 15 anos. Não há participante com distorção idade/série, eles apresentam idades correspondentes à turma. As famílias não aparecem na escola com regularidade, apenas quando convidadas. Elas pouco participam da rotina escolar e não se informam para saber dos acontecimentos no decorrer do ano letivo; são famílias ausentes, pouco preocupadas com o desempenho dos discentes e os destinos da escola.

Na turma, há alunos que recebem o auxílio do governo – bolsa escola. Quanto ao nível econômico, não existe uma maioria pertencente à mesma condição financeira, mas ficam entre a classe média baixa e classe baixa.

Pretendeu-se construir a pesquisa com o total de discentes da turma, ou seja, vinte alunos, participando da sequência didática.

4.4 Instrumentos e procedimentos metodológicos

A proposta de intervenção consistiu na aplicação de uma sequência didática, no modelo de Dolz e Schneuwly (2004), do gênero textual anúncio de propaganda. Os referidos autores definem sequência didática da seguinte forma: “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Esse procedimento metodológico é a organização de várias atividades contínuas, com a finalidade de propiciar aos participantes o alcance das características estilísticas e composicionais, além das finalidades sócio-históricas de produção de um gênero textual em ambiente escolar, ampliando a compreensão leitora desse gênero. Ele possibilita acompanhar a evolução da aprendizagem, pois é realizada, antes da sequência, uma produção escrita, que permite analisar o que os participantes já conhecem sobre esse gênero, traçando métodos que permitam alcançar os aspectos discursivos que os participantes ainda não têm.

A sequência didática foi organizada, inicialmente, pela apresentação da proposta, em seguida, por uma produção textual inicial do gênero em estudo e a aplicação de um questionário de compreensão textual. Após essa produção, foram realizados os “módulos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83) que tratam “de trabalhar os *problemas* que aparecem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Nesse sentido, os módulos são atividades planejadas, que visam desenvolver por as dificuldades identificadas na produção textual inicial e na atividade de compreensão textual.

Vale dizer que após essa etapa, os alunos produziram, novamente, o gênero e responderam ao mesmo questionário inicial. A pretensão era não apresentar os mesmos equívocos existentes na primeira etapa.

No início da pesquisa-ação, houve a apresentação acerca da pesquisa, para os participantes, elencando os objetivos da aplicação da sequência e o gênero textual que eles produziram as ações metodológicas. Nessa etapa, foi justificado que o anúncio de propaganda, que os participantes produziram, seria da apresentação teatral, organizada por eles. A peça teatral era de responsabilidade da professora de Ciências, a qual trabalhou com a turma o conteúdo das drogas lícitas e ilícitas e, durante essas aulas, os alunos demonstraram interesse em produzir uma apresentação teatral, mostrando as consequências do consumo desses produtos.

A proposta de produção textual teve o caráter interdisciplinar, pois, nas aulas de Língua Portuguesa, os participantes produziram o anúncio de propaganda da peça teatral organizada e planejada nas aulas de Ciências. Isso permitiu que o texto produzido tivesse um destinatário e uma finalidade real.

Dessa forma, o procedimento metodológico, utilizado na pesquisa-ação, foi a aplicação da sequência didática, e os instrumentos de coleta de dados foram o questionário – adaptado da plataforma de recursos didáticos Educopédia - aplicado no início e no final dos módulos, além da produção escrita do gênero anúncio de propaganda, divulgando, para a comunidade escolar, a apresentação da peça teatral, organizada pelos participantes.

O questionário foi elaborado com dez perguntas, dentre elas, duas perguntas de múltipla escolha e oito perguntas em que os participantes da pesquisa tinham que elaborar suas respostas. Todas as perguntas eram sobre a compreensão de um anúncio de propaganda, que será exposto e analisado no capítulo 5. O questionário teve o objetivo de averiguar a compreensão dos participantes sobre os aspectos inferenciais e contextuais do texto: anúncio publicitário da Hortifruti.

A seguir, há o detalhamento e a organização dos objetivos específicos de cada um dos módulos da sequência didática (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83), e as atividades desenvolvidas na aplicação do projeto de intervenção.

4.5 A sequência didática

Todas as etapas da sequência didática aconteceram em 20 aulas, e em dez dias não consecutivos, as quais foram divididas em dez, para a apresentação e produções iniciais e finais das atividades de leitura e produção textual, e as outras dez aulas, para aplicação dos módulos, detalhados a seguir. A centralidade da sequência didática foi contribuir na formação de um leitor e escritor autônomo. Elas buscam minimizar o baixo interesse dos discentes pela leitura e escrita e, principalmente, permitir que os participantes envolvidos relacionem os elementos interacionais (conhecimentos prévios, inferências, contexto), para construir os sentidos textuais e saberem usar esses elementos na escrita de seus textos.

Preendeu-se, ao final da sequência, fazer com que os estudantes consigam ler e compreender os anúncios de propaganda e possam produzi-los, adequando a linguagem, para os interlocutores, e alcançando as finalidades de produção. O

objetivo principal é diminuir as dificuldades de compreensão e de escrita que os sujeitos apresentam.

A sequência didática apresenta as seguintes especificidades:

Quadro 2 – Sequência didática do gênero anúncio de propaganda

FASE	TEMPO	OBJETIVO GERAL	ATIVIDADE
Apresentação	2 Aulas (50 minutos cada aula)	Apresentar aos participantes a atividade de produção textual e do questionário.	Expor e discutir com os participantes, com a professora de ciências, a produção do anúncio de propaganda da peça teatral.
Produção inicial	4 aulas (50 minutos cada aula)	Diagnosticar as potencialidades e dificuldades dos alunos referentes à produção do gênero e a compreensão do texto anúncio de propaganda.	O participante responderá, individualmente, a uma atividade de compreensão textual de um anúncio de propaganda. A turma produzirá, individualmente, o anúncio da apresentação teatral da própria turma.
Módulo 1 – Conhecendo o gênero: composição, temática e o estilo	2 aulas (50 minutos cada aula)	Conhecer os aspectos específicos do gênero anúncio de propaganda e sua função na sociedade, onde os alunos fazem parte. Identificar as linguagens verbais e visuais como partes composicionais e intencionais na propagação de ideias e elementos importantes na compreensão de sentidos.	Expor a turma anúncios de propaganda e discutir a configuração, a intenção e as escolhas linguísticas.

Módulo 2 – Inferência e contexto	2 aulas (50 minutos cada aula)	Identificar as intenções comunicativas dos anúncios de propaganda, inferindo informações implícitas, com base no contexto de produção.	Atividade de interpretação textual. Serão entregues anúncios e os alunos apresentarão, oralmente, as interpretações pessoais, após discussão mediada pela pesquisadora.
Módulo 3 – Efeitos de sentido: a linguagem da propaganda.	2 aulas (50 minutos cada aula)	Identificar as intenções e os sentidos do texto, provocados pelas escolhas linguísticas.	Analisar propagandas com a turma, em que a polissemia e a metáfora foram empregadas para revelar as intenções comunicativas do anúncio.
Módulo 4 – Aspectos gramaticais	4 aulas (50 minutos cada aula)	Conhecer os aspectos gramaticais específicos na produção do anúncio de propaganda: modo verbal imperativo, tempo presente.	Apresentar a turma anúncios de propaganda e analisar a configuração, a intenção e as escolhas linguísticas.
Produção final	4 aulas (50 minutos cada aula)	Produzir anúncio de propaganda embasado nos aspectos composicionais, temáticos e estilísticos inerentes às práticas de linguagem desse gênero.	Os participantes reproduzirão anúncio da apresentação teatral e responderão a mesma atividade de compreensão textual do anúncio de propaganda.

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Os objetivos e conteúdos desenvolvidos nos módulos foram aplicados de acordo com as necessidades apresentadas pelos participantes na avaliação diagnóstica inicial e na produção escrita final. Após a etapa inicial, foram analisadas as produções escritas dos participantes e os questionários respondidos, verificando

que era preciso intervir sobre os aspectos gramaticais, inferenciais e contextuais do gênero anúncio de propaganda.

A seguir, no capítulo cinco, destacam-se a apresentação e discussão dos dados coletados durante a aplicação da sequência didática.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a aplicação do plano de ação sobre os aspectos relacionados à leitura e à escrita textual na turma, apresentam-se aqui os dados, a análise e os resultados. Inicialmente, fez-se a análise e a discussão sobre as respostas dos alunos acerca da atividade de leitura do anúncio de propaganda. Em seguida, sobre a produção textual da turma de um anúncio de propaganda. É relevante destacar que toda a discussão será sobre o caráter interacional da língua e o alcance, por parte dos participantes, das finalidades sociointeracionais da língua materna.

A análise do questionário de leitura foi realizada por amostragem. No universo de vinte participantes, foram selecionados cinco questionários para análise e discussão. A escolha foi realizada tendo como critério os elementos pertinentes para análise. O mesmo ocorreu com a produção escrita. Foram selecionadas cinco produções dos participantes para a análise, utilizando-se do mesmo critério. Caso contrário, seria inviável, pois teria um número grande de textos para análise.

A escolha dos cinco questionários e produções correspondeu à realidade dos demais participantes.

5.1 A Leitura

O questionário tem dez questões, entre elas, duas de caráter objetivo, em que os participantes tinham que marcar a opção que julgasse mais adequada, não existia a necessidade de argumentar sobre o seu ponto de vista. Todas as questões foram sobre um anúncio de propaganda apresentado a seguir:

Figura 2 – Anúncio de propaganda



Fonte: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/cascas>

A escolha desse anúncio se deu por apresenta uma linguagem acessível para os participantes, com palavras usadas rotineiramente. Outra razão foi o produto anunciado ser uma casa de comércio comum em muitas cidades, em que se comercializam produtos provenientes da natureza, como frutas, verduras e legumes. E, também, por apresentar elementos que propiciam a ativação dos conhecimentos de mundo dos participantes, para a compreensão do sentido.

Iniciaremos pelas duas questões objetivas:

Quadro 3 – Questão 1

1) A propaganda acima faz parte de uma campanha da rede Hortifruti em que frutas, verduras e legumes aparecem em destaque na capa de uma revista, fazendo revelações, dando depoimentos e dicas. O nome da revista é uma brincadeira com a revista *Caras*, especializada em matérias sobre a vida de pessoas ricas ou famosas. Essa comparação é evidenciada

- () pelo título “Casca”.
- () pelo trecho “Laranja assume”.
- () pelo trecho “tem dias que eu acordo um bagaço”.
- () pelo slogan “Aqui a natureza é a estrela”.

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019

Essa pergunta é complexa em consideração à relação feita entre as duas palavras “casca” e o nome da revista “Caras”, pois essa revista não se destina ao público infanto-juvenil, mas ao público adulto. Para tornar a questão mais acessível, no enunciado foi exposto o nome da revista. Nessa situação, os participantes teriam que inferir o conhecimento linguístico, já que os dois vocábulos possuem semelhança na escrita e na pronúncia, além de uma leitura atenta ao enunciado.

A intertextualidade é outro fator a ser destacado nessa questão, pois esse anúncio se relaciona a outro gênero, a capa da revista *Caras*.

As aferições dos participantes no início da proposta estão apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Respostas dos participantes para a questão 1

	Antes dos módulos	Após os módulos
Alternativas	Quantidade de Participantes	Quantidade de Participantes

Pelo título "Casca".	12	14
Pelo trecho "Laranja assume".	3	1
Pelo trecho "tem dias que eu acordo um bagaço".	2	0
Pelo slogan "Aqui a natureza é a estrela".	3	4

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Ao analisar as situações antes e após os módulos, averiguamos que um número maior de participantes realizou a comparação entre os termos "caras" e "casca", de forma adequada, após os módulos. Antes, doze participantes marcaram a alternativa considerada mais adequada e, após as atividades dos módulos, quatorze participantes. Isso significa que houve avanço na competência discursiva, relacionada à intertextualidade e no resgate do conhecimento prévio linguístico.

Destacam-se outras alternativas que os participantes marcaram. Todas estavam relacionadas como resposta, mesmo não tendo nenhuma correspondência com o nome da revista e de forma proporcional: três para a segunda opção, dois para a terceira opção e três, novamente, para a quarta opção.

Já na segunda tabela, a situação é diferente. A maioria que não conseguiu realizar a comparação entre "caras" e "casca" marcou a opção que corresponde ao *slogan* da propaganda. O *slogan* é um elemento composicional do gênero, que foi amplamente discutido durante as exposições nos módulos. Apenas um participante marcou a segunda opção. Isso evidencia os elementos composicionais do gênero em estudo, pois quase todos os participantes fizeram a correlação entre "caras" e "casca" e o *slogan*.

Quadro 5 – Questão 2

<p>A fala da laranja, ao declarar como se sente, produz efeito de:</p> <p>() ironia.</p> <p>() humor.</p> <p>() emoção.</p> <p>() afetividade.</p>
--

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Essa questão está relacionada com os efeitos de sentido que o uso das palavras adquire em contextos específicos. A fala da laranja produz um efeito humorístico, através das palavras “laranja” e “bagaço”, e o sentido que esta última palavra adquire em situações de interação social (o sentido da palavra “bagaço” será discutido na próxima questão).

O humor foi provocado pela obviedade da laranja se assumir um bagaço: após a extração de seu suco, resta apenas o seu bagaço. A propaganda se utiliza desse efeito humorístico como estratégia para atrair a atenção dos interlocutores.

Sandmann (2007, p. 74) chama a atenção para o jogo de palavras usadas em propaganda como no caso da obviedade que provocou o humor em “laranja” e “bagaço”, como recurso para prender a atenção do leitor (consumidor), através do desafio em entender a mensagem. Muitas estratégias usadas nas propagandas utilizam desse jogo com as palavras (SANDMANN, 2007, p. 74)

Nos quadros 6 e 7 serão expostas as respostas dos participantes antes e depois dos módulos.

Quadro 6 - Respostas dos participantes para a questão 3

Alternativas	Antes dos módulos		Após os módulos	
	Quantidade	de	Quantidade	de
	Participantes		Participantes	
ironia.	4		4	
humor.	12		14	
emoção.	0		0	
afetividade.	4		1	

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

O quadro 6 evidencia que doze participantes conseguiram identificar o efeito de humor no texto, os demais marcaram ironia e afetividade, proporcionalmente.

Após a avaliação final, os resultados foram outros. O número de participantes que conseguiu aferir o efeito de sentido foi maior: quatorze participantes identificaram/compreenderam o humor na fala da laranja. Apesar de ser um número pequeno de participantes, houve acréscimo e positividade em relação à primeira avaliação. Os demais participantes identificaram a ironia, a maioria, quatro participantes, e um marcou a afetividade. O número de participantes que identificou

a afetividade como efeito de sentido diminuiu. Nenhum dos participantes, em nenhum momento da atividade, aferiu a emoção como um efeito de sentido, talvez por ser um termo genérico, que não especifica uma emoção, para eles conseguirem encontrar algum efeito de sentido.

A maioria dos participantes construiu o sentido na frase “tem dias que eu acordo um bagaço” como humor, através da experiência deles e dos conhecimentos adquiridos em situações de sua vida, o que Koch e Elias (2006, p. 42) denominam como “conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo”. A experiência dos participantes em contato com a fruta laranja permite a associação do “bagaço” com essa fruta, essa relação direta marca o humor na fala da laranja.

Pelas respostas atribuídas pelos participantes nessas duas questões, os resultados foram positivos, pois houve mudanças nas concepções deles sobre a interpretação da frase. Embora com um número pequeno de dois participantes, que conseguiram atribuir o efeito de sentido de humor e a relação entre “caras” e “cascas”, é um avanço nas competências dos participantes e estímulo para continuar ensinando nesse paradigma, em que o texto é elemento central das aulas de Língua Portuguesa.

O ensino de LP, tendo como base o texto, está mais próximo do desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, questão central preconizada pelos PCNs (1998, p. 23):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a frase a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é a questão central.

As respostas que não eram as esperadas para as questões 1 e 3 mostram mudanças positivas. Na avaliação diagnóstica, as respostas eram distribuídas em todas as alternativas, já na avaliação final, concentravam-se em apenas duas alternativas, existindo relação entre elas.

Na questão 1, quem não marcou a alternativa “cascas” marcou, a maioria, a alternativa correspondente a frase, que é um elemento composicional do gênero anúncio de propaganda: *slogan*.

Quanto à questão 3, os que não marcaram o efeito de sentido, provocado pelo humor, marcaram outro efeito de sentido, a ironia, a qual, pela observação das conversas entre os participantes, é presente nos discursos proferidos por eles.

Finalizadas as análises das questões objetivas, iniciam-se as análises das questões em que os participantes tiveram que responder, elaborando as próprias respostas. Foi exposta a pergunta e, em seguida, a resposta dos participantes, nomeados através de P1, para a resposta do participante 1 e, P2, para a resposta de outro participante diferente, e a numeração obedecerá a ordem crescente, para preservar a identidade deles.

Primeiramente, foram expostos os questionários iniciais dos participantes, logo após o questionário final, elaborando, dessa forma, um comparativo entre eles.

A segunda pergunta do questionário foi a seguinte:

Quadro 7 – Questão 2

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra “bagaço” tem duplo sentido, pois se refere à fruta vendida pelo Hortifruti, ao mesmo tempo em que brinca com a expressão popular “estou um bagaço”, que significa:

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Essa pergunta se referiu ao conhecimento prévio dos participantes, mais especificamente, ao conhecimento de mundo sobre uma expressão utilizada. Os participantes teriam que ativar na memória as experiências que tiveram, ou não, com o uso dessa expressão. Ficou evidente que ler não é apenas decifrar as palavras, é relacioná-las com outras situações.

Koch (2014, p.175) orienta que na interpretação de um texto o ouvinte/leitor deve mobilizar muitos conhecimentos e estratégias. A mobilização do conhecimento prévio é uma estratégia cognitiva, feita no momento da leitura, afirmando que

[...] esperamos sempre um texto para o qual possamos produzir sentido e procuramos, a partir da forma como ele se encontra linguisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando possíveis conclusões para as quais o texto aponta.

A expressão “estou um bagaço” é usada para expressar uma situação de cansaço em relação a uma atividade feita. Ao emitir a locução, o locutor que dizer que não tem disposição para realizar mais nenhuma outra ação. Ela é utilizada quando se chega ao limite das forças físicas.

O bagaço significa os resíduos das frutas, nesse caso, da laranja, que, após a extração de seu suco, não há mais utilização. É uma metáfora entre os restos da fruta e a situação do corpo após uma atividade de exaustão. Recurso muito utilizado nos anúncios de propaganda (SANDMANN, 2007, p.74).

As respostas para essa questão, na avaliação inicial, foram as seguintes:

Figura 3 – Resposta do participante 1

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra “bagaço” tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular “estou um bagaço” que significa

Esta acabado ou sem nada

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Figura 4 – Resposta do participante 2

2).O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra “bagaço” tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular “estou um bagaço” que significa

a expressão popular "estou um bagaço" que dizer que ela está em um mal dia

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Essas afirmações correspondem ao saber que os participantes têm acerca do contexto em que a expressão “um bagaço” é utilizado. Ambos atribuíram o valor negativo ao termo.

O participante 1 (P 1) atribuiu à expressão o significado de “acabado” e de “cansado”. O primeiro significado atribuído foi um termo que quer dizer fim. Ele remete a situações que chegaram ao fim de suas forças e sem disposição. O segundo termo expressa uma sensação de esgotamento, de fadiga. E, realmente, a

laranja, ao anunciar que “tem dias que acordo um bagaço”, ela diz que acordou exausta, cansada.

Já o participante 2 (P 2) conferiu um significado diferente a essa expressão: “mal dia”, com o sentido de que aconteceu situações desagradáveis em um só dia para alguém. No entanto, no anúncio, a laranja diz que lembra um “bagaço”, constando que nada ruim lhe aconteceu, ela apenas acordou cansada, sem disposição.

A pergunta 2 sugeria que o participante desse o significado popular da expressão “estou um bagaço”, mas o P 2 relacionou esses termos a circunstâncias ruins acontecendo, as quais levariam o indivíduo a atribuir uma caracterização negativa ao seu dia. Mas, a laranja atribuiu a adjetivação de “bagaço” no início de seu dia, ela acordou se sentindo mal.

Apesar de ter como paradigma, na análise da leitura a linguagem como mecanismo de interação e a construção de sentido na relação entre autor/texto/leitor, isso não significa que o texto está aberto a qualquer interpretação. Marcuschi (2008, p. 242) traz uma alerta a esse respeito “Há, pois, limites para a compreensão textual. E esses limites são dados por alguns princípios de compreensão [...]”.

Entre os princípios citados pelo autor, está a coerência. Ao atribuir o sentido de “mal dia” para a expressão popular “um bagaço”, P 2 cometeu um equívoco de incoerência, pois “mal dia” significa acontecimentos no decorrer do dia, e a laranja se referiu ao momento de acordar. O princípio da coerência também está presente na citação de Koch (2014, p. 175), em que a autora alerta, para que, na compreensão, se faça uma representação coerente, ativando os conhecimentos prévios.

Apresentaremos, em seguida, as respostas dadas a essa mesma pergunta, na avaliação final.

Figura 5 – Resposta do participante 3

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra “bagaço” tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular “estou um bagaço” que significa

esta delouco, ou feio

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Figura 6 – Resposta do participante 4

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra "bagaço" tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular "estou um bagaço" que significa

quando você se sente mal ou cansado.

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

O retorno que esses dois participantes deram a essa questão foi interessante para a análise. O P3 atribui à expressão os sentidos de dor e feiura. Em consideração ao conhecimento de mundo que temos, ao finalizar uma atividade que gerou cansaço, conseqüentemente, pode ter gerado também dores. E, em circunstância de cansaço, seguido de dores, chegamos ao limite de nossas forças físicas e não conseguimos dar prosseguimento às nossas ações. Essa explicação, dada pelo participante, equivale à metáfora do "bagaço da laranja".

E quanto ao segundo termo, "feiura", ele não é comum, se utilizado para se referir a um cenário de cansaço. Porém, ao levar em consideração os conhecimentos prévios, armazenados na memória dos participantes, e sabendo do objetivo dessa análise, há possibilidades de reflexão.

Primeiramente, a situação de produção da frase se refere a como a laranja se sente no momento de acordar; convém lembrar o inchaço no rosto, os cabelos embaraçados de quem está acordando. Essas características são diferentes daquelas que comumente se associam à beleza, elas se aproximam mais da feiura.

E, em segundo plano, a relação de interação entre o leitor e o texto, que, nesse caso, o participante é o leitor que ativou seu conhecimento sobre seu mundo particular e relacionou, provavelmente, ao estado da laranja com seu próprio estado, inferindo que quando ela se sente um bagaço, logo está se sentindo feia. Pelo estado que a laranja fica, após a extração do seu suco, podemos inferir a característica de feia. E o fato de os participantes estarem na faixa etária da

adolescência, que há uma preocupação e insegurança com sua aparência, é relevante a resposta do P 3.

As características que P 3 atribuiu à expressão comprova que a leitura é um ato de interação entre autor/texto/leitor, que, através de elementos presentes no texto, foi possível inferir compreensões, através do que o leitor já sabe. Nesse caso, a relação entre “bagaço” e “feia”.

Quando laranja proferiu que acordava um bagaço, talvez quisesse dizer que acordava feia. Assim, tanto os termos cansada e feia podem atribuir sentido ao enunciado da laranja, mostrando que no texto não há sentido, mas, sim, sentidos.

A resposta de P 4 traz uma palavra que esteve na resposta de P 2: “mal”, no entanto, usado para se referir a situações diferentes. P 2 se refere a ter um dia péssimo. No caso de P 4, ao sentimento, a como se sente em um determinado momento, mal. A explicação dada por P4 é aceitável, pois, quando se sente cansado/exausto não está se sentindo bem, está se sentindo mal.

Quadro 8 – Questão 4

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto “laranja assume: ‘tem dias que eu acordo um bagaço’ e a imagem de uma fruta?

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

A relação existente entre o texto e a imagem é quem foi o autor do discurso. Quem proferiu o texto foi uma laranja e a imagem também é de uma laranja. Os participantes teriam que realizar a associação da imagem da laranja como a autora do enunciado “laranja assume: ‘tem dias que eu acordo um bagaço’.

A imagem da laranja, nesse anúncio, é importante, já que está propagando um comércio que vende frutas. E outro recurso utilizado no gênero anúncio de propaganda é a utilização da imagem, para transmitir as informações textuais, pois trata de um texto multimodal, que faz uso da linguagem verbal e não verbal.

Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 34) apresentam informações importantes sobre a função das imagens em textos multimodais: “Enfim, as articulações entre os modos semióticos têm mudado tanto em relação à sua função, pois são considerados veículos de informação, deixando a imagem de ser apenas ilustração da escrita”.

A imagem é parte constituinte do texto, ela faz parte dele; contribui para a construção de sentidos. Nesse texto, as imagens são elementos essenciais para construção de sentido, pois apresentam informações, como argumentam Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 34) e, nesse caso, não têm a função de ilustrar a escrita, ao contrário, elas carregam significados.

A imagem da laranja, do tomate, a utilização das cores laranja e vermelho, o tamanho e a disposição das letras compõem a parte visual e não verbal do gênero. Esses elementos são fundamentais para a compreensão do anúncio.

A seguir, as respostas para essa pergunta da avaliação diagnóstica.

Figura 7 – Resposta do participante 5

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

não há alguma relação porque o frase se refere a um ser vivo, e como a laranja não é, então não faz sentido.

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Figura 8 – Resposta do participante 6

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

A palavra bagaço não significa que é a laranja mas sim os sentimentos da pessoa

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Os participantes 5 e 6 não conseguiram relacionar o texto à imagem da laranja, presentes no anúncio de propaganda. P 5 escreve claramente que não há relação, pois, o texto se refere a apenas seres vivos. Ele levou em consideração o verbo acordar, utilizado apenas por seres animados, os inanimados, que é o caso da laranja, não dormem e não acordam. A personificação é outro recurso usado no anúncio como estratégia para atrair a atenção dos leitores, causando um efeito de humor (SANDMANN, 2007, p.13). Entretanto, os dois participantes não conseguiram realizar essa relação, assim como a maioria dos participantes.

O P 6 não interpretou o enunciado "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" como sendo um discurso dito pela laranja da imagem. Os participantes apresentaram dificuldades na relação das duas linguagens, não interpretam as duas como partes constituintes do todo, que é o anúncio de propaganda e seus efeitos de sentido, assim como orientou Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 43).

As interpretações na avaliação final foram as seguintes:

Figura 9 – Resposta do participante 7

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

que eles querem vender a laranja do mesmo tempo diferente as laranjas

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Figura 10 – Resposta do participante 8

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

que tem dia que a laranja acordou um bregaço e a foto é uma laranja

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Os participantes 7 e 8 conseguiram relacionar o texto com as imagens e inferir compreensões diferentes, mostrando que a interação entre leitor/texto depende dos conhecimentos que o leitor já adquiriu e suas experiências antes da leitura.

O P7 identifica a intenção do autor da propaganda, que é vender seus produtos naturais e, para atrair os consumidores, através desse anúncio, usa a estratégia do humor, com a metáfora e a personificação. Jubran (1985 apud SANDAMANN, 2007, p. 13) identifica essas duas figuras de linguagem como recurso para atrair a atenção dos consumidores. Ele afirma que

O processo metafórico capta com mais eficácia a atenção do leitor, preenchendo o objeto básico da propaganda: o de provocar, através da elaboração da mensagem, o estranhamento do leitor e, a partir

daí, fazer com que ele se interesse pelo texto e, conseqüentemente, pelo que é propagado.

A fruta é o elemento central desse anúncio e, na sua fala, ela se compara ao bagaço. Essa metáfora busca provocar o leitor e atraí-lo pelo estranhamento, como mencionou (JUBRAN 1985 apud SANDAMANN, 2007, p. 13). As figuras de linguagem estão presentes em anúncios, com o objetivo de atrair o leitor, causando estranhamento na informação exposta.

Essa afirmação é confirmada pela presença de outra figura de linguagem, a personificação. A laranja está realizando uma ação comum a dos seres humanos ao declarar alguma informação, nesse caso, a sua condição física e emocional. Assim como a metáfora, ela busca atrair o leitor/consumidor pelo estranhamento (SANDAMANN, 2007, p. 90).

O participante 7 afirma que quer vender a laranja, logo, relaciona a fruta como elemento central no texto, pois é o objeto da divulgação. E, também, afirma que quer divertir os leitores, o que significa que o humor é produzido pela fala da laranja e a sua imagem.

O participante 8 relaciona a fala “tem dias que eu acordo um bagaço” à laranja ao afirmar “que tem dia que a laranja acorda um bagaço” e continua afirmando que a imagem, “foto”, é uma laranja. A construção frasal e o uso vocabular do P 8 remetem a associação do texto à imagem da laranja.

O participante 4 apresenta uma outra resposta, diferente das demais.

Figura 11 – Resposta do participante 4

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto “laranja assume: ‘tem dias que eu acordo um bagaço’” e a imagem de uma fruta?

Porque a laranja tem bagaço

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

O participante associa o termo “bagaço” à fruta que também tem bagaço, logo, quem fala, e a fruta da imagem é o mesmo elemento, relacionando o texto à imagem.

Prosseguindo as análises do questionário, vamos à quinta questão.

5. Qual produto o anúncio de propaganda está divulgando? E qual a empresa?

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

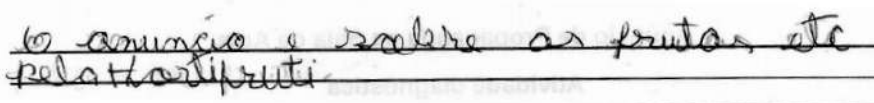
A esfera social que o gênero anúncio de propaganda atua é a comercialização de produtos e ideias. Concordando com Bakhtin (2003, p.208), toda esfera de atuação humana está relacionada com linguagem e, conseqüentemente, com algum gênero textual. Ele nos apresenta os elementos presentes nos enunciados:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Assim, o conteúdo desse gênero é uma relação comercial. Há uma empresa, grupo de pessoas ou mesmo, de forma individual, propagando um produto, com a intenção de vendê-lo ou a propagação de uma ideia, com a intenção de “provocar certo comportamento” (GARCIA, 2005, p. 23), através da exposição de certas informações veiculadas nos anúncios.

No anúncio do questionário aplicado, o conteúdo é o contrato social de compra e venda de produtos, vindos da natureza: frutas, verduras e hortaliças, pela marca comercial *HortiFruti*. A pergunta requer a identificação desses elementos. Vejamos as proposições dos participantes na avaliação diagnóstica inicial e final.

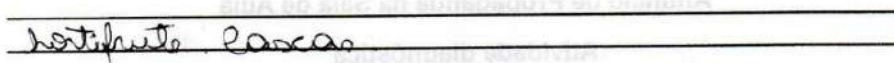
Figura 12 – Resposta do participante 9



o anúncio é sobre as frutas etc
rela Hortifruti

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Figura 13 – Resposta do participante 10



Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

O participante 9 identifica como produto anunciado apenas o produto que aparece na imagem da propaganda, a laranja. Ele não observou outra imagem que aparece abaixo do nome do anunciante, *Hortifruti*, que é um tomate.

O nome da empresa é formado a partir da junção dos radicais *hort* (horta, hortaliça) e *fruti* (fruta); o primeiro radical se refere a horta e hortaliça. Infere-se que a empresa vende verduras e legumes, além de frutas. Marcuschi (2008, p. 249) define inferência como “hipóteses coesivas para o leitor processar o texto”.

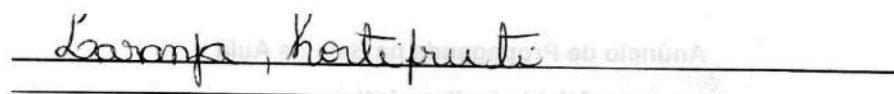
As inferências são estratégias que atuam no processamento das informações, que possibilitam atribuir hipóteses sobre as informações no texto. Mas, como frisou Marcuschi (2008, p. 249), são “hipóteses coesivas”, ou seja, elas surgem através de elementos linguísticos do texto, não são feitas de forma aleatória e sem elo com o contexto.

O aspecto visual dá destaque à laranja, logo, atribuímos à hipótese de que o participante identificou a fruta como único produto anunciado.

Quanto ao participante 10, ele não conseguiu inferir nenhum produto propagado e nem a empresa anunciante. Confundiu o nome “Cascas” com o nome da empresa anunciante *Hortifruti*. O equívoco pode ter ocorrido, porque o nome “Cascas” está destacado em tamanho grande, maior que as demais letras, no canto superior esquerdo, e o nome da empresa em tamanho menor, no canto inferior direito na propaganda.

Após os módulos, as respostas para a questão 5 foram:

Figura 14 – Resposta do participante 11



Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Figura 15 – Resposta do participante 12

Verduras, frutas e legumes, a empresa é Hortifrutil

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

O participante 11 não conseguiu inferir os legumes e verduras como produtos vendidos pelo anunciante. Formulou a mesma resposta que o participante 9. Porém, o participante 12 compreendeu que, a partir da construção do nome do anunciante, outros produtos poderiam ser comercializados, além das frutas. Essa dedução também é possível, ativando o conhecimento de mundo (KOCH e ELIAS, 2006, p. 42), pois, em casas comerciais, que vendem frutas, também é comum a venda de outros alimentos, como legumes e verduras. Através do conhecimento de mundo e do contexto de produção de anúncios comerciais, o participante realizou “hipótese coesiva” – inferência (MARCUSCHI 2008, p. 249).

Com base na resposta desse participante, verificou-se que o ensino, tendo como abordagem o gênero textual e as competências discursivas dos sujeitos, apresenta mudanças significativas e positivas na compreensão textual.

A sexta questão apresenta a seguinte pergunta:

Quadro 10 – Questão 6

6. Qual o slogan da propaganda?

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

O *slogan* é uma frase, com o intuito de atrair a atenção do leitor, para o produto anunciado, que se repete nas demais propagandas do mesmo produto e evidencia a marca da empresa; no caso em estudo, dando ênfase aos produtos naturais. Na propaganda da *Hortifrutil*, o *slogan* é o enunciado “aqui a natureza é a estrela”. A estrela a que o anúncio se refere é uma designação dada a pessoas de destaque nos meios midiáticos da televisão, cinema e *Internet*. O anúncio em questão é uma intertextualidade com a revista *Caras*, famosa por exibir a vida dessas pessoas. Por isso, a comparação entre *Caras* e “*Cascas*”, pois, no anúncio,

os produtos comercializados são importantes e merecem o mesmo destaque que às pessoas famosas.

A respeito da intertextualidade, Koch e Elias (2006, p. 86) argumentam que ela é

Elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

O conhecimento dos interlocutores do outro texto, a revista *Caras*, é um fator que influencia na compreensão da relação existente entre os nomes “Caras/Cascas” e da produção do anúncio, pois ele foi produzido, dialogando com as características da revista. Esse elemento da textualidade (MARCUSCHI, 2008, p. 129) impacta na compreensão textual.

Na avaliação diagnóstica inicial, as respostas a essa pergunta foram as seguintes:

Figura 16 – Resposta do participante 13

6. Qual o slogan da propaganda?

E uma brincadeira que ocorre uma laranja em um jornal

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Figura 17 – Resposta do participante 14

6. Qual o slogan da propaganda?

laranja azucarada: "tem dicas que acorda um bagaço"

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Tanto P13 quanto P14 não identificaram a frase correspondente ao *slogan*. P 13 indicou a frase enunciada pela laranja como o *slogan* da campanha publicitária. É uma frase posicionada no centro do lado direito, na cor preta, mas não corresponde

a frase com a intenção de identificar a marca da empresa, que é vender produtos naturais.

Na resposta do P14 há uma possível explicação ao que seria um slogan. Ele o explicou como uma brincadeira feita com a laranja, aferindo, dessa forma, um esclarecimento ao sentido global do anúncio de propaganda, porém, não correspondente ao *slogan*.

Finalizado os módulos, as respostas ao questionário final foram as seguintes:

Figura 18 – Resposta do participante 15

6. Qual o slogan da propaganda?
 Aqui a maturação é a estrutura

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Figura 19 – Resposta do participante 16

6. Qual o slogan da propaganda?
 Cascas -

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

A resposta dada pelo participante 15 representou a maioria das respostas dos demais participantes. A maioria identificou o *slogan* da campanha publicitária do anunciante *Hortifruti*. No entanto, não foi a totalidade da turma: o P16 relacionou o nome "Cascas" como o *slogan*.

Sabendo que a maioria dos participantes conseguiu identificar partes constituintes da composição do gênero em estudo, vale lembrar que Rojo e Barbosa (2015, p. 94) definem a forma de composição de um gênero como "a organização de todo do enunciado, do texto como um todo".

O *slogan* faz parte da forma composicional do gênero anúncio de propaganda e integra os demais aspectos, como: as imagens, cores, letras, para especificar esse texto dos demais "intertextos".

O intertexto é o conjunto dos gêneros textuais elaborados pelos indivíduos e podem ser utilizados nas situações sociais, de acordo com as necessidades comunicativas dos sujeitos (KOCH ELIAS 2017, p. 61).

Nesse momento, é oportuno destacar a questão sete:

Quadro 11 – Questão 7

7. Na frase: "Aqui a **natureza** é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

No *slogan* da campanha, os participantes teriam que interpretar a relação entre o *slogan* e os outros elementos, presentes no texto. Nele, há dois nomes centrais: "natureza" e "estrela", mas o nome natureza não especifica que o elemento é a estrela nessa frase. Mas, analisando o contexto de produção, através da intertextualidade com a revista *Caras* e a declaração da laranja em formato de manchete de notícia, indica que a estrela é o elemento da natureza do anunciado em destaque, para a laranja, mas as estrelas podem ser, também, as verduras e os legumes.

Vejamos as respostas dos participantes:

Figura 20 – Resposta do participante 17

7. Na frase: "Aqui a **natureza** é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?
 as frutas

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Figura 21 – Resposta do participante 18

7. Na frase: "Aqui a **natureza** é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?
 fenomeno da natureza

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Os dois participantes atribuíram respostas distintas. O primeiro participante compreendeu que o elemento da natureza, o qual o enunciado se referia, era as frutas. De fato, a laranja é o destaque do anúncio e é apresentada na parte do discurso, comparada a uma “estrela” midiática. No entanto, pelo contexto social do anúncio de propaganda da *Hortifruti*, verificam-se outros elementos da natureza, comercializado pelo anunciante.

Para Marcuschi (2008, p. 247), a interpretação de um texto depende do conhecimento que o leitor tem do contexto e ativação desse conhecimento no momento da leitura. Caso o leitor “não domine estes contextos corre o risco de mal-entender aquele texto” (MARCUSCHI 2008, p. 247). Então, P 17, para aferir que “frutas” é a estrela, recapitulou essa informação sobre casas comerciais que oferecem produtos, assim como a *Hortifruti*, e chegou à conclusão de que ela não só vende laranjas, mas vende, também, as demais frutas.

O participante 18 aferiu uma designação que não se encaixa no contexto desse anúncio. “Fenômeno da natureza” não foi citado no texto e não apresenta nenhuma imagem referente. Uma possível explicação para a resposta desse participante é a relação feita entre a palavra “natureza” e os assuntos temáticos, estudados em outra disciplina, por exemplo, Ciências. Houve uma ativação do conhecimento prévio do participante, porém, não está relacionado com os sentidos do anúncio. E, como mencionado por Marcuschi (2008, p. 242), a interpretação textual necessita dos conhecimentos dos leitores, porém, não feita de forma aleatória, sem pistas cotextuais.

Na avaliação final, as respostas dadas para tal pergunta foram:

Figura 22 – Resposta do participante 19

7. Na frase: “Aqui a **natureza** é a estrela”, a qual elemento da natureza essa palavra se refere?
frutas, legumes e Verduras.

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Figura 23 – Resposta do participante 20

7. Na frase: “Aqui a natureza é a estrela”, a qual elemento da natureza essa palavra se refere?

fruta da natureza

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

A resposta dada pelo participante 19 mostra que ele relacionou as palavras do *slogan* “natureza” com todos os produtos possíveis de comercialização do anúncio. Embora a fruta laranja seja apresentada como uma “estrela”, ela não é o único elemento que a empresa comercializa, logo tem interesse na venda de outros produtos, como os mencionados por P19: “legumes e verduras”.

O que pode ter contribuído para P19 chegar à conclusão da venda de produtos, não apenas a laranja, pode ser o conhecimento de mundo que ele tem sobre esse ambiente comercial, comum em muitas cidades e esse participante pode conhecer.

O *slogan* “Aqui a natureza é a estrela” apresenta o advérbio “aqui”. Ele é um elemento linguístico dêítico referente a lugar. Marcuschi (2008, p. 244) nos traz uma definição do que é um elemento dêítico e sua contribuição para a construção dos sentidos:

Sabemos que as expressões que entram na formação de um enunciado podem ser de vários tipos. Entre elas estão, por exemplo, as que expressam relações e as denominadas dêíticas. No caso das expressões dêíticas, é fácil supor que informações extratextuais ou contextuais devem fornecer pistas para a interpretação do enunciado.

Expressão dêítica apresenta informações que não estão presentes no texto. Ela se refere ao advérbio “aqui” e nos dá pistas de que se trata de informação extratextual, ou seja, fora dos elementos linguísticos do texto, isto é, referente ao lugar onde a “natureza é a estrela”. O lugar referido não é citado explicitamente no texto, no entanto, o conhecimento que temos sobre esse gênero no faz saber que há um responsável pela divulgação do produto ou da ideia.

No anúncio que estamos analisando, a responsabilidade é da *Hortifruti*, pois, no canto inferior direito, há a sua marca sobre um tomate. Logo, o espaço que o dêítico “aqui” está se referindo é a casa comercial *Hortifruti*.

É comum, nessa casa comercial, a venda de frutas, e também de outros produtos provenientes da natureza, como legumes e verduras. Como ela comercializa todos esses produtos, esses têm tamanha importância, logo, são todos tratados como estrela. Sobre essa análise, a resposta apresentada pelo P 19 faz sentido em não atribuir somente a uma fruta “laranja” o *status* de “estrela” e único referente de “natureza”.

P 20 expõe, em sua aferição, o elemento “fruta” e o elemento “comida”, e entre esses dois termos há outro fundamental para compreendermos a resposta dada por ele. Entre as duas palavras, ele usou um conectivo com o sentido de alternativa “ou”, portanto, indica uma relação semântica em que fruta pode ser substituída por comida na construção frasal.

Por isso, ao utilizar o termo “comida”, referia-se à fruta, como se ambas tivessem o mesmo sentido, pelo fato da fruta ser um alimento e passar pelo processo da ingestão, ela realmente é ingerida pelos indivíduos. Consequentemente, o elemento da natureza referido no *slogan* é o alimento fruta.

Ao analisar uma questão de interpretação textual, com primazia nos elementos discursivos e interacionais entre autor/texto/leitor, encontram-se situações como as respostas apresentadas pelos participantes P 19 e P 20, em que não há um resultado único, mas abre precedentes para mais de uma resposta, pois no texto há mais de um sentido construído, através das informações presentes nele com as informações que o leitor já adquiriu em sua experiência de leitor de outros textos e leitor de mundo, corroborando com o pensamento de Koch e Elias (2006, p. 21) ao “Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro, implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”.

P 19 e P 20 são indivíduos diferentes, têm experiências passadas diferentes. Consequentemente, seus conhecimentos, também, são diferentes e relacionados com as informações apresentadas no texto, atribuindo sentidos alheios.

A próxima pergunta é uma continuidade da construção de sentido do *slogan*.

Quadro 12 – Questão 8

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Nessa questão, os participantes teriam que identificar quais os produtos são propagados e que eles são naturais.

Vejamos as respostas na avaliação diagnóstica inicial:

Figura 24 – Resposta do participante 21

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?
 que a laranja tem bagaço e o slogan
 fala de bagaço

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Figura 25 – Resposta do participante 22

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?
 O slogan precisa chamar atenção
 assim como a imagem também.

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Nenhum dos participantes conseguiu relacionar o *slogan* com os produtos comercializados. Em seus questionários, não há identificação correta do *slogan*, por conseguinte, não tinha como fazer a relação proposta na questão.

P 21 escreveu que “o slogan fala de bagaço”; ele identificou a manchete como o *slogan* da campanha. A relação feita por ele estaria correta se o *slogan* fosse a frase identificada por ele. O participante não conseguiu alcançar a resposta esperada, porque não tinha conhecimento sobre os aspectos composicionais do gênero.

Através da resposta dada pelo P22, percebe-se que o participante não compreendeu a pergunta. Situação comum em outros tipos de avaliação. Através da prática docente, observamos que há muitos cenários em que as respostas atribuídas há algumas questões são bem diferentes do que é pedido, pois não existe a compreensão do que é solicitado.

Embora a concepção interacional de leitura postule a necessidade dos conhecimentos dos interlocutores para a construção dos sentidos, num processo dialógico, não significa que todos os enunciados dos participantes foram aceitos,

existem limites no processo interacional de compreensão, descritos por Marcuschi (2008, p. 247):

Diante de tudo que dissemos até aqui, é razoável admitir que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale-tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis.

O que determina as compreensões possíveis são as pistas linguísticas presentes no enunciado; elas, em conexão com os conhecimentos dos leitores, atuam para que estes compreendam o texto lido. Nos casos de P21 e P22, não houve a conexão com nenhum elemento presente no *slogan*.

P22 explicou as intenções do *slogan* e da imagem no gênero, mas não conseguiu identificar o *slogan* e sua relação com as imagens.

Apresentaremos, em seguida, as aferições da avaliação diagnóstica final.

Figura 26 – Resposta do participante 23

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

Porque frutas vem da natureza

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Figura 27 – Resposta do participante 24

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

que fala da natureza e frutas e o slogan fala da natureza

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

P23 e P24 apresentaram a mesma resposta, identificaram as frutas como elementos oriundos da natureza, a qual foi citada no *slogan*. Como a maioria dos participantes envolvidos na pesquisa identificaram o *slogan*, como explicado na análise da questão 6, a maioria também fez a mesma relação que os participantes acima mencionados.

Os participantes evidenciaram que a relação existente entre o *slogan* e o produto anunciado – frutas, verduras e legumes – foi a proveniência desses produtos da natureza, ou seja, a comercialização de produtos vindos da natureza. O aspecto composicional pertencente à identificação e interpretação do *slogan* foi compreendido pela maioria dos participantes.

Os participantes demonstraram que, para chegar à compreensão, é preciso articular seus conhecimentos com elementos textuais. Eles relacionaram o que sabiam sobre a natureza com a identificação do que seria o *slogan* num processo como Koch (2014, p. 175) descreve abaixo, estrategista:

É claro que esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer” e, da parte do interlocutor (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção de sentido, por meio da mobilização do contexto (em sentido amplo), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, ‘estrategistas’, na medida em que, ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizando uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção de sentido.

Então, P23 e P24 mobilizaram os seus conhecimentos, mesmo que inconscientemente, para conseguir relacionar os elementos da natureza com a frase do *slogan*. E foi preciso também os conhecimentos linguísticos, textuais, nessa interpretação.

As duas últimas questões trazem como centralidade os aspectos linguísticos sobre a morfologia do verbo e do artigo no gênero anúncio de propaganda.

Quadro 13 – Questão 9

9. Quanto aos aspectos linguísticos presentes no texto, qual o tempo verbal utilizado no anúncio de propaganda?

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Os verbos apresentados no texto estão no tempo presente. As formas verbais “assume”, “tem”, “acordo” e “é” se encontram na terceira pessoa do singular do indicativo do tempo presente. Essa forma verbal dá o caráter de atualização aos fatos existentes no anúncio da propaganda.

As formas verbais “assume”, “tem”, “acordo” estão no anúncio como manchete de notícia. Como mencionado antes, o anúncio foi produzido numa relação intertextual com a revista “Caras”. No gênero notícia, geralmente as formas verbais se apresentam no presente, para garantir a atualidade dos fatos noticiados, pois o interesse é saber o que está acontecendo, no presente.

Não é uma simples classificação do paradigma da conjugação verbal, mas identificar o tempo e relacioná-lo com as intenções discursivas, que, no caso do anúncio, é a intertextualidade com a manchete de notícia, confere ao texto a condição de exposição de fatos atuais. Dessa forma, os leitores têm a impressão de estarem sempre atualizados sobre o que acontece na sociedade.

Como Riolfi (2008, p. 116) já nos apresentou, é necessário que os recursos da língua sejam ensinados, contemplando as razões e os significados desse ensino, como o tempo verbal nesse gênero. No anúncio de propaganda da *Hortifruti*, os sentidos são construídos na relação intertextual com a revista “caras” e os verbos são elementos linguísticos importantes nesse contexto.

Mas, a pergunta era mais objetiva e só solicitava a identificação do tempo. Vejamos o que os participantes responderam na avaliação inicial e final, através do quadro 14:

Quadro 14 – Respostas dos participantes com relação à questão 9

	Antes dos módulos	Após os módulos
Tempos verbais	Quantidade de Participantes	Quantidade de Participantes
presente	9	15
passado/pretérito	7	4
futuro	2	0
Não souberam ou não responderam	2	0

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

Na avaliação inicial, a maioria dos participantes não conseguiu identificar o tempo presente nas construções frasais. Mas, após os módulos, a situação apresentada foi oposta aos resultados da avaliação inicial: a maioria conseguiu identificar o tempo presente.

Quando a língua é ensinada tendo como base o estudo dos gêneros, os aspectos linguísticos, como o verbo, são apresentados aos que estão aprendendo com mais relevância e eles conseguem aprender como a língua é, de fato, usada em situações concretas, ou seja, aprende-se a não decorar normas, mas a utilizar a língua, de acordo com as intenções que deseja alcançar.

O estudo da gramática não é o centro das discussões, mas ela é parte integrante, que garante ao texto a construção de seus sentidos, como evidenciado na última questão. Além disso, está dentro das orientações dos PCNs, os estudos epilinguísticos e metalinguísticos:

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas. (BRASIL, 1998, 78)

As reflexões sobre os efeitos de sentido, advindos do uso do tempo verbal e dos artigos definidos e indefinidos encaixam nos aspectos metalinguísticos e epilinguísticos, permitindo a reflexão sobre a produção e a interpretação dos gêneros textuais, por isso, a relevância desses aspectos na pesquisa.

Quadro 15 – Questão 10

10. Na frase: “Aqui a natureza é a estrela”, se substituísse o artigo definido **a** por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique.

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

No enunciado “Aqui a natureza é a estrela”, o uso do artigo definido **a** confere ao substantivo “estrela” um sentido de importância e destaque. E a intenção do anunciante é exatamente dar destaque à “natureza”, caracterizando-a com “estrela”, mas não qualquer estrela.

O uso do artigo nessa estrutura significa um tratamento diferenciado, dado à estrela, sendo ela parte mais importante na empresa anunciada. São as estrelas os produtos da natureza comercializados, logo, esses produtos são estrelas de

destaque e importância, que, no meio comercial, significa que são produtos de ótima qualidade.

Então, o uso dos artigos definidos e indefinidos não é apenas uma classificação e memorização, é construção de sentido, com um propósito específico no anúncio de propaganda. A substituição do artigo “a” por “uma”, não daria ao *slogan* o mesmo sentido e intenção. A estrela seria apenas mais uma estrela, portanto, sem importância. Conseqüentemente, os produtos da natureza, também, seriam os mesmos produtos comercializados pelas demais casas comerciais, sem o diferencial, que atrairia mais clientes.

As respostas para essa pergunta foram:

Figura 28 – Resposta do participante 25

10. Na frase: “Aqui a natureza é a estrela”, se substituísse o artigo definido a por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique

não, porque a frase continuaria a mesma

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

O participante 23 não compreendeu a mudança de sentido que existiria com a substituição do definido “a” pelo artigo indefinido “uma”. Para o participante, a frase teria o mesmo sentido, no entanto, sabemos que o sentido mudaria, pois, como dito, anteriormente, a estrela não teria nenhuma importância, sendo apenas mais uma estrela qualquer.

O próximo participante respondeu a mesma pergunta após os módulos. A resposta foi:

Figura 29 – Resposta do participante 26

10. Na frase: “Aqui a natureza é a estrela”, se substituísse o artigo definido a por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique

Sim, por que ao dizer “a estrela” é uma e se for “uma estrela” pode ser uma qualquer

Fonte: Informações organizadas pela pesquisadora. Janeiro de 2019.

O participante 24 compreendeu bem a mudança no sentido da palavra “estrela” com a substituição do artigo definido por um artigo indefinido. Esse é outro exemplo de que o estudo morfológico das palavras contribui para a construção dos sentidos no texto, quando o ensino privilegia a competência discursiva, desenvolvida através dos estudos baseados nos gêneros textuais, abandonando o ensino centrado em frases soltas e construídas, para alcançar uma determinada finalidade metalinguística e epilinguística, como defende Koch (2014, p. 185).

[...] no que diz respeito à leitura, tal trabalho é importante por possibilitar a discussão sobre os diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições, propiciando, também, a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado quando da produção textual.

A autora se refere às atividades de análise e reflexão sobre a língua, elas são importantes e relevantes quando dentro do estudo dos gêneros, como as situações apresentadas nas questões 9 e 10 e não em um ensino fragmentado, em que esses aspectos são centrais. Isso é, o ensino da frase é a centralidade nas aulas de LP.

Outro aspecto destacado por Koch (2014, p. 185) na citação acima, é a possibilidade dos estudos metalinguísticos e epilinguísticos ampliarem o repertório discursivo dos participantes, possibilitando-os o uso em outras situações discursivas de compreensão e produção textual.

Após finalizar as análises e discussões dos aspectos da leitura e compreensão do anúncio de propaganda, verificamos que em todas as questões, os participantes obtiveram desenvolvimento positivo nas competências discursivas e melhoraram a compreensão textual. Essa constatação valida o ensino centrado no gênero textual, concebendo a linguagem como forma de interação entre os interlocutores.

5.2 A Escrita

A proposta de intervenção correspondeu à leitura e à produção textual do gênero textual anúncio de propaganda. Finalizada as análises e discussões referentes à compreensão textual, partimos para as análises das produções textuais dos participantes. O procedimento utilizado nas produções escritas dos participantes

foi a sequência didática, no modelo difundido por Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), que, de acordo com esses autores, tem a finalidade de:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividade ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

O objetivo de desenvolver a pesquisa, através da sequência didática, foi por acreditar que ela permite o desenvolvimento das expressões da escrita, pois a sua organização permite diagnosticar as dificuldades dos participantes, como também o que eles já sabem para, posteriormente, planejar as atividades próprias para o alcance dos objetivos.

O trabalho com o gênero na escola visa ampliar os conhecimentos que os estudantes já têm sobre ele e produzi-lo em situações mais próxima da realidade. Para Dolz e Schneuwly (2004, p.69), a introdução dos gêneros na escola visa dois objetivos:

[...] trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo na escola ou apreciá-lo, para melhor compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola e fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidade que ultrapassam o gênero e que são transferíveis a outros gêneros próximos ou distantes.

O trabalho com gênero almeja os mesmos objetivos que os descritos por Dolz e Schneuwly (2004, p.69). A inserção do gênero anúncio de propaganda na escola pretende que os participantes conheçam mais profundamente esses gêneros e suas peculiaridades e, possivelmente, possam usar o que aprenderam com esse gênero em outros gêneros textuais. Assim, para que isso se torne possível, foi utilizada a sequência didática, com o mesmo processo que esses autores descrevem.

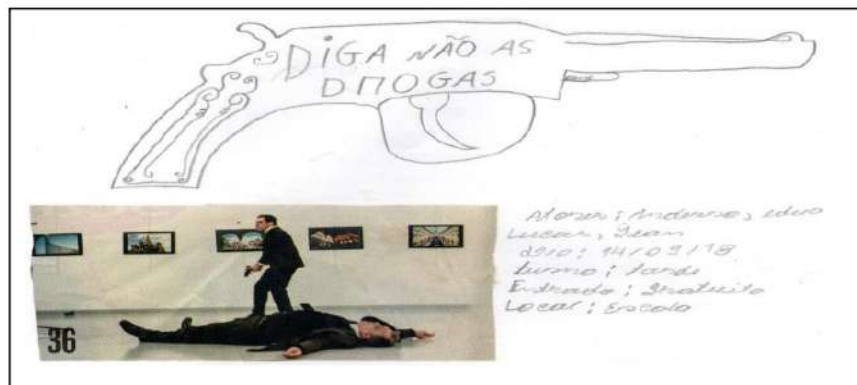
A sequência corresponde a uma produção inicial, para averiguar o que os alunos já sabem sobre o gênero e pontos que eles precisam avançar. Após a finalização dos módulos, os participantes produzem novamente o mesmo gênero com mais consciência sobre seus aspectos interacionais.

Assim como ocorreu com a atividade de leitura, em que a análise do questionário foi por amostragem, a análise da produção textual também será por amostragem. Foram selecionadas três produções de cada, para realizar as

discussões sobre elas. O critério para a seleção desses textos foram as características em comum com as outras produções das demais produções escritas. As produções selecionadas apresentam características composicionais e estilísticas das produções dos outros participantes.

Primeiramente, foram analisados os textos da produção textual inicial e, por fim, os da produção final. Os anúncios produzidos foram para divulgar a comunidade escolar sobre a apresentação teatral da turma dos participantes. Para manter o anonimato dos participantes, eles serão identificados da mesma forma que na seção anterior por P (participante) e a numeração na ordem crescente (1, 2, 3...).

Quadro 16 – Produção inicial do participante 1



Fonte: Produção dos alunos do Ensino Fundamental II.

O gênero anúncio de propaganda objetiva a divulgação de um produto ou uma ideia. O anúncio acima foi produzido pelo participante para a divulgação da apresentação de uma peça teatral organizada pela turma deles. Esse gênero textual apresenta as linguagens verbal e visual

P1 fez uso dessas duas linguagens. As imagens são de uma arma com uma frase escrita e outra imagem recortada de revista com dois homens. Um homem caído no chão e outro do seu lado, em pé, segurando uma arma.

O texto do participante apresenta a frase “Diga não as drogas”, escrita dentro da imagem de uma arma. E, no canto inferior direito, as informações sobre dia, local e horário, sem especificar do que se tratavam essas informações. Quanto aos aspectos relacionados ao gênero: composição, estilo e conteúdo – foi necessário realizar alguns comentários.

No que tange à composição do texto, ele apresenta duas imagens, e entre elas, há a presença de arma de fogo. Em uma dessas armas, existe uma frase, escrita com o tamanho de letra maior. A mensagem dessa frase é contra o uso de drogas, o que sugere que a cena dos homens tenha sido motivada por algum envolvimento com as drogas, embora não haja nenhum elemento claro que confirme essa ligação. A sugestão relacionada a esse tema é apenas pela presença das armas e a frase contra as drogas.

Há, também, um texto escrito com algumas informações, no entanto, não fica clara a ligação entre as imagens e o texto. Mas, para Taffarello e Ramos (2017, p. 157), os anúncios de propaganda:

Além de título, texto e assinatura do anunciante, destaca-se em sua composição a multimodalidade. Assim, o formato, o suporte, as imagens, as animações, a textura, as cores, o tipo e o tamanho da letra são recursos de grande importância na construção de sentido desses textos.

Todas as informações dispostas no texto contribuem para a construção de sentido nesse gênero. Se as imagens não se relacionam com a parte verbal, o texto apresenta lacunas de compreensão que o contexto e as inferências não conseguem preencher.

As palavras “atores” indica uma encenação. Mas, essa encenação poderia ser a exibição de um filme, de um vídeo ou de uma peça teatral. Não há clareza nas informações apresentadas no texto e não há complemento entre o texto e as imagens.

A finalidade do anúncio produzido foi a divulgação da peça teatral que a turma estava organizando. Mas, não há elementos relacionados à exibição da peça teatral. O texto com as informações sobre dia, local, horário e atores não especifica o que iria acontecer. Dessa forma, o interlocutor desse texto poderá não compreender as intenções dessa produção escrita.

O anúncio apresenta textos curtos, como os demais gêneros, uso do verbo no imperativo “diga”, porém, não foram utilizados elementos que possibilitassem aos leitores a compreensão do evento que iria acontecer.

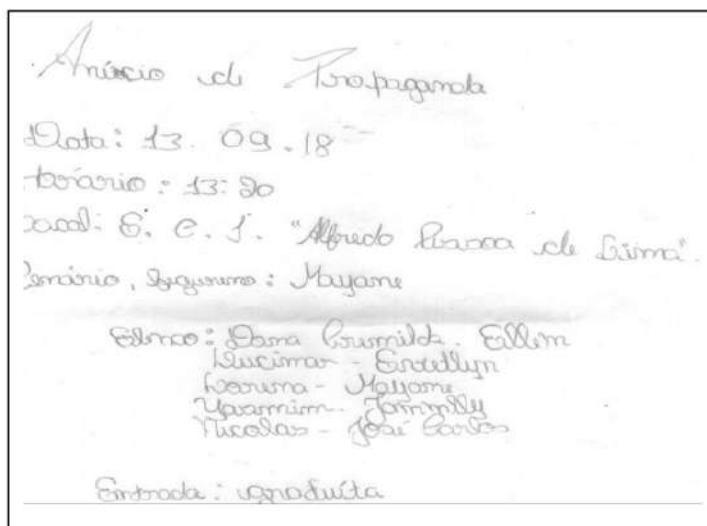
Logo, o conteúdo de um gênero é seu contrato social, que, nessa situação, é a divulgação da peça teatral, e a presença dos interlocutores nessa apresentação não acontece por falta de elementos que possibilitasse esse entendimento.

Entre os três elementos de reconhecimento de um gênero, definido por Bakhtin (2003, p. 280), são a composição, o estilo e o conteúdo. Eles precisam estar à disposição dos leitores, para efetuar seu reconhecimento e as compreensões. No texto de P1, o conteúdo não é identificado; ele é definido por Rojo e Barbosa (2015, p. 87) como o elemento mais importante no texto, vejamos:

O tema é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema.

Desse modo, como é definido pelas autoras, a composição e as escolhas linguísticas nos textos são para evidenciar o conteúdo/tema que está abordando. Esse elemento é o responsável pelo reconhecimento do assunto que se trata no gênero. Caso ele não seja reconhecido, não saberá do que se trata o texto e, conseqüentemente, a interação entre autor/leitor não é concretizada. Nesse momento, destaca-se a produção de P2.

Quadro 17 – Produção inicial do participante 2



Fonte: Produção dos alunos do Ensino Fundamental II

O anúncio de propaganda de P2 apresenta, na sua composição, a disposição e organização do texto, que está na parte central do anúncio. Todo texto está escrito com o mesmo tamanho de letra e a mesma cor, não há destaque para nenhuma informação.

Tanto P1 quanto P2 não apresentam no texto elementos que relacionem as informações com a intenção de produzir os anúncios de propaganda. Os gêneros se caracterizam por possibilitar a comunicação e interação (ROJO e BARBOSA 20015, p.16) entre os sujeitos. Mas, se nos textos de P1 e P2 não existem elementos que indiquem as intenções do texto, não há como haver comunicação com os indivíduos a quem se destina a produção escrita.

As informações apresentadas no anúncio de P2 dizem respeito à data, horário, local, sem detalhar do que se trata. As palavras "elenco", "cenário" e "figurino" aproximam do objetivo de uma peça teatral, mas essa evidência não fica clara.

No texto escrito, a interação com o interlocutor acontece em tempo diferente, ou seja, um texto escrito não é lido no momento da escrita, mas depois, como reitera Marcuschi (2008, p. 53): "Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo".

Por isso, as informações devem ser claras, para permitir ao leitor a compreensão das informações e dos propósitos comunicativos, pois o leitor não poderá discutir suas dúvidas com quem escreveu o texto, como acontece com a oralidade.

O participante 1 usou imagens como estratégia para atrair a atenção dos leitores, mas o P2 não utilizou nenhuma estratégia, apenas a linguagem denotativa e verbal para apresentar as informações.

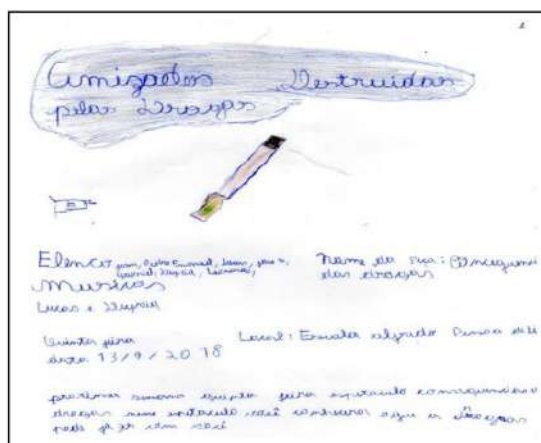
Porém, de acordo com Sandmann (2007, p. 12), a linguagem é um recurso estilístico, usado nos anúncios de propaganda, para atrair a atenção dos leitores, os quais já estão imersos em uma realidade com muitos estímulos visuais. O autor declara que

Tendo conseguido que o comunicatário se ocupe com determinado texto, convencê-lo ou levá-lo em consequência à ação possivelmente são tarefas ou desafios menores. Prender a atenção do leitor ou ouvinte parece ser a porfia menor. Por isso a criatividade incansável

do propagandista ou publicitário na busca incessante de meios estilísticos que façam com que o leitor ou ouvinte preste atenção ao seu texto, chocando-o se for necessário.

No entanto, mesmo em se tratando de uma produção inicial e diagnóstica, alguns participantes demonstraram conhecimento específico sobre esse gênero, uma vez que sua circulação é constante em diversos suportes, como: muros, televisão e páginas de *Internet*. E eles têm sempre contato com esse gênero. É o caso do próximo participante: P3.

Quadro 18 – Produção inicial do participante 3



Fonte: Produção dos alunos do Ensino Fundamental II

A composição do texto do participante 3 tem na parte de cima uma frase em destaque: "amizades destruídas pelas drogas". No meio do anúncio, tem as imagens de um cigarro e a de uma arma de fogo.

A imagem do cigarro relaciona com o texto central, pois eles o identificam como uma droga. A arma sugere a violência como consequência do consumo das drogas, através da palavra "destruídas".

Abaixo se encontram as informações sobre o evento: a composição do elenco, o responsável pela música, o dia e o local da apresentação. Em seguida, um pequeno parágrafo informativo, resumindo a finalidade do texto. O enunciado se dirige ao interlocutor, por meio do pronome "você", que, de acordo com Sandmann

(2007, p. 50), é marca da linguagem informal, predominante em propaganda, o uso de tratamento não cerimonioso.

O pronome de tratamento “você” explica do que se trata o anúncio, como também instiga o interlocutor a assistir “*você conheceria o que a drogas pode fazer com você*”. Faz uso de uma estratégia para convencer o leitor a participar da apresentação.

Os desvios ortográficos, presentes nesse anúncio e a organização das informações, oportunizam a criação de objetivos para o planejamento dos módulos. Apesar do pouco conhecimento sobre a construção de estruturas da língua: início de frase com letra maiúscula, inadequações quanto à pontuação, concordância nominal e acentuação, a compreensão textual não foi comprometida e a finalidade comunicativa do texto, anunciar a peça teatral, logrou êxito.

Porém, nos textos analisados, não houve a marca dos interessados pela divulgação. A identificação dos responsáveis pelo produto (peça teatral) não foi realizada. Nesse caso, o interlocutor sabe o que está sendo divulgando, mas não sabe quem o divulgou. Esse elemento compromete a interação. Quem não participou do processo de criação do anúncio, não saberá quem está organizando o evento, poderá não debitar credibilidade às informações lidas e não se interessar em prestigiar o evento.

Os textos de P1, P2 e P3 apresentaram lacunas próprias de iniciantes na produção textual desse gênero e evidenciam o que os participantes já sabem e o que precisam melhorar na produção de um texto escrito. Essa etapa foi fundamental para o planejamento dos módulos, pois, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 86)

Por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios dos gêneros, estarão mais preparados para realizar a produção final.

A primeira etapa foi decisiva para o alcance dos objetivos, pois as dimensões necessárias para a aprendizagem dos estudantes foram averiguadas nas produções

iniciais. Os aspectos que mereceriam atenção nos módulos foram delimitados e definidos nessa etapa, proporcionando uma atuação mais direta.

Nos textos apresentados, notou-se que a relação entre as imagens e os textos não foi realizada de forma interacional. As relações entre eles não ficaram claras, deixando margem para dúvidas, o que comprometeu a compreensão dos leitores.

Outro aspecto composicional que comprometeu a interação entre autor/texto/leitor foi a identificação dos responsáveis pelo evento, pois, na identificação dos sujeitos envolvidos nessa interação, sabemos que há os telespectadores da peça teatral, alunos e professores, mas não sabemos de quem foi a organização, não há marca que identifique a turma ou a escola.

A disposição das letras no anúncio e sua organização são elementos do estilo que comprometeram a compreensão, pois, no texto do P3, as informações sobre “elenco”, “nome da peça” e “músicas” estão próximos, dificultando a compreensão de cada elemento.

O estilo é definido por Bakhtin (2003, p. 283) como elemento imprescindível na constituição do gênero textual:

O estilo está indissolavelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual.

Para Bakhtin (2003), o estilo não pode ser separado do enunciado, deve estar presente nele, não importa a esfera social de circulação. Ele é a marca da individualidade do locutor ou autor, mais em um gênero do que em outros. Isso significa que, em determinados gêneros, como os literários – como o autor mesmo cita – o estilo, a marca do estilo individual do autor, é mais nítido do que em outros textos.

No anúncio de propaganda, a marca da individualidade dos autores, não tão forte quanto nos textos literários, a escolha da linguagem é realizada de acordo com o público alvo – consumidores. Mas, alguns aspectos linguísticos são

predominantes, como frases curtas, verbos no imperativo e pronomes de tratamentos não cerimoniais (SANDMANN, 2007, p. 50).

Através da explicação de Rojo e Barbosa (2015, p. 92) sobre estilo, observamos que nenhuma escolha realizada nos anúncios de propaganda é ingênuas:

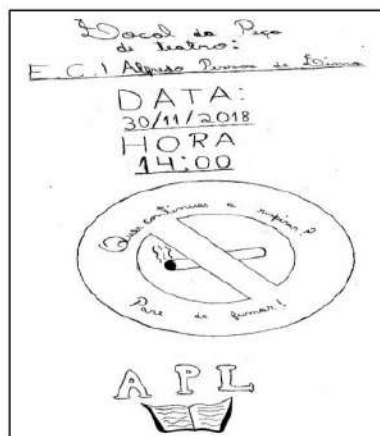
O estilo são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (vontade enunciativa), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal, informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos.

Assim, todas as escolhas linguísticas e sua organização no texto influenciam na compreensão textual, elas são pistas que ajudam o leitor a inferir durante o processo de compreensão.

Nos textos do P1 e P2 não se reconheceram os acordos sociais realizados, pois não houve a identificação do produto divulgado. E, assim, não há como estabelecer a relação de desejo do leitor de assistir à apresentação teatral sobre as consequências do consumo de drogas lícitas e ilícitas. O conteúdo do gênero é outro elemento discutido nos módulos.

Analisaremos, a seguir, as produções finais. Para facilitar o comparativo entre os textos, a identificação numérica continuará na ordem crescente. Destaca-se, agora, a produção final do participante 4.

Quadro 19 – Produção final do participante 4



Fonte: Produção dos alunos do Ensino Fundamental II

Na composição do texto de P4, há a presença da imagem de um símbolo que significa proibido fumar, pois há um cigarro aceso com marcas de fumaça no centro do anúncio, com uma faixa diagonal, cortando-o. Acima dessa imagem, há letras em formato e tamanho diferentes, com informações sobre a apresentação da peça teatral, com a identificação do evento, através do uso da expressão “peça de teatro”. As informações são sobre local, data e horário. E, na parte inferior e central do texto, a marca da escola, posicionada como responsável pelo evento.

Na imagem, há duas frases “Quer continuar a respirar?” e “Pare de fumar!”. A primeira oração é uma pergunta, que dialoga com o interlocutor, questionando-o se deseja continuar a respirar. A ação de respirar é vital para os seres humanos, e interromper essa ação é o mesmo que parar de viver, ou seja, morrer. Então, “continuar a respirar” equivale a continuar a viver.

Logo abaixo, está escrita a outra frase, uma resposta à pergunta. A resposta indica que, para continuar a viver, é preciso parar de fumar. Essa mensagem se dirige aos fumantes, pois, o ato de fumar diminui a expectativa de vida, de acordo com a mensagem. As frases estão posicionadas dentro do símbolo de proibido fumar, complementando a pergunta.

A duas frases apresentam nas últimas palavras sons semelhantes “respirar” e “fumar”, finalizam com /a/ e /r/. Os sons semelhantes, em final de frase, conhecemos por rimas. Esse recurso foi utilizado pelo autor, como estratégia persuasiva para atrair a atenção dos leitores. Para Sandmann (2007, p. 31), as rimas são recursos constantes nos demais anúncios de propaganda, ele explica que: “a rima é particularmente usada e apreciada em textos de propaganda”. Isso evidencia que P 4 fez uso de um recurso persuasivo constante em anúncios de propaganda.

Pelas informações apresentadas na imagem central, conclui-se que a peça vai abordar sobre o fumo e suas consequências e trazer uma mensagem de alerta para os fumantes. Através do uso do verbo no imperativo “pare”, busca mudar o comportamento dos leitores, para deixarem de fumar.

O participante 4, em seu texto, conseguiu alcançar duas finalidades próprias desse gênero: influenciar no comportamento e divulgar um produto – peça teatral – (SANDMANN, 2007, p.56), relacionando as duas linguagens: verbal e imagética, usando a estratégia da linguagem poética, construindo a rima respirar/fumar.

Nesse anúncio, há a produção da marca de quem produz o texto. O leitor, a partir da leitura da marca, no canto inferior com as iniciais A P L, pode identificar os

sujeitos responsáveis pelo evento. Essas iniciais são a abreviação do nome da Escola “Alfredo Pessoa de Lima”, e a imagem de um livro aberto, também simboliza o ambiente da escola. Há, ainda, a marca da escola como o anunciante do evento. Em destaque, a produção final de P5.

Quadro 20 – Produção final do participante 5



Fonte: Produção dos alunos do Ensino Fundamental II

O participante 5 produz um anúncio multimodal (ROJO BARBOSA, 2015, p. 108). As autoras em questão atribuem ao texto multimodal importância para o estudo e ensino do gênero textual na contemporaneidade, afirmando que

Assim, na leitura, produção e análise de enunciados/textos contemporâneos, tanto em termos de tema, como de forma composicional e de estilo – pois há também formas de composição e estilos de imagem, músicas etc. – precisamos levar em conta as características multimodais ou multissemióticas desses para a construção dos sentidos (temas).

Em textos como os anúncios de propaganda, em que se utilizam das linguagens verbais e imagéticas, as disposições dessas linguagens são importantes, não apenas sobre os aspectos estilísticos e composicionais, mas para a construção de sentido. E, concordando com Rojo e Barbosa (2015), eles precisam ser discutidos analisados e produzidos. O participante consegue relacionar essas duas linguagens na construção de seu texto.

No início de seu texto, há uma frase “A entrada sem saída”, abaixo está as imagens de duas portas e duas garotas que parecem ser a mesma, mas, em posições e situações diferentes.

A imagem da porta da esquerda está aberta e a garota dentro dela. A porta da direita está fechada com o símbolo de X, indicando proibido e um círculo com a palavra inglesa “stop” dentro. Ao lado desse objeto, a garota sentada, de cabeça baixa, de olhos fechados e com uma expressão de tristeza.

As imagens da porta e das garotas têm ligação com a frase “A entrada sem saída” e com o nome da peça “O mundo das drogas”, escrita no canto inferior do texto. A porta aberta com a garota dentro é uma metáfora, com o início do consumo das drogas, como se a porta estivesse abrindo para uma nova realidade: para um novo mundo, o “mundo das drogas”. E como as drogas causam o vício e a condição de dificuldade de superar esse vício, a entrada nessa “porta” não tem saída. Não ter saída significa ficar preso em algum lugar, na metáfora do P5, é não superar o vício das drogas.

A porta fechada com um X, significando proibido, tem a palavra inglesa “stop”, a que traduzida para o Português significa “pare”. Essas indicações simbolizam que essa porta dá entrada ao mundo das drogas e que sua entrada é proibida. Mas, essa porta fechada pode ter um sentido diferente, adquirido pela presença da garota ao lado, ela pode simbolizar a porta fechada, para quem já entrou no “mundo das drogas”, por isso, a tristeza da garota, que não consegue sair, ou seja, não consegue superar o vício das drogas.

A pista no texto para ter essas conclusões é a frase central: “A *entrada sem saída*”. A expressão “sem saída” remete à circunstância de estar preso. Pelas imagens das portas: uma aberta e outra fechada, também, traduzem em pistas para a compreensão de que a garota da esquerda entrou e agora está presa, pois, a porta está fechada, por isso, ela está triste, como mostra a figura da garota da direita.

Outro recurso estilístico, utilizado por P5, é uma figura de linguagem. Na frase central: “A *entrada sem saída*”, há duas palavras com sentidos opostos “entrada” e “saída”, configurando uma antítese. O recurso da figura de linguagem, de acordo com Sandmann (2007, p.85), é utilizado nos anúncios e demonstra criatividade e originalidade. Ele explica que

De maneira geral pode-se dizer que as figuras de linguagem são formas de expressão que fogem da linguagem comum, emprestando à mensagem maior vivacidade, vigor e criatividade, dependendo da última qualidade naturalmente da maior ou menor originalidade.

P 5 demonstra originalidade e criatividade na produção de seu texto, tanto no aspecto composicional quanto no aspecto estilístico. Na construção do seu texto. Ele elaborou uma frase para atrair a atenção dos leitores, com um jogo de palavras, em que os vocábulos escolhidos por ele tinham sentidos opostos, sendo representados pelas imagens das portas abaixo da frase.

No texto de P5, as imagens estão relacionadas com a linguagem verbal, num complemento formando o *todo* do texto. Há, também, a marca do anunciante APL, o mesmo do texto do P4. Na parte verbal, estão as informações sobre data, horário e local da apresentação e a identificação do que se trata: o evento “peça”. A seguir, a produção final de P6.

Quadro 21 – Produção final do participante 6



Fonte: Produção dos alunos do Ensino Fundamental II

O participante 6 produziu o anúncio de propaganda da peça teatral, organizada pela turma. Em seu texto, há o desenho de uma arma. No entanto, não será avaliada, porque ele o fez de grafite e o apagou, será considerada a intenção do autor, como ele apagou, a sua intenção era que a imagem não fosse exposta em seu texto.

Como o P5 usou a frase “O mundo das drogas”, na posição central e acima da imagem, P6 usou, no centro do seu texto, imagens de um cigarro¹ aceso, saindo fumaça dele, e a folha de uma planta. Como a apresentação teatral é sobre as drogas e há a imagem de um cigarro, deduz-se, assim, que as folhas sejam de alguma planta usada na fabricação de drogas.

Abaixo da imagem, está o texto, informando o local, data, horário e a frase “venha à peça teatral do 8º ano”. A frase utiliza o verbo no imperativo “venha”, para influenciar os leitores a participarem da apresentação teatral e identifica o anunciante “8º ano”. Nas outras propagandas, a marca do anunciante era a da escola, e o P 6 identificou a turma que ele faz parte como responsável pelo evento.

As produções de P4, P5 e P6 foram realizadas após os módulos e observamos algumas mudanças composicionais do gênero, como as relações entre a imagem e os textos. Ambos se complementaram e se relacionaram. Houve alteração na organização textual das informações e a marca dos anunciantes nos textos expostos.

Os aspectos relacionados ao estilo apresentaram algumas mudanças positivas, pois notamos um cuidado maior com a escrita, cometendo poucas inadequações, adequando a linguagem aos possíveis leitores desse gênero: alunos e professores. De acordo com Taffarello e Ramos (2017, p. 175), os anúncios de propaganda admitem as seguintes características estilísticas: “Em geral, quanto ao estilo, os anúncios apresentam enunciados verbais curtos, diretos e positivos, nos quais predominam a sequência textual argumentativa (cuja função é defender um ponto de vista)”.

As produções dos P4, 5 e 6 apresentam as características descritas por Taffarello e Ramos (2017, p. 175) quanto ao estilo: os textos são curtos e argumentam para a questão que será apresentada na peça teatral.

O texto produzido tinha a finalidade de divulgar a apresentação teatral e fazer com que, quem o lesse, se sentisse instigado a assistir. Nos textos produzidos antes da proposta, não tinha identificação do que seria o anúncio, mas, nos textos produzidos, após a intervenção, houve o elemento “peça”, que identificou que se tratava de uma apresentação teatral. Então, o conteúdo referente ao contrato social

² Cigarro de maconha, possivelmente, que pode deturpar a mente e levar o indivíduo a cometer um ato criminoso.

do anúncio de propaganda, que é a divulgação de um produto, está presente nos textos dos participantes.

5.3 Alguns Resultados

Os alunos que participaram da pesquisa, inicialmente, tanto apresentaram dificuldades de leitura e compreensão de textos quanto apresentaram dificuldades de produzir. As principais dificuldades de leitura diagnosticadas dizem respeito aos aspectos pertinentes à área do conhecimento sobre o gênero textual.

Os participantes demonstraram poucos conhecimentos sobre os elementos que compõem o gênero textual: composição, conteúdo e estilo, ou seja, eles não conseguiam identificar imagens como parte integrante do texto ou identificar o gênero anúncio de propaganda como um texto, pois tinha imagem. Para eles, texto era apenas o construto linguístico.

Essa dificuldade também foi nos aspectos da produção textual. De início, os textos produzidos apresentaram lacunas referentes à multimodalidade, como integrantes na construção de sentido, as imagens não se relacionavam com a parte verbal dos textos. Na escrita, os participantes demonstraram, também, pouco conhecimento sobre o gênero anúncio de propaganda, aspectos importantes para a compreensão desse gênero não realizado na escrita.

Nesse sentido, tais dificuldades elencadas na escrita dos participantes prejudicaram a compreensão dos textos produzidos, distanciando-os da produção desse gênero em esferas sociais.

Outra dificuldade que os participantes apresentaram na leitura e na produção de texto foi referente à estratégia de leitura com base nas inferências e no contexto de produção. O pouco conhecimento sobre o contexto de produção e a existência da estratégia de ativar o conhecimento sobre elementos linguísticos implícitos fizeram com os participantes tivessem dificuldades em compreender textos.

Com base nos dados quantitativos da pesquisa, referentes às questões de múltipla escolha – questões 1 e 3 – e a questão 9, as quais apresentam dados quantitativos, e as análises qualitativas das demais questões do questionário e a produção textual, podemos inferir que apenas 50% poderiam ser considerados leitores e produtores de textos ativos.

Após a aplicação da sequência didática, percebeu-se que houve uma melhoria no reconhecimento dos aspectos composicionais do gênero e suas especificidades, como a multimodalidade. Os participantes conseguiram produzir textos em que a imagem completava o texto verbal. O conhecimento sobre gênero se expandiu, e eles conseguem identificar outros textos como gêneros textuais, inclusive, os que contêm elementos imagéticos.

Outro ponto relevante de melhoria foi a interpretação com base em elementos implícitos, em que os participantes tinham que relacionar elementos textuais com a ativação dos conhecimentos de mundo e atribuir inferências. Houve melhoria no uso dos recursos linguísticos, para produzir efeitos de sentido e atrair a atenção dos leitores, como o uso das figuras de linguagem: antítese e metáfora.

As dificuldades que ainda persistem são referentes, principalmente, à leitura. Os participantes precisam amadurecer nas competências leitoras, nos aspectos de realizar hipótese – inferências – e buscar elementos do contexto sociocognitivo, para compreender informações textuais.

Mas, os avanços foram positivos, e podemos inferir que, aproximadamente, 70% dos sujeitos envolvidos na proposta conseguiram, com autonomia, serem esses leitores e escritores ativos, após as atividades desenvolvidas nos módulos.

Para além dessas questões, o mais importante, os textos apresentados após os módulos, mostraram que o ensino, a partir do texto, traz resultados positivos para o desenvolvimento das competências e habilidades discursivas, estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade letrada, o domínio das competências discursivas é um direito que a escola deve acessar aos educandos, como exercício de cidadania. Eles devem ser capazes de ler e escrever com autonomia, e este é um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, assim como estabelece os PCNs. Não cumprir com seus objetivos, é negligenciar o ensino.

As teorias apresentadas nesta pesquisa trazem as concepções interacionais da leitura e escrita e as discussões dos gêneros textuais, para a construção de conhecimentos nas aulas de Língua Portuguesa. Tais teorias fazem com que o educador oriente seus educandos, para que eles não tenham a concepção errônea de que ler é apenas extrair informações do texto, escrever é obedecer às normas gramaticais e que uma boa escrita é aquela que não comete nenhum desvio ortográfico ou sintático. Embora essas vertentes estejam mais presentes nas aulas, elas não contribuem para a aquisição da compreensão e escrita textual.

A visão de que para ler é necessário que o leitor tenha domínio do código linguístico, para poder entender o que o texto "está querendo dizer", continua nos discursos das aulas de Língua portuguesa. E o texto se resumiria a expor o pensamento do autor. Esses equívocos trazem resultados negativos, pois, dificilmente, o estudante conseguirá inferir informações em um texto e chegar a uma compreensão, lendo algo que traz apenas informações novas.

A produção textual, entendida como meio para avaliar se o estudante consegue aplicar o que aprendeu sobre as regras de ortografia e as normas gramaticais, gera insegurança, ao produzir textos para se comunicar, se distanciando das situações concretas, em que a produção de textos orais e escritos acontece na vida dos estudantes, proporcionando um ensino artificial, em que os textos são produzidos sem finalidades concretas e sem um interlocutor real. Se na escola aprende a escrever, para avaliar a compreensão de normas ortográficas e gramaticais, em situações reais externas da escola, terá dúvidas e inseguranças em relação à própria escrita.

A construção da proposta de intervenção partiu dessas premissas sobre o ensino de leitura e escrita, buscando, através do texto, como elemento central do ensino, direcionar as atividades pedagógicas da escola sobre a compreensão e a escrita de textos. Infelizmente, ainda é comum, nas aulas de Língua Portuguesa

sobre o desenvolvimento das habilidades dos leitores, o texto utilizado como um artifício, um meio para alcançar essas habilidades. E, durante o processo, o que prevalece é a extração das informações. Assim, para compreendê-lo, é preciso, por parte do leitor, identificar essas informações e um bom conhecimento sobre as normas ortográficas e gramaticais. Essa mesma concepção de texto prevalece nas aulas de produção textual.

Esse quadro também se apresenta em nossa escola e causa desinteresse, por parte dos estudantes, a ler e a escrever, impedindo o amadurecimento das habilidades de ler e produzir, com autonomia, em esferas sociais. E, através do uso das sequências didáticas, buscamos mostrar que é possível realizar o ensino de leitura e escrita, tendo o gênero textual como central e, a partir dele, fazer com os participantes compreendam os elementos necessários para ler e escrever, alcançando as necessidades de interação, as mesmas que eles têm fora da escola, pois o objetivo de ensinar uma língua, em que os estudantes já chegam na escola, fazendo bom uso dela, já que eles se comunicam muito bem entre si, é ofertar a ampliação dessa interação, a partir do que eles já sabem.

A sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) ajudou a nos aproximar desse objetivo, pois, a partir do diagnóstico de algumas dificuldades apresentadas pelos estudantes – a exemplo de compreender uma informação implícita – e, daquilo que eles já sabem – reconhecer alguns efeitos de sentido, como, o humor, conhecer o gênero, alguns interpretam informações implícitas, recorrendo ao contexto – podemos planejar e ampliar alguns módulos, para tentar suprir as dificuldades apresentadas.

A aplicação dos módulos ocorreu em um fragmento das aulas de um ano letivo. Significa que, em comparação ao tempo que se tem durante o ano letivo inteiro, foi um tempo curto. Porém, ofertou mudanças positivas na aprendizagem dessas duas vertentes complexas do ensino: a leitura e a escrita, que formam a base para as avaliações externas do ensino no país.

Após a aplicação dos módulos, conseguimos alguns resultados positivos, referentes à aprendizagem da leitura e à produção textual. Os estudantes ampliaram a noção sobre o que é o texto, reconheceram a multimodalidade como linguagem aceita no texto, conheceram elementos composicionais e estilísticos do gênero anúncio de propaganda e suas finalidades sociais de produção, amadureceram a compreensão leitora, fazendo uso de elementos contextuais.

Esses resultados evidenciam a importância da leitura e escrita para o ensino de língua materna e para o ensino, de forma geral, uma vez que esses dois instrumentos favorecem o desenvolvimento de outras disciplinas, de outras competências exigidas na sociedade.

Se em um período curto, em comparação ao ano letivo, os resultados foram positivos, possivelmente, o ensino de Língua portuguesa, abandonando o ensino excessivamente fragmentado, focado na norma, partisse para as construções de sentido pertinentes ao gênero, poderia alcançar resultados mais abrangentes.

O mais relevante na pesquisa foi a certeza de que, através do gênero textual, os educandos percebem as finalidades de produção e de leitura de cada gênero, os aspectos ortográficos, pertencentes a cada produção, compreendendo os efeitos de sentido, produzidos a partir das escolhas linguísticas e, o mais importante, os conhecimentos já adquiridos são fundamentais para ler e escrever.

Diante disso, é essa relação interactante entre autor/texto/leitor, que permite o entendimento de que ler não é decifrar palavras, e escrever não é dominar todas as normas ortográficas e gramaticais; é o uso de todos os conhecimentos prévios – linguísticos e de mundo – para compreender e produzir textos.

REFERÊNCIAS

PROPAGANDA. Educopédia. Disponível em: <http://www.educopedia.com.br>. Acesso em: 04 set. 2018.

_____. **Propagandas criativas.** Disponível: <https://lista10.org/diversos/10-propagandas-muito-criativas>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. **Hortifruit.** Disponível em: <http://www.hortifrut.com.br/comunicacao/campanhas/cascas>. Acesso em: 04 set. 2018.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial: 2003.

_____. **Análise de Textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial: 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fonseca, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacional de Língua Portuguesa.** Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. 3. ed. –Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. **IDEB.** Ministério da Educação. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 08 dez. 2018.

BRITTO, Luiz P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderly (Org). **O texto na Sala de Aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CARVALHO, Anna M. de P. **Coleção Ideias em Ação: ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Gláias Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2004.

FREITAS, Vera A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: Bortoni-Ricardo, Stela M. **Leitura e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2009.

GARCIA, Néelson Jahr. **Propaganda: Ideologia e Manipulação.** Fonte Digital Rocket Edition, 2005.

GERALDI, João W. Sobre a Leitura na Escola. In: _____. **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes Editoras, 2007.

_____. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 16. ed. Campinas: Pontes editores, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: 2017.

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

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale: 2013.

ROJO, Roxana H. R; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANDMANN, Antônio J. **A linguagem da propaganda**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007

SILVA, Vera M. T. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schiling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

APÊNDICES

Anúncio de Propaganda na Sala de Aula

Atividade diagnóstica



1) A propaganda acima faz parte de uma campanha da rede Hortifruti em que frutas, verduras e legumes aparecem em destaque na capa de uma revista fazendo revelações, dando depoimentos e dicas. O nome da revista é uma brincadeira com a revista Caras, especializada em matérias sobre a vida de pessoas ricas ou famosas. Essa comparação é evidenciada

- () pelo título "Cascas".
- () pelo trecho "Laranja assume".
- () pelo trecho "tem dias que eu acordo um bagaço".
- () pelo slogan "Aqui a natureza é a estrela".

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra "bagaço" tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendido pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular "estou um bagaço" que significa

3) A fala da laranja, ao declarar como se sente, produz efeito de:

- () ironia.
- () humor.
- () emoção.
- () afetividade.

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

5. Qual produto o anúncio de propaganda está divulgando? E qual a empresa?

6. Qual o slogan da propaganda?

7. Na frase: "Aqui a **natureza** é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

9. Quanto aos aspectos linguísticos presentes no texto, qual o tempo verbal utilizado no anúncio de propaganda?

10. Na frase: "Aqui a natureza é **a** estrela", se substituisse o artigo definido **a** por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique

ANEXOS

Anúncio de Propaganda na Sala de Aula

Atividade diagnóstica



1) A propaganda acima faz parte de uma campanha da rede Hortifruti em que frutas, verduras e legumes aparecem em destaque na capa de uma revista fazendo revelações, dando depoimentos e dicas. O nome da revista é uma brincadeira com a revista Caras, especializada em matérias sobre a vida de pessoas ricas ou famosas. Essa comparação é evidenciada

- () pelo título "Cascas".
 () pelo trecho "Laranja assume".
 pelo trecho "tem dias que eu acordo um bagaço".
 () pelo slogan "Aqui a natureza é a estrela".

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra "bagaço" tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular "estou um bagaço" que significa

está acabado ou cansado

3) A fala da laranja, ao declarar como se sente, produz efeito de:

- () ironia.
 humor.
 () emoção.
 () afetividade.

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

Dependendo da situação, bagaço quer dizer casca ou parte da laranja

5. Qual produto o anúncio de propaganda está divulgando? E qual a empresa?

laranja, hortifruti

6. Qual o slogan da propaganda?

laranja assume: "tem idias que acorda um bagaço".

7. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?

as frutas

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

O slogan precisa chamar atenção assim como a imagem também.

9. Quanto aos aspectos linguísticos presente no texto, qual o tempo verbal utilizado no anúncio de propaganda?

Presente.

10. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", se substituisse o artigo definido a por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique

tirando certas palavras a frase fica diferente

Anúncio de Propaganda na Sala de Aula

Atividade diagnóstica



1) A propaganda acima faz parte de uma campanha da rede Hortifruti em que frutas, verduras e legumes aparecem em destaque na capa de uma revista fazendo revelações, dando depoimentos e dicas. O nome da revista é uma brincadeira com a revista Caras, especializada em matérias sobre a vida de pessoas ricas ou famosas. Essa comparação é evidenciada

- pelo título "Cascas".
 pelo trecho "Laranja assume".
 pelo trecho "tem dias que eu acordo um bagaço".
 pelo slogan "Aqui a natureza é a estrela".

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra "bagaço" tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular "estou um bagaço" que significa

a expressão popular "estou um bagaço" que diz que a pessoa está em um mal dia

3) A fala da laranja, ao declarar como se sente, produz efeito de:

- ironia.
 humor.
 emoção.
 afetividade.

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

que tem relação com a vida real que as pessoas acordam mal

5. Qual produto o anúncio de propaganda está divulgando? E qual a empresa?

uma laranja, carros

6. Qual o slogan da propaganda?

laranja assume "tem dia que se acorda um bagaço"

7. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?

se refere a laranja sendo um ótimo produto da natureza

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

que a laranja tem bagaço e o slogan fala de bagaço

9. Quanto aos aspectos linguísticos presente no texto, qual o tempo verbal utilizado no anúncio de propaganda?

presente

10. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", se substituisse o artigo definido a por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique

não sei

Anúncio de Propaganda na Sala de Aula

Atividade diagnóstica



1) A propaganda acima faz parte de uma campanha da rede Hortifruti em que frutas, verduras e legumes aparecem em destaque na capa de uma revista fazendo revelações, dando depoimentos e dicas. O nome da revista é uma brincadeira com a revista Caras, especializada em matérias sobre a vida de pessoas ricas ou famosas. Essa comparação é evidenciada

- pelo título "Cascas".
 pelo trecho "Laranja assume".
 pelo trecho "tem dias que eu acordo um bagaço".
 pelo slogan "Aqui a natureza é a estrela".

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra "bagaço" tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular "estou um bagaço" que significa

que este vegetal ou comida

3) A fala da laranja, ao declarar como se sente, produz efeito de:

- ironia.
 humor.
 emoção.
 afetividade.

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

não há alguma relação porque o nome da fruta é um pouco diferente, e como a laranja não é, então não faz sentido.

5. Qual produto o anúncio de propaganda está divulgando? E qual a empresa?

hortifrutos, cascas

6. Qual o slogan da propaganda?

Aqui a natureza é a estrela

7. Na frase: "Aqui a **natureza** é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?

fenômeno da natureza.

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

9. Quanto aos aspectos linguísticos presente no texto, qual o tempo verbal utilizado no anúncio de propaganda?

10. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", se substituisse o artigo definido a por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique

Anúncio de Propaganda na Sala de Aula

Atividade diagnóstica



1) A propaganda acima faz parte de uma campanha da rede Hortifruti em que frutas, verduras e legumes aparecem em destaque na capa de uma revista fazendo revelações, dando depoimentos e dicas. O nome da revista é uma brincadeira com a revista Ceras, especializada em matérias sobre a vida de pessoas ricas ou famosas. Essa comparação é evidenciada

- pelo título "Cascas".
 pelo trecho "Laranja assume".
 pelo trecho "tem dias que eu acordo um bagaço".
 pelo slogan "Aqui a natureza é a estrela".

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra "bagaço" tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular "estou um bagaço" que significa

A palavra significa estou arrepiado ou estou quebrado

3) A fala da laranja, ao declarar como se sente, produz efeito de:

- ironia.
 humor.
 emoção.
 afetividade.

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

A palavra bagaço não significa que a laranja manifeste os sentimentos da pessoa

5. Qual produto o anúncio de propaganda está divulgando? E qual a empresa?

o anúncio e sobre as frutas etc
relato de frutos

6. Qual o slogan da propaganda?

"Aqui a natureza é a estrela"

7. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?

As frutas

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

É que a floresta tem árvores e os troncos dão frutos

9. Quanto aos aspectos linguísticos presente no texto, qual o tempo verbal utilizado no anúncio de propaganda?

~~passado~~ passado

10. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", se substituisse o artigo definido a por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique

não, porque a frase continua a mesma

Anúncio de Propaganda na Sala de Aula

Atividade diagnóstica



1) A propaganda acima faz parte de uma campanha da rede Hortifruti em que frutas, verduras e legumes aparecem em destaque na capa de uma revista fazendo revelações, dando depoimentos e dicas. O nome da revista é uma brincadeira com a revista Caras, especializada em matérias sobre a vida de pessoas ricas ou famosas. Essa comparação é evidenciada

- () pelo título "Cascas".
 pelo trecho "Laranja assume".
 () pelo trecho "tem dias que eu acordo um bagaço".
 () pelo slogan "Aqui a natureza é a estrela".

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra "bagaço" tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular "estou um bagaço" que significa

A palavra "estou um bagaço" tem duplo sentido entre a laranja e o cliente.

3) A fala da laranja, ao declarar como se sente, produz efeito de:

- () ironia.
 humor.
 () emoção.
 () efetividade.

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

A palavra "bagaço" não significa que é a laranja, mas sim o cliente que está falando.

5. Qual produto o anúncio de propaganda está divulgando? E qual a empresa?

6. Qual o slogan da propaganda?

E uma brincadeira que costuma ser uma
laranja em um jornal

7. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?

do fruto

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

que o produto é da natureza e por
isso produtos são naturais

9. Quanto aos aspectos linguísticos presente no texto, qual o tempo verbal utilizado no anúncio de propaganda?

Passado

10. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", se substituísse o artigo definido **a** por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique

não, porque a frase continua a mesma

Anúncio de Propaganda na Sala de Aula

Atividade diagnóstica



1) A propaganda acima faz parte de uma campanha da rede Hortifruti em que frutas, verduras e legumes aparecem em destaque na capa de uma revista fazendo revelações, dando depoimentos e dicas. O nome da revista é uma brincadeira com a revista Caras, especializada em matérias sobre a vida de pessoas ricas ou famosas. Essa comparação é evidenciada

- pelo título "Cascas".
 pelo trecho "Laranja assume".
 pelo trecho "tem dias que eu acordo um bagaço".
 pelo slogan "Aqui a natureza é a estrela".

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra "bagaço" tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular "estou um bagaço" que significa

Quando você se sente mal ou
construído.

3) A fala da laranja, ao declarar como se sente, produz efeito de:

- ironia.
 humor.
 emoção.
 afetividade.

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

Porque a laranja tem bagaço

5. Qual produto o anúncio de propaganda está divulgando? E qual a empresa?

Verduras, frutas e legumes, a empresa é *Modifrexti*

6. Qual o slogan da propaganda?

aqui a natureza é estrela

7. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?

frutas, legumes e Verduras

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

tem frutas com a natureza, e a estrela de tudo é a natureza

9. Quanto aos aspectos linguísticos presente no texto, qual o tempo verbal utilizado no anúncio de propaganda?

presente

10. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", se substituísse o artigo definido a por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique

mudaria, por que não saberíamos quem são, não era importante.

Anúncio de Propaganda na Sala de Aula

Atividade diagnóstica



1) A propaganda acima faz parte de uma campanha da rede Hortifruti em que frutas, verduras e legumes aparecem em destaque na capa de uma revista fazendo revelações, dando depoimentos e dicas. O nome da revista é uma brincadeira com a revista Caras, especializada em matérias sobre a vida de pessoas ricas ou famosas. Essa comparação é evidenciada

- pelo título "Cascas".
 pelo trecho "Laranja assume".
 pelo trecho "tem dias que eu acordo um bagaço".
 pelo slogan "Aqui a natureza é a estrela".

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra "bagaço" tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular "estou um bagaço" que significa

estou desatento, eu furo

3) A fala da laranja, ao declarar como se sente, produz efeito de:

- ironia.
 humor.
 emoção.
 afetividade.

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

com qui quando você abra uma laranja tem um bagaço dentro.

5. Qual produto o anúncio de propaganda está divulgando? E qual a empresa?

Laranja, hortifruti

6. Qual o slogan da propaganda?

Aqui a natureza é a estrela

7. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?

frutas, verduras e etc

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

porque frutas vem da natureza

9. Quanto aos aspectos linguísticos presente no texto, qual o tempo verbal utilizado no anúncio de propaganda?

presente

10. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", se substituísse o artigo definido a por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique

Sim, por que ao dizer "a estrela" ela é única e se por "uma estrela" pode ser uma qualquer

Anúncio de Propaganda na Sala de Aula

Atividade diagnóstica



1) A propaganda acima faz parte de uma campanha da rede Hortifruti em que frutas, verduras e legumes aparecem em destaque na capa de uma revista fazendo revelações, dando depoimentos e dicas. O nome da revista é uma brincadeira com a revista Caras, especializada em matérias sobre a vida de pessoas ricas ou famosas. Essa comparação é evidenciada

- pelo título "Cascas".
 pelo trecho "Laranja assume".
 pelo trecho "tem dias que eu acordo um bagaço".
 pelo slogan "Aqui a natureza é a estrela".

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra "bagaço" tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular "estou um bagaço" que significa

que ele está amagado.

3) A fala da laranja, ao declarar como se sente, produz efeito de:

- ironia.
 humor.
 emoção.
 afetividade.

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

que eles querem vender as laranjas do mesmo tempo de outros os produtos.

5. Qual produto o anúncio de propaganda está divulgando? E qual a empresa?

na linguagem, empresa Nestlé.

6. Qual o slogan da propaganda?

casos.

7. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?

os animais que produzem os produtos.

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

que o slogan e casos e o leite tem essa também.

9. Quanto aos aspectos linguísticos presente no texto, qual o tempo verbal utilizado no anúncio de propaganda?

presente.

10. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", se substituísse o artigo definido a por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique

não porque se que mudaria o sentido.

Anúncio de Propaganda na Sala de Aula

Atividade diagnóstica



1) A propaganda acima faz parte de uma campanha da rede Hortifruti em que frutas, verduras e legumes aparecem em destaque na capa de uma revista fazendo revelações, dando depoimentos e dicas. O nome da revista é uma brincadeira com a revista Caras, especializada em matérias sobre a vida de pessoas ricas ou famosas. Essa comparação é evidenciada

- pelo título "Cascas".
 pelo trecho "Laranja assume".
 pelo trecho "tem dias que eu acordo um bagaço".
 pelo slogan "Aqui a natureza é a estrela".

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra "bagaço" tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular "esteu um bagaço" que significa

esta deloude, ou fura

3) A fala da laranja, ao declarar como se sente, produz efeito de:

- ironia.
 humor.
 emoção.
 afetividade.

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

Por que quando você vê uma laranja tem um bagaço dentro.

5. Qual produto o anúncio de propaganda está divulgando? E qual a empresa?

uma lanterna, e a empresa é Hestipuri

6. Qual o slogan da propaganda?

aqui a natureza é a estrela

7. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?

fruta do maridão

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

que ele fala da natureza e o que tem na natureza
fruta e o que não são os produtos anunciados
então essa é a relação

9. Quanto aos aspectos linguísticos presente no texto, qual o tempo verbal utilizado no anúncio de propaganda?

presente

10. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", se substituísse o artigo definido a por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique

não pois a ~~a~~ ^{apresentando} ~~a~~ ^o ~~estrela~~ ^{estrelas} ~~é~~ ^{se} ~~o~~ ^o ~~maridão~~ ^{maridões} ~~é~~ ^é ~~o~~ ^o ~~maridão~~ ^{maridões}

Anúncio de Propaganda na Sala de Aula

Atividade diagnóstica



1) A propaganda acima faz parte de uma campanha da rede Hortifruti em que frutas, verduras e legumes aparecem em destaque na capa de uma revista fazendo revelações, dando depoimentos e dicas. O nome da revista é uma brincadeira com a revista Caras, especializada em matérias sobre a vida de pessoas ricas ou famosas. Essa comparação é evidenciada

- pelo título "Cascas".
 pelo trecho "Laranja assume".
 pelo trecho "tem dias que eu acordo um bagaço".
 pelo slogan "Aqui a natureza é a estrela".

2) O uso de expressões populares faz com que a propaganda se aproxime do público-alvo. Na propaganda, a palavra "bagaço" tem duplo sentido, pois refere-se à fruta vendida pelo Hortifruti ao mesmo tempo que brinca com a expressão popular "estou um bagaço" que significa

pode significar estar comendo ou não gostando

3) A fala da laranja, ao declarar como se sente, produz efeito de:

- ironia.
 humor.
 emoção.
 afetividade.

4. Qual relação você consegue fazer entre o texto "laranja assume: 'tem dias que eu acordo um bagaço'" e a imagem de uma fruta?

pois o texto é da laranja e a fruta que fala que ~~está~~ tem dias que eu acordo um bagaço e a laranja

5. Qual produto o anúncio de propaganda está divulgando? E qual a empresa?

esta anunciando sobre a fruta em frutas e etc.
e a empresa o Hortifrutti

6. Qual o slogan da propaganda?

Aqui a natureza é a estrela

7. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", a qual elemento da natureza essa palavra se refere?

as frutas, e etc.

8. Qual relação há entre o slogan e os produtos anunciados?

que fala da natureza e frutas e o slogan
fala da natureza

9. Quanto aos aspectos linguísticos presente no texto, qual o tempo verbal utilizado no anúncio de propaganda?

presente

10. Na frase: "Aqui a natureza é a estrela", se substituísse o artigo definido a por um artigo indefinido alteraria o sentido do enunciado? Explique

sim pois se a mudança mudaria o sentido
do enunciado



Atores: Anderson, Eduardo
Lucas, Jean
Data: 14/09/18
Turno: tarde
Entrada: Gratuito
Local: Escola

Anúncio de Propaganda

Data: 13. 09. 18

Horário: 13:30

Local: S. C. J. "Alfredo Barroca de Lima".

Localidade, Lugar: Mayama

Exorno: Dona Brasmilda. Ellen
 Lucimar - Evelyn
 Karuma - Mayama
 Yvammim - Jomilly
 Nicolas - José Carlos

Entrada: gratuita

Amizades destruidas
pelos drógonos



Elenco João, Pedro Emanuel, Lucas, José M.,
Gabriel, Diego, Leonardo,
Músicos
Lucas e Diego

Nome da peça: Amizades
dos drógonos

Quinta feira
data 13/9/2018

Local: Escola Augusto Pinco de Li

problema sempre quinta feira espetáculo com sequencia
drógonos nome espetáculo não combinava aqui os drógonos
pode fazer um não

Local da Peça
de teatro:

E. C. I. Alfredo Pessoa de Lima

DATA:

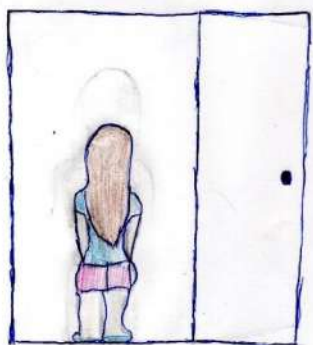
30/11/2018

HORA

14:00



A Entrada sem saída



Peça: O mundo dos dragões
 Local: Auditório Alfredo Puzos de Lima
 Horário: 14:30
 Data: 30/11/2018

O Mundo das Drogas



Vemha à peça teatral do
8º ano.

Local: Escola Alva
de Almeida APACI

Data: 30/11/2018

Horário: 3:30 do Tarde



CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTRATÉGIA DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES ATIVOS

Pesquisador: ELISABETH PEREIRA ALVES AUGUSTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 97429418.0.0000.5175

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.033.848

Apresentação do Projeto:

O ensino de Língua Portuguesa enfrenta alguns desafios, principalmente, no desenvolvimento das competências e habilidade de um leitor crítico/reflexivos. Diante dessa realidade, o objetivo principal deste trabalho é o desenvolvimento das competências leitoras em alunos do 8º ano do ensino fundamental através das estratégias cognitivas e metacognitivas. A perspectiva de leitura compreendida neste trabalho é como processo interacional defendido por Marcuschi (2008), Kock e Elias (2006), no qual para construir os sentidos é necessária a interação do leitor através da ativação de seus conhecimentos prévios e contexto para construção dos sentidos. O estudo é uma Pesquisa-ação, com viés bibliográfico, desenvolvimento de uma proposta de Intervenção e análise qualitativa dos dados.

Para alcançar essa visão fez-se uso metodológico bibliográfico, e a proposta de intervenção se materializará através de oficinas de leituras ancorados no gênero anúncio de propaganda com o intuito de abarcar uma visão mais geral dos gêneros em sala de aula, utilizando a linguagem verbal e visual. Participarão da pesquisa 30 estudantes do 8º ano do ensino fundamental entre 12 e 15 anos de uma escola pública, situada no município de Solânea – PB.

Para a análise dos resultados os sujeitos produzirão textos as oficinas que permitirão averiguar se conseguirão ou não o alcance dos objetivos proposto de cada oficina de leitura. Nessas oficinas espera-se que os envolvidos sejam capazes de controlar os objetivos de suas leituras e que consigam ler autonomamente relacionando informações em textos diferentes, e tópicos temáticos

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE **CEP:** 58.411-020
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 **Fax:** (83)2101-8857 **E-mail:** cep@cesed.br



CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-



Continuação do Parecer: 3.033.848

diferentes em um mesmo texto. E que percebam que seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação são essenciais durante o processo de leitura.

Objetivo da Pesquisa:

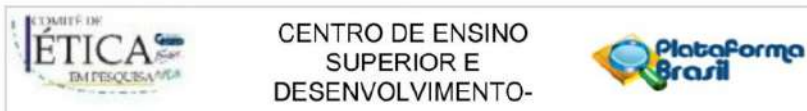
- Desenvolver as competências de leitura e interpretação textual através dos gêneros textuais conto e anúncio de propaganda
- Analisar as contribuições do gênero multimodal na aquisição das competências de leitura e interpretação textual;
- Operar as estratégias de leitura na construção de sentidos no gênero anúncio publicitários.
- Averiguar a relação do professor como agente mediador no processo ensino/aprendizagem das estratégias de leitura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em conformidade com a resolução 466/12, a pesquisa apresenta RISCO MÍNIMO, uma vez que ela ocorre em ambiente escolar seguindo as orientações previstas em parâmetros educacionais, e dentro dos objetivos específicos e claros na formação de um leitor autônomo. No entanto, durante o desenvolvimento das oficinas de leituras algum participante pode se sentir constrangido em participar das atividades de leituras. Para resolver essa situação ficará claro que eles estarão em uma sala apenas com os outros alunos e a pesquisadora, em um ambiente privativo sem a participação ou interrupções de terceiros, em nenhum momento haverá a participação de outras pessoas. Será esclarecido, também, que tudo o que acontecer durante esses momentos nas oficinas terá o mais absoluto sigilo. A participação nas atividades escritas pode deixar os envolvidos inseguros, pois eles terão que participar durante a leitura e escrita, mas antes de cada atividade será elencado o sigilo de todo o processo e o anonimato dos participantes, pois em nenhum material de coleta terá a identificação dos sujeitos. Assim, através do sigilo absoluto e do anonimato pretende-se minimizar algum constrangimento ou insegurança que poderá ocorrer entre os participantes.

No âmbito da pesquisa, atividades de leitura podem colaborar para formação de um sujeito

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cap@cesed.br



Continuação do Parecer: 3.033.848

pensante que reconhecer a importância da leitura e sua contribuição no convívio social e cultural. E serão capazes de construir sentidos ao lido. O ensino de leitura tendo, com base o caráter interacional da língua, permite a conscientização de que as relações da linguagem ocorrem em situações reais e sociais, veiculadas as situações cotidianas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante uma vez que pode contribuir para a formação de leitores mais críticos mais interativos.

o projeto encontra-se bem estruturado.Termos de apresentação obrigatória,cronograma,orçamento anexados e adequados.

Com relação aos aspectos éticos,o projeto segue as diretrizes da Resolução 466/12.Foi descrito de forma detalhada todo o desenvolvimento do estudo,principalmente o procedimento de coleta de dados.

Os possíveis riscos inerentes ao estudo foram esclarecidos,assim como a forma que serão minimizados.

O T.C.L.E atende as determinações da Resolução 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos anexados e adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto foi avaliado pelo colegiado,tendo recebido parecer APROVADO.O pesquisador poderá iniciar coletas de dados, ao termino do estudo deverá ENVIAR RELATÓRIO FINAL,através de notificação(via plataforma Brasil)da pesquisa para o CEP/CESED.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após análise verificou-se que o pesquisador atendeu as pendências e ao que preconiza a resolução 466/12 e a norma operacional 001/13, que rege as pesquisas que envolvem seres humanos.Dessa forma somos do parecer APROVADO.

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br



**CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-**



Continuação do Parecer: 3.033.848

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1176144.pdf	06/11/2018 10:45:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreeseclarecidopdf.pdf	06/11/2018 10:41:52	ELISABETH PEREIRA ALVES AUGUSTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimentopdf.pdf	06/11/2018 10:00:10	ELISABETH PEREIRA ALVES AUGUSTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOELISABETHPEREIRAALVES AUGUSTO.pdf	06/11/2018 08:51:25	ELISABETH PEREIRA ALVES AUGUSTO	Aceito
Outros	roteiro_de_observacao.pdf	27/08/2018 19:58:38	ELISABETH PEREIRA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodeconcordancia.pdf	07/08/2018 21:25:41	ELISABETH PEREIRA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissodopesquisador.pdf	07/08/2018 21:23:02	ELISABETH PEREIRA ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoinstitucional.pdf	07/08/2018 21:21:21	ELISABETH PEREIRA ALVES AUGUSTO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	02/08/2018 20:16:48	ELISABETH PEREIRA ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 22 de Novembro de 2018

Assinado por:
Rosana Farias Batista Leite
(Coordenador(a))

Endereço: SENADOR ARGEIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br

Termo de Assentimento (TA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **"Mediação Pedagógica: estratégia de leitura na formação de leitores ativos"**. Neste estudo pretendemos:

- *Desenvolver as competências de leitura e interpretação textual através do gênero textual anúncio de propaganda, proporcionando, assim, um ensino de LP de melhor qualidade.*
- *Analisar as contribuições do gênero multimodal na aquisição das competências de leitura e interpretação textual;*
- *Operar as estratégias de leitura na construção de sentidos no gênero anúncio publicitários.*
- *Averiguar a relação do professor como agente mediador no processo ensino/aprendizagem das estratégias de leitura.*

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é proporcionar um ensino de Língua Portuguesa – ensino básico – contextualizado nas práticas sociais, entendendo, dessa forma, que a linguagem ocorre em situações reais de interação. Justifica-se o ensino de leitura interacional com foco na relação texto/leitor que proporcionar a construção dos sentidos no texto, que venha minimizar as dificuldades de interpretação textual.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a metodologia da pesquisa parte de uma pesquisa-ação, cujo objetivo é intervir no problema do ensino de LP centrado na dificuldade de compreensão leitora. Para esse fim, fará uso de pesquisa bibliográfica/teóricos, e interpretativa/descritiva.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação, apenas as informações coletadas serão utilizadas, somente, para a pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas. Este estudo apresenta risco mínimo, os participantes poderão, em algum momento, se sentir constrangido ou inseguros a produzir os textos propostos. No entanto, antes será esclarecido não obrigatoriedade e o sigilo absoluto de todo o processo e a garantia privacidade como forma de minimizar os riscos descritos. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventuais produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com a acadêmica **Elisabeth Pereira Alves Augusto** telefone: **(83) 99150 8804** ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 2101 - 8857 ou no endereço: Rua Senador Argemiro de Figueiredo, 1901-, Bairro Itararé - Campina Grande-PB nos seguintes dias: Segunda, terça, Quinta e Sexta-feira das 07h00 às 13h00.

Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) menor.

Assinatura:
Nome legível:
Fone:
Data: ____/____/____

.....
Assinatura do(a) pesquisador (a) responsável

Termo de Assentimento (TA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Mediação Pedagógica: estratégia de leitura na formação de leitores ativos”**. Neste estudo pretendemos:

- *Desenvolver as competências de leitura e interpretação textual através do gênero textual anúncio de propaganda, proporcionando, assim, um ensino de LP de melhor qualidade.*
- *Analisar as contribuições do gênero multimodal na aquisição das competências de leitura e interpretação textual;*
- *Operar as estratégias de leitura na construção de sentidos no gênero anúncio publicitários.*
- *Averiguar a relação do professor como agente mediador no processo ensino/aprendizagem das estratégias de leitura.*

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é proporcionar um ensino de Língua Portuguesa – ensino básico – contextualizado nas práticas sociais, entendendo, dessa forma, que a linguagem ocorre em situações reais de interação. Justifica-se o ensino de leitura interacional com foco na relação texto/leitor que proporcionar a construção dos sentidos no texto, que venha minimizar as dificuldades de interpretação textual.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a metodologia da pesquisa parte de uma pesquisa-ação, cujo objetivo é intervir no problema do ensino de LP centrado na dificuldade de compreensão leitora. Para esse fim, fará uso de pesquisa bibliográfica/teóricos, e interpretativa/descritiva.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação, apenas as informações coletadas serão utilizadas, somente, para a pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas. Este estudo apresenta risco mínimo, os participantes poderão, em algum momento, se sentir constrangido ou inseguros a produzir os textos propostos. No entanto, antes será esclarecido não obrigatoriedade e o sigilo absoluto de todo o processo e a garantia privacidade como forma de minimizar os riscos descritos. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventuais produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com a acadêmica **Elisabeth Pereira Alves Augusto** telefone: **(83) 99150 8804** ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 2101 - 8857 ou no endereço: Rua Senador Argemiro de Figueiredo, 1901-, Bairro Itararé - Campina Grande-PB nos seguintes dias: Segunda, terça, Quinta e Sexta-feira das 07h00 às 13h00.

Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) menor.

Assinatura: Elisabeth Pereira Alves Augusto
Nome legível: ELISABETH PEREIRA ALVES AUGUSTO
Endereço: RUA PADRE PINTO, 63, SOLÂNEA
Fone: (83) 99150-8804
Data: 24 / 10 / 2018

Elisabeth P. Alves Augusto
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR
RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO
466/12 DO CNS/MS**

Pesquisa:

Eu, Elisabeth Pereira Alves Augusto, Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade estadual da Paraíba - UEPB, portador(a) do RG: 3065309 e CPF: 057/760/924-69 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Solânea, 30 de julho de 2018

Elisabeth Pereira Alves Augusto
Assinatura do(a) Pesquisador responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo _____ a participação _____ do _____ de _____ anos na a Pesquisa "**Mediação Pedagógica: estratégia de leitura na formação de leitores ativos**".

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- O trabalho Mediação Pedagógica: estratégia de leitura na formação de leitores ativos terá como objetivo primário:
 - Desenvolver as competências de leitura e interpretação textual através do gênero textual anúncio de propaganda.
- Terá como objetivos secundários:
 - Analisar as contribuições do gênero multimodal na aquisição das competências de leitura e interpretação textual;
 - Operar as estratégias de leitura na construção de sentidos no gênero anúncio publicitários.
 - Averiguar a relação do professor como agente mediador no processo ensino/aprendizagem das estratégias de leitura.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para **os textos escritos, os riscos previstos conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS Item V, são mínimos, os participantes poderão, em algum momento, se sentir constrangido ou inseguros a produzir os textos propostos. No entanto, antes será esclarecido não obrigatoriedade e o sigilo absoluto de todo o processo e a garantia privacidade como forma de minimizar os riscos descritos.**

Antes de iniciar a aplicação do projeto, os participantes serão convidados, juntamente com seus responsáveis, para uma reunião, em sala fechada com a presença apenas da pesquisadora, para a apresentação da pesquisa e seus objetivos, riscos e benefícios.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico, caso aconteça, terá o **ressarcimento** dos mesmos e, não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário, porém, se por ventura ocorrer algum imprevisto, será garantida a indenização por parte da pesquisadora.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 99150-8804 com **Elisabeth Pereira Alves Augusto** ou ter suas dúvidas esclarecidas e liberdade de conversar com os pesquisadores a qualquer momento do estudo. Se houver dúvidas em relação aos aspectos éticos ou denúncias o Sr (a) poderá consultar o CEP/UEPB no endereço: Rua Senador Argemiro de Figueiredo, 1901-, Bairro Itararé - Campina Grande-PB nos seguintes dias: Segunda, terça, Quinta e Sexta-feira das 07h00 às 13h00.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, lido e assinado este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável Elisabeth P. Alves Augusto

Assinatura do responsável _____
legal pelo menor

Assinatura do menor de idade _____