



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ARETHUSA ANGRE DO RÊGO ANTERO

**O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E A REPRESENTAÇÃO DA FIGURA FEMININA:
UMA PROPOSTA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA PARA ALUNOS DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

GUARABIRA - PB

2023

ARETHUSA ANGRE DO RÊGO ANTERO

**O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E A REPRESENTAÇÃO DA FIGURA FEMININA:
UMA PROPOSTA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA PARA ALUNOS DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras - PROFLETRAS/UEPB.

Orientadora: Profa. Dra. Eneida Dornellas de Carvalho

GUARABIRA - PB

2023

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.

A627a Antero, Arethusa Angre do Rêgo.

Anúncio publicitário e a representação da figura feminina [manuscrito] : uma proposta linguístico-discursiva para alunos do 9º ano do ensino fundamental / Arethusa Angre do Rego Antero. - 2023.

97 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Eneida Dornellas de Carvalho, Coordenação do Curso de Letras - CEDUC. "

1. Análise de Discurso Crítica. 2. Anúncio Publicitário. 3. Ensino de Língua Portuguesa. I. Título

21. ed. CDD 404.41

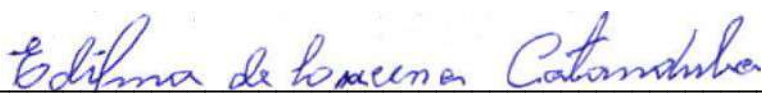
ARETHUSA ANGRE DO RÊGO ANTERO

O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E A REPRESENTAÇÃO DA FIGURA FEMININA: UMA PROPOSTA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA PARA ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

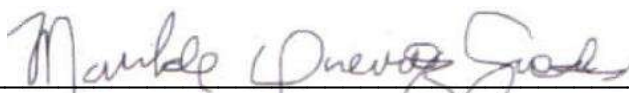
Aprovada em: 26 / 07 / 2023 .



Profa. Dra. Eneida Dornellas de Carvalho (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª. Drª. Edilma de Lucena Catanduba (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª. Drª. Marilde Queiroz Guedes (Examinadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

GUARABIRA - PB

2023

Ao meu Deus, Soberano e Senhor, por sua graça, favor imerecido.

“Observei o conjunto da obra de Deus e percebi que o homem não consegue descobrir tudo o que acontece debaixo do sol. Por mais que o homem trabalhe para pesquisar, não chega à compreendê-la. E mesmo que o sábio diga que conhece, nem por isso é capaz de entendê-la.” (Eclesiastes 8.17)

A minha querida filha, *Alícia Magno*, minha ‘sunshine’.

"Ser mulher no Brasil equivale a viver num estado de guerra civil permanente." (Lourdes Bandeira)

AGRADECIMENTOS

Atravessar o caminho da educação é uma jornada desafiadora. Exige perseverança, dedicação, abnegação e persistência. Os resultados esperados não se materializam instantaneamente, pois demandam tempo, metas, empenho, planejamento e superação. Ao longo do mestrado, deparei-me com diversas situações que precisaram ser ressignificadas, obstáculos que precisaram ser transpostos, momentos que achei estar me perdendo, mas me (re)encontrava e me (re)construía. Hoje, um sonho finalmente se torna realidade!

Agradeço ao meu Deus, Mestre por excelência e maior produtor de significados do universo, por renovar minhas forças, pela oportunidade de (re)nascer algumas vezes e permitir tantas realizações em minha vida pessoal e profissional.

À professora Dra. Eneida Dornellas de Carvalho, por ter sido minha professora e orientadora, pela sua paciência, presteza, profissionalismo e seriedade ao longo do mestrado. Muito obrigada!

À minha família menor: meu amado esposo Alexandre, a minha bênção, por me incentivar e estar sempre ao meu lado, dando-me apoio, suporte e compreensão para seguir firme no propósito de concluir este trabalho. Somos “verso e poesia”; e a minha filha Alícia Magno, gestada e nascida durante esta pesquisa. O amor por você, filha, transcende qualquer entendimento. Você é a chama que me aquece e me movimenta.

Aos meus pais, por serem porto seguro e lar, pelo exemplo e apoio, por terem me proporcionado educação, estudo e amor incondicional.

Às professoras, Dr^a. Edilma de Lucena Catanduba e Dr^a. Marilde Queiroz Guedes pelo pronto aceite na formação da banca. Fui privilegiada em tê-las na banca de qualificação e de defesa compartilhando seus conhecimentos e me ensinando tanto sobre o universo linguístico.

Aos professores do PROFLETRAS-UEPB/Campus III, pela paciência, pela dedicação e pelo modo que repassaram os seus conhecimentos, contribuindo para o meu crescimento profissional e desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas e amigos da turma 07 do PROFLETRAS pelas experiências compartilhadas, pela amizade, os sorrisos através das telas, os cafés e abraços virtuais que alegraram os dias de pesquisa.

À UEPB, por me receber no Mestrado e por ter sido cenário virtual durante a pandemia para conversas enriquecedoras e amizades inspiradoras.

Às coordenadoras do curso e também minhas professoras, Dra. Maria Suely da Costa e Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva, pela dedicação e comprometimento nas suas funções.

Aos funcionários da UEPB, em especial ao secretário do departamento do PROFLETRAS, Cleycikleber Albuquerque, pela atenção, presteza e empatia.

Aos meus queridos alunos, mais que sujeitos da pesquisa, são fonte de inspiração, pois sem eles não haveria sentido discutir as transformações nas práticas pedagógicas que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Muito obrigada a todos vocês!

“DIÁLOGO DO DESCONHECIDO

– Posso dizer tudo?

– Pode.

– Você compreenderia?

– Compreenderia. Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade.”

Clarice Lispector, em “A descoberta do mundo”

RESUMO

O ato de ler desempenha um papel essencial na sociedade atual, permitindo desvendar tanto a sociedade em si como as interações humanas. Por meio de seu ensino, os sujeitos refletem sobre os discursos e adquirem as habilidades linguísticas necessárias para se comunicar de forma eficaz, exercer a cidadania plena e interagir de maneira significativa com outras pessoas. Contudo, tem sido frequente a discussão entre professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental a respeito da percepção leitora e do nível de letramento que os estudantes apresentam nesse segmento da educação básica, expressando poucas habilidades de leitura, compreensão e produção textual, o que compromete a sua emancipação linguística crítica e o seu desenvolvimento enquanto sujeitos modificadores do meio em que vivem. Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo geral propor uma sequência didática a partir da análise de anúncios publicitários, com a finalidade de melhorar a apreciação dos discursos e o senso crítico dos discentes no que diz respeito à representação da figura feminina. Optamos por abordar o gênero discursivo anúncio publicitário, considerando que as suas multisssemioses podem contribuir com o aprimoramento leitor dos alunos, melhorando a sua consciência crítica, bem como e demais habilidades linguísticas, a exemplo da argumentação oral e escrita. Além disso, concebemos a sua relevância para a compreensão dos discursos que circulam na sociedade, tornando o indivíduo/leitor apto para resolver problemas encontrados nas situações de comunicação em que interage. Esse trabalho tem uma metodologia de natureza qualitativa, descritiva e propositiva, empregando um procedimento de pesquisa-ação com finalidade interventiva, baseando-se nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica, a partir dos apontamentos de Fairclough (2003, 2012, 2016), Resende e Vieira (2016), Resende e Ramalho (2022), Orlandi (2001, 2012, 2015), e, ainda, na abordagem de gêneros e multimodalidade propostas por Bakhtin (2003, 2004), Marcuschi (2008, 2020) e Rojo e Moura (2012). A escolha de tais referências teóricas se dá pelo fato de que elas se preocupam com o que diz respeito aos aspectos linguísticos, discursivos e sociais da linguagem. Também utilizamos como aporte teórico as contribuições de alguns estudiosos, a exemplo de Monnerat (2003), Sandmann (2020), Maingueneau (2018), entre outros, além das contribuições dos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Espera-se que a problematização das práticas discursivas nessa pesquisa permita uma discussão proveitosa para o desvelamento de discursos ideológicos que mascaram relações de poder, possibilitando aos estudantes questionarem, ou aceitarem, as ideologias presentes nos mesmos discursos, assim como contribuir com o desenvolvimento de uma consciência mais crítica.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica. Anúncio Publicitário. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The act of reading plays an essential role in today's society, making it possible to unravel both society itself and human interactions. Through its teaching, subjects reflect on discourses and acquire the language skills needed to communicate effectively, exercise full citizenship and interact meaningfully with other people. However, Portuguese language teachers in the final years of elementary school have often discussed the reading perception and literacy level of students in this segment of basic education, expressing poor reading, comprehension and text production skills, which compromises their critical linguistic emancipation and their development as subjects who change the environment in which they live. In this context, the general objective of this research is to propose a didactic sequence based on the analysis of advertisements, with the aim of improving students' appreciation of discourse and their critical sense of the representation of the female figure. We chose to approach the discursive genre of advertisement, considering that its multisemiosis can contribute to students' reading skills, improving their critical awareness, as well as other linguistic skills, such as oral and written argumentation. In addition, we see its relevance to understanding the discourses that circulate in society, making the individual/reader able to solve problems encountered in the communication situations in which they interact. This work has a qualitative, descriptive and propositional methodology, using an action-research procedure with an interventional purpose, based on the assumptions of Critical Discourse Analysis, based on the notes of Fairclough (2003, 2012, 2016), Resende and Vieira (2016), Resende and Ramalho (2022), Orlandi (2001, 2012, 2015), and also on the approach to genres and multimodality proposed by Bakhtin (2003, 2004), Marcuschi (2008, 2020) and Rojo and Moura (2012). These theoretical references were chosen because they are concerned with the linguistic, discursive and social aspects of language. We also used as theoretical input the contributions of some scholars, such as Monnerat (2003), Sandmann (2020), Maingueneau (2018), among others, as well as the contributions of official documents, such as the National Curriculum Parameters - PCN (BRASIL, 1998) and the National Common Curriculum Base - BNCC (BRASIL, 2018). It is hoped that the problematization of discursive practices in this research will enable a fruitful discussion to unveil ideological discourses that mask power relations, enabling students to question or accept the ideologies present in these discourses, as well as contributing to the development of a more critical conscience.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Advertising. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso em Fairclough	49
Figura 2 – Relação entre estruturação social e discursiva	52
Figura 3 – Tecnologia Eudora Siège	65
Figura 4 – Cerveja A Outra.....	67
Figura 5 – Anúncio NOBRE.....	82
Figura 6 – Anúncio A Outra	86
Figura 7 – Anúncio Itaipava.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modos de Operação da Ideologia.....	54
Quadro 2 – Relação entre a ADC e o anúncio publicitário	63
Quadro 3 – Características da pesquisa qualitativa	72
Quadro 4 – Seleção de anúncios	83

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

ADC – Análise de Discurso Crítica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CENP – Conselho Executivo de Normas Padrão

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. CAMINHOS TEÓRICOS SOBRE LEITURA, TEXTO, GÊNERO DISCURSIVO E ENSINO.....	20
2.1. Considerações sobre leitura e ensino	20
2.2. Noção de texto e gênero discursivo/textual.....	27
3. TECENDO SENTIDOS ENTRE A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E A MULTIMODALIDADE EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS.....	41
3.1. A teoria da Multimodalidade.....	41
3.2. Breve incursão sobre a Análise do Discurso Crítica	46
3.3. O anúncio publicitário: um gênero discursivo multimodal	58
4. PERCURSO METODOLÓGICO	71
4.1. Tipologia da pesquisa	71
4.2. Contexto da pesquisa	74
4.3. Sequência de atividades didáticas	75
4.4. Detalhamento das proposta	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	92

1. INTRODUÇÃO

São indiscutíveis as funções desempenhadas pela escola e a relevância de sua função social para o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão crítico, capaz de atuar de forma autônoma e reflexiva nos mais diversos contextos. Em consonância a isso, o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) assume um papel social relevante ao dispor a língua como manifestação de ideias, emoções e pensamentos, afiliando-se ao conceito de linguagem como expressão do pensamento (Geraldi, 2001), além de ser apresentada como uma ferramenta fundamental de comunicação essencial, que permite a interação social e o acesso à informação, aproximando-se do posicionamento da linguagem como comunicação (Geraldi 2001). Por meio desse ensino, os sujeitos refletem sobre os discursos e adquirem as habilidades linguísticas necessárias para se comunicar de forma eficaz, exercer a cidadania plena e interagir de maneira significativa no espaço social.

Nessa conjuntura, há uma relevante preocupação com a qualidade do ensino de leitura discursiva e escrita, de maneira que, aquilo que é aprendido impacte diretamente na realidade do sujeito aprendiz, principalmente, ao considerarmos o complexo cenário em que os estudantes¹ chegam ao final do ensino fundamental com alfabetismo elementar, apresentando habilidades não consolidadas de leitura e escrita que seriam essenciais a essa fase do ensino.

Ressaltamos que essa realidade também se intensificou durante o contexto pandêmico da COVID-19 devido à transição para o ensino remoto, trazendo desafios de acesso à tecnologia e recursos educacionais, desigualdade socioeconômica, além das dificuldades emocionais dos discentes e a falta de interação presencial, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Um dos grandes desafios para o ensino de LP é o trabalho direcionado ao desenvolvimento de leitores críticos e proficientes em língua materna, considerando as dificuldades que os integrantes das séries finais do ensino fundamental apresentam ao ler, interpretar e produzir textos, uma vez que nessa fase escolar eles precisam ter habilidades e competências de leitura e escrita adquiridas e consolidadas nas séries anteriores. Isto posto, a construção desta pesquisa propositiva fomenta-se frente à

¹ Para este cenário, reportamo-nos a nossa experiência docente de 15 anos com a educação básica, vivenciada na rede municipal de ensino, que serviu de inspiração para a construção dessa pesquisa.

necessidade de desenvolver uma proposta metodológica que influencie esse cenário, sendo necessária a aplicabilidade de recursos linguísticos discursivos para o desenvolvimento da língua com proficiência e do posicionamento discursivo dos estudantes, possibilitando-os transitar entre os múltiplos gêneros textuais/discursivos.

Nesse contexto, o trabalho com gêneros discursivos, tendo em vista a sua natureza multimodal, a variedade de informações e os temas que refletem à diversidade e complexidade da comunicação humana, surge como alternativa para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de leitura crítica e escrita, pois várias formas de linguagem se articulam e se complementam para produzir significados e múltiplos sentidos. Dessa maneira, os estudantes terão a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, em diferentes contextos comunicativos, ao identificarem e relacionarem as características multimodais presentes nos gêneros, como o uso de imagens, gráficos, cores, sons, gestos, além da linguagem verbal.

Com isso, é possibilitada uma compreensão mais completa e enriquecedora das mensagens veiculadas, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa, capacitando os discentes a se expressarem de forma adequada e eficaz nos inúmeros contextos sociais. Ao explorarem uma multiplicidade de gêneros, eles terão acesso a uma diversidade de informações, visões de mundo, valores e perspectivas, o que contribui para uma construção discursiva crítica e ampla do seu repertório cultural.

Destacamos também que o estudo dos gêneros discursivos é apontado por documentos educacionais que contribuem para o melhor aproveitamento do ensino e da aprendizagem dos discentes, como demonstrado nos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os documentos propõem o trabalho com diversos gêneros discursivos para que os estudantes possam identificá-los e utilizá-los nas mais diversas situações sociocomunicativas, identificando-os, interpretando-os, produzindo-os e reescrevendo-os de maneira que reflitam e sejam capazes de realizar uma leitura autônoma e proficiente.

Ler vai mais além do que a decodificação de palavras, é uma prática social e discursiva na qual o leitor interage ativamente com o texto, mobilizando conhecimentos prévios, habilidades cognitivas e estratégias de compreensão. Além disso, é essencial considerar para as aulas de língua portuguesa, o contexto

sociocultural em que a leitura ocorre, as diferentes perspectivas e vozes presentes nos textos e a influência das relações de poder na produção e recepção dos discursos.

Diante disso, são imprescindíveis a produção e a realização de atividades que fomentem habilidades de leitura e de produção de diferentes gêneros discursivos/textuais, bem como a capacidade de interpretar e compreender as diversas linguagens presentes na sociedade. Isso inclui a compreensão de textos impressos, digitais, audiovisuais e multimodais, e a habilidade de se comunicar de forma eficaz em diferentes contextos, promovendo uma visão mais ampla das práticas de leitura e escrita, desde as séries iniciais do ensino fundamental até os anos finais do ensino médio.

Afinal, a leitura busca desenvolver nos estudantes uma postura crítica e reflexiva em relação às diversas linguagens e discursos presentes na sociedade contemporânea, além de viabilizar a emancipação dos sujeitos, expandido sua forma de enxergar o mundo que os cerca, transformando-se e transformando o meio. Nesse cenário, o professor tem como ferramenta a aplicação de atividades didáticas para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, com a finalidade de superar as dificuldades evidenciadas no ensino de LP.

Como *corpus* de nossa pesquisa, escolhemos o gênero anúncio publicitário pela sua característica multimodal e por ser um gênero que circula facilmente no dia a dia dos estudantes que lidam com uma diversidade de textos discursivos, recheados de ideologias a serem interpretadas. Tal escolha nos possibilitará não apenas um trabalho de leitura e escrita de um texto imagético, mas também a análise dos discursos que giram em torno desses textos.

Oportunamente, a seleção desse gênero discursivo propiciará a exploração e intervenção na percepção discursiva dos alunos a respeito da representação da figura feminina, observando as mensagens explícitas e implícitas nos textos que, muitas vezes, reproduzem os discursos de uma sociedade ainda machista, misógena, sectarista e excludente, mesmo a mulher tendo hoje conquistado seu espaço e isonomia nos mais diversos segmentos da sociedade.

Compreender a representação da figura feminina em anúncios publicitários é de extrema importância para analisar as mensagens veiculadas e suas influências na sociedade contemporânea. Entretanto, é importante ressaltar que muitos livros didáticos (doravante LD) destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF), como o exemplar adotado pela instituição de ensino que se constituiu como cenário motivador

desta pesquisa, não apresentam em sua proposta pedagógica o trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário. Percebemos, todavia, em outros exemplares de LD que trazem a proposta de trabalhar esse gênero, a presença de atividades resumidas e sob uma perspectiva formalista/estrutural, em que o estudante é conduzido à decodificação e à identificação de informações no texto.

Considerando essa situação-problema, apresentamos a seguinte questão de pesquisa: de que maneira o trabalho com o gênero anúncio publicitário contribui para o desenvolvimento da consciência discursiva e do senso crítico dos estudantes no que diz respeito à representação da figura feminina? E, para dar base a essa questão, levantamos as seguintes hipóteses: i) com uma modalidade de leitura persuasiva, os discursos imbuídos no gênero anúncio publicitário legitimam determinadas representações e discursos individuais com a finalidade de formar a identidade do leitor?, ii) os alunos compreendem ou não os sentidos explícitos e implícitos no gênero anúncio publicitário?, e iii) a Análise de Discurso Crítica (ADC) pode contribuir com o multiletramento e com a formação de cidadãos críticos?

Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo geral propor uma sequência didática, a partir da análise de anúncios publicitários, com a finalidade de aprimorar a percepção discursiva e o senso crítico dos alunos no que diz respeito à representação da figura feminina. Para tal, os objetivos específicos procuram a) compreender como os discursos se constituem sobre a representação da figura feminina, no gênero anúncio publicitário, a partir de uma análise multimodal, aguçando o senso crítico dos estudantes em relação aos discursos dominantes presentes no texto; b) promover discussões em sala de aula sobre os estereótipos de gênero presentes nos anúncios, levando os discentes a refletirem sobre as mensagens veiculadas, com a finalidade de desconstruir estereótipos e promover representações mais igualitárias da figura feminina; por fim, c) desenvolver atividades pedagógicas para ampliação da consciência discursiva dos estudantes, evidenciando a construção de sentidos produzidos nos discursos de anúncios publicitários.

Nosso percurso metodológico foi permeado por uma proposta fundamentada nas estratégias de leitura e ensino de Kleiman e Moraes (2002) e Koch (2002, 2021), no estudo e ensino de gêneros elaborados por Marcuschi (2008, 2020), nas pesquisas sobre a multimodalidade com Dionísio (2007, 2011), Rojo (2009, 2013) e Rojo e Moura (2012). Ainda, nos pressupostos sobre discurso, ideologia e construção de sentidos formulados por Bakhtin (2003), Fairclough (2003, 2012, 2016), Maingueneau (2018) e

Orlandi (2012, 2015), bem como na Análise de Discurso Crítica por meio dos estudos de Resende e Vieira (2016), Resende (2009, 2012) e Resende e Ramalho (2022), ademais de alguns documentos oficiais norteadores da educação.

Quanto à organização, esta dissertação estrutura-se em cinco capítulos, sendo a Introdução respectiva ao primeiro capítulo no qual são apresentados os objetivos, a justificativa, a metodologia e uma breve apresentação dos capítulos seguintes. No segundo capítulo, abordamos algumas noções de leitura, texto e gênero, discorrendo sobre o conceito de língua e de gêneros textuais/discursivos, sua diversidade, suporte e o seu ensino, levando o leitor a refletir sobre a linguagem enquanto prática social e sobre atividades linguísticas.

Já no terceiro capítulo, discutimos brevemente sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC), enfocando alguns termos essenciais como o discurso, a ideologia, a hegemonia, e o interdiscurso. Além disso, escremos sobre o anúncio publicitário, *corpus* da nossa pesquisa, e descrevemos as intenções desse gênero discursivo e os resultados que podem ser obtidos quando trabalhado em sala de aula à luz da multimodalidade. No quarto capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos desenvolvidos, contextualizando a pesquisa e propondo algumas atividades organizadas em oficinas que contemplam uma sequência de atividades. Por fim, no quinto e último capítulo apresentamos as nossas Considerações em relação aos objetivos elencados e aos estudos desenvolvidos no curso da pesquisa.

Isto posto, o capítulo a seguir discorrerá acerca da definição de leitura e como ela é entendida, enfatizando o ensino de leitura discursiva e reflexiva com abordagens e estratégias que atendam às necessidades dos estudantes.

2. CAMINHOS TEÓRICOS SOBRE LEITURA, TEXTO, GÊNERO DISCURSIVO E ENSINO

2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E ENSINO

“Toda leitura tem sua história [...] todo leitor tem sua história de leituras. As leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão do texto de cada leitor específico [...] do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível – e desejável – das leituras” (Orlandi, 2012, p. 114-115).

Ao longo da história do ensino da língua, diversos modelos teóricos de leitura exerceram uma influência significativa, moldando as abordagens pedagógicas e as práticas educacionais relacionadas à compreensão de textos. Neste capítulo, discorreremos sobre alguns desses paradigmas, destacando a vertente discursiva de leitura, foco de nossa pesquisa.

A teoria da decodificação, conhecida como modelo ascendente de leitura, é de base estruturalista e defende um processo ascendente de leitura, em que a informação acontece de fora para dentro, ou seja, flui do texto para o leitor, o qual só se utiliza de elementos presentes na escrita para entendê-la. A leitura é vista como um processo sequencial e progressivo, no qual a compreensão ocorre a partir da análise e da integração de informações de letras, sons e palavras.

De acordo com esse modelo, a compreensão do texto é construída a partir da soma dos significados das palavras individuais, seguindo uma sequência linear, de forma que a ênfase está na correspondência entre os símbolos gráficos e seus correspondentes sonoros e, posteriormente, na associação entre as palavras e seus significados. Kleiman e Moraes (2002, p. 36-37) dizem que “decodificar é um processo muito diferente da leitura, embora as habilidades necessárias para a decodificação (conhecimento da relação entre o som e a letra) sejam necessárias para a leitura”.

Já a teoria cognitiva, concebida como modelo descendente de leitura, de base psicolinguística, preserva a ideia de que o sentido do texto está na mente do leitor, isto é, o entendimento acontece internamente e depois é externizado, através do conhecimento prévio do leitor. Para Kleiman (2009, p. 37), “O leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura”. Desse modo, segundo essa teoria, a leitura seria então um jogo de adivinhação.

Nesse sentido, Kleiman (2009) delineou argumentos acerca de como o leitor traça estratégias de leitura, a cognitiva e a metacognitiva, para que o leitor realize uma interpretação expressiva. Em seu entendimento,

[...] as estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto (Kleiman, 2009, p. 50).

Com isso, as estratégias cognitivas abrangem todas as práticas mentais traçadas pelo leitor de forma espontânea. Kleiman (2009) explica que as estratégias metacognitivas se referem às operações em que o leitor planeja, tem domínio no ato da interpretação, ou seja, é a forma como o leitor promove reflexões sobre seus saberes. A pesquisadora afirma que essa é “uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento” (Kleiman, 2009, p.34), logo, não basta apenas ler o texto, mas compreendê-lo e utilizar-se de tais conhecimentos para a vida efetiva.

A teoria interacionista de leitura, modelo ascendente/descendente de leitura, de base cognitivista e comunicativa, considera a leitura um processo, ao mesmo tempo, perceptivo e cognitivo, que envolve questões relativas ao uso da linguagem na sociedade. Nesse caso, o significado torna-se possível através da interação entre o leitor e o autor, por meio do texto. O leitor torna-se participante e cooperativo, tendo em vista que,

[...] o processamento interativo corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP-DOWN, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM-UP, ou ascendente, que começa pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos (Kleiman; Moraes, 2002, p. 35-36).

Sendo assim, o leitor com tal nível de leitura consegue ser um indivíduo ativo na sociedade e participa de todas as mudanças que acontecem no meio em que vive, isto é, coopera para um maior e melhor desenvolvimento do lugar onde vive. A leitura é, nessa perspectiva, uma ação interna, individual e espontânea (Sandroni; Machado, 1998, p. 22), é um ato de conhecimento que começa com a decodificação dos signos linguísticos da escrita. Entretanto, não se limita apenas a isso, pois ler significa entender as relações que há no mundo, exigindo do leitor a capacidade de interação

com o mundo que o cerca.

Por sua vez, Koch e Elias (2016) apresentam uma concepção de leitura enquanto produção ou composição de sentidos, baseada na interação entre autor e leitor, sendo mediados pelo texto. Conforme as autoras, “a leitura é uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor-texto-leitor” (Koch; Elias (2016, p. 37). Sendo assim, a leitura enquanto construção de significado valoriza a participação ativa do leitor na instauração do sentido do texto, ressaltando a importância de habilidades cognitivas, conhecimentos prévios, interação social e reflexão crítica para uma leitura mais profunda e significativa.

Nessa abordagem, a leitura é um processo de influência mútua a partir da interação entre os esquemas do leitor e do autor, ambos posicionados em um momento sócio-histórico, interação entre o leitor e o texto e interação entre o conhecimento de mundo do leitor e o seu conhecimento linguístico. Em vista disso, a concepção de leitura interativa parte da ideia de que a leitura é um processo dinâmico de construção de sentidos, fundamentada na associação do conhecimento prévio que o leitor traz consigo com as formas linguísticas presentes no texto. De modo amplo, o leitor deixa de ser interlocutor e assume o papel de coautor, já que a construção de sentidos no processo de leitura ocorre na medida em que o leitor desempenha uma função ativa, estabelecendo relações entre o seu conhecimento anterior e o conhecimento construído a partir da leitura.

Entretanto, o ato de ler não se restringe apenas às práticas cognitivas e à interação entre autor-texto-leitor, dado que a leitura também é um processo discursivo e socialmente construído em que o leitor faz uso de diversos saberes. Nesse contexto, a perspectiva discursiva do ensino de leitura, aporte de nossa pesquisa, enfatiza a natureza ativa, interpretativa e socio-histórica do processo de leitura. Com ênfase na importância do contexto, das práticas sociais e culturais, da interpretação crítica e do questionamento dos discursos presentes nos textos para uma compreensão mais ampla e reflexiva.

Nessa conformidade, Orlandi (2012, p. 13) defende que “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”, de modo que o ato de ler vai além das palavras escritas, envolve a capacidade de identificar e compreender o que está subjacente, o que não é dito explicitamente, mas que constitui significativamente o texto. É compreender que um texto é construído por escolhas linguísticas e discursivas que demonstram não apenas o que está presente, mas

também o que foi deixado de fora, o que foi omitido. Sendo assim, saber ler implica uma leitura atenta, crítica e contextualizada na qual o leitor percebe as intenções, as ideologias, as vozes e os discursos presentes no texto, compreendendo como eles se relacionam e influenciam a maneira como os significados são constituídos, uma vez que,

[...] quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada [...] (Orlandi, 2001, p. 59).

Assim, podemos afirmar que tanto quem produz quanto quem lê um texto determina os sentidos do que nele é dito. Quando lemos, não apenas estamos produzindo sentidos, bem como participando ativamente de um processo coletivo de produção de significados. Nossa leitura é moldada pelo lugar e direção histórica em que nos encontramos, refletindo as características e as influências do momento em que vivemos. Isso significa que a leitura é uma prática social e histórica, e os sentidos produzidos estão intimamente ligados às dinâmicas sócio históricas em que estamos inseridos.

Por conseguinte, os significados do texto são construídos a partir das circunstâncias nas quais a leitura é realizada, e essas conjunturas são influenciadas pelas formações discursivas e pelas forças ideológicas presentes no sujeito/leitor. De modo que, “a leitura trabalha, realiza esse espaço, esse jogo do sentido (memória) sobre o sentido (texto, formulações), [...] a leitura é assim concebida como trabalho simbólico [...] é a aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis” (Orlandi, 2008, p. 65). Em outras palavras, a compreensão de um texto é condicionada pelo contexto social, cultural e político em que ocorre a leitura, assim como pelas crenças, valores e experiências do próprio leitor.

Nesse ponto, os sentidos de um texto, para Orlandi (2012, p. 14, grifos da autora), podem ser atribuídos a partir de uma “*leitura parafrástica*, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor)” ou pela “*leitura polissêmica*, que se define pela transmissão de múltiplos sentidos ao texto”, quando se reconhece e reproduz o sentido originalmente atribuído pelo autor em um texto, temos a leitura parafrástica.

Dessa maneira, nessa perspectiva de leitura, o leitor segue de forma fiel e

previsível as intenções e as mensagens expressas pelo autor; quando o leitor atribui múltiplos sentidos ao texto tem-se a leitura polissêmica, em que o texto é visto como um produto de múltiplos sentidos e cada leitura é influenciada pelas experiências, conhecimentos e perspectivas individuais do leitor. Nesse contexto, é essencial que o ensino de leitura valorize o papel ativo dos alunos à exploração e à interpretação de textos, promovendo a prática da leitura polissêmica, permitindo, assim, o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e perspectivas múltiplas, além de reconhecer a riqueza de significados que os textos podem oferecer.

Orlandi (2012) explica que há três níveis de leitura,

Temos, assim:

- a) o inteligível: a que se atribui sentido atomizadamente (escrito);
- b) o interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão);
- c) o compreensível: é a recepção de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, operando-se em relação enunciado / enunciação (Orlandi, 2012, p. 155-156).

No nível inteligível, o leitor busca identificar e compreender as palavras e as estruturas linguísticas presentes no texto. É a etapa inicial da leitura, na qual ocorre a decodificação das informações formais do texto, como palavras, frases e sintaxe. O objetivo é tornar o texto compreensível linguisticamente, possibilitando o acesso às informações para o entendimento através da decodificação das estruturas da língua. Já no nível interpretável, o leitor vai além da compreensão puramente linguística e busca interpretar os sentidos e significados do texto. Configura uma leitura mais profunda, que envolve a análise das relações de sentido entre as palavras e as construções discursivas utilizadas no texto.

No nível compreensível, o leitor não apenas compreende e interpreta os sentidos presentes no texto, como também estabelece uma relação subjetiva com o conteúdo lido, mobilizando suas experiências, valores, crenças e emoções para construir uma compreensão pessoal e singular do texto; nesse plano, o leitor se apropria do texto, tornando-o significativo em sua perspectiva individual. Assim sendo, esses três níveis complementam-se e funcionam para uma leitura mais profunda e significativa.

Consonante a isso, acrescentamos a abordagem de Maingueneau (2018, p. 41-50) sobre as competências que o leitor utiliza durante uma compreensão textual. A primeira, a “competência enciclopédica” ou conhecimento de mundo, está relacionada

aos saberes oriundos do universo social, abrangendo as experiências da vida pessoal e das práticas sociais do indivíduo; a segunda, a “competência linguística”, está atrelada aos fundamentos linguísticos do leitor, englobando os princípios da gramática normativa e vocabulário; e a terceira, a “competência genérica”, está ligada aos conhecimentos referentes aos gêneros do discurso, tais como: objetivos/propósitos comunicativos, suportes textuais etc. Assim, essas competências são mobilizadas conjuntamente e se relacionam no processo de leitura, permitindo ao leitor uma compreensão crítica e reflexiva do texto.

Diante disso, para a formação de um leitor pleno, cabe ao professor de LP estimular esse processo consciente, o estudante precisa ser levado a refletir sobre a leitura que está fazendo, a mobilizar seus conhecimentos prévios, experiências, valores e crenças para construir significados a partir dos textos. De modo a permitir a compreensão de que os textos não possuem significados fixos e objetivos, posto que são construções discursivas influenciadas pelo contexto social, cultural e histórico em que são produzidos e recebidos.

Outrossim, um leitor pleno, na perspectiva discursiva, é consciente das diferentes formações discursivas presentes na sociedade e de como elas influenciam a interpretação dos textos. Essas formações discursivas são conjuntos de práticas e discursos socialmente construídos que moldam a maneira como os textos são compreendidos e interpretados. Um leitor pleno está atento às diversas vozes e posições de poder presentes nos textos, questionando e analisando criticamente as ideologias e os discursos subjacentes. Além de reconhecer a natureza política da leitura e buscar se posicionar de forma crítica diante dos discursos e das relações de poder, sendo capaz de analisar as representações e os valores transmitidos pelos textos, levando em consideração as diferentes perspectivas e contextos sociais.

Nesse entendimento, quem lê está sempre informado e envolvido no desenvolvimento do seu bairro, da sua cidade, do seu país, enfim. E, em acordo com o pensamento freiriano, “[...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 2021, p. 29-30).

Porquanto, acreditando que a educação é a alavanca das mudanças sociais, podemos afirmar que a leitura passa a ser uma necessidade de todos que querem atuar em sociedade, pois deve ser vista como uma prática emancipatória, capaz de

conscientizar e transformar indivíduos e sociedades. Entretanto, “é preciso que os educadores se recuperem de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe, saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora” (Freire, 2021, p. 17). Logo, para obter êxito durante as aulas, é necessário que os professores reconheçam que não sabem tudo, que o aprendizado não é nada mais do que uma troca de conhecimentos e que se aprende ao ouvir os alunos. É preciso saber ouvir para ter base para ensinar.

Sendo assim, para estabelecer uma prática de ensino e aprendizagem numa perspectiva crítica da linguagem, o ensino de LP deve compreender o uso da linguagem como prática social, pois aprendê-la não é somente aprender palavras, “mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”. (Brasil, 1998, p. 18). Em vista disso, é essencial considerar a importância de uma leitura crítica, que questione as estruturas de poder e promova um discernimento político.

Fairclough (2016) discorre sobre a necessidade do entendimento linguístico crítico que tem como finalidade ajudar os estudantes a se tornarem mais cientes das práticas que vivenciam como autores e leitores de textos. Essa consciência linguística é um elemento que tenciona à transformação das relações de poder, ocasionadas por mudanças nas práticas discursivas. Assim, o autor afirma que,

mediante a conscientização, os aprendizes podem tornar-se mais conscientes das coerções sobre sua prática, e das possibilidades, dos riscos e dos custos do desafio individual ou coletivo dessas coerções, para se engajarem em uma prática linguística emancipatória (Fairclough, 2016, p. 292).

Desse modo, entendemos que os discentes terão conhecimento dos processos ideológicos no discurso, se instituímos ao ensino de LP uma perspectiva crítica da linguagem, promovendo o desenvolvimento da capacidade crítica linguística² dos estudantes e a análise reflexiva de suas ações e de seus discursos, visto que a linguagem pode ser usada para segregar, legitimar minorias³ e fortalecer seus

² A capacidade linguística crítica “refere-se a um conjunto de princípios ligados ao estudo da linguagem no contexto das relações de poder, à crítica de tais relações e à perspectiva de mudança discursiva e social” (Magalhães, 2001, p. 20).

³ O termo minorias não faz referência a número, mas a grupos excluídos do poder político, econômico e social, como idosos, pessoas com deficiência, mulheres, população LGBTQIA+, negros, indígenas e etc.

interesses em detrimento de uma maioria.

Partindo da premissa de que uma perspectiva crítica da linguagem promove o desenvolvimento de cidadãos capazes de refletir sobre suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, além de conduzir professores e alunos a uma maior autonomia e emancipação, torna-se imprescindível o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica que responda às necessidades reais dos discentes em seu desenvolvimento em sociedade.

Frente à discussão acerca das perspectivas existentes sobre a leitura e o ensino, na sessão seguinte discorreremos sobre os conceitos de texto e de gêneros discursivo/textuais.

2.2. NOÇÃO DE TEXTO E GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL

Para compreendermos a noção de gênero discursivo é necessária a discussão inicial sobre o que é texto. Para tanto, recorreremos à Linguística Textual que considera a competência textual do falante como essencial, já que um texto não é apenas uma sequência de enunciados e o falante deve ser capaz de identificar a coerência textual, entendendo os aspectos que constituem um texto.

De acordo com Marcuschi (2020), o texto é

um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico, que refrata o mundo, uma vez que o reordena e reconstrói. [...] o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas (Marcuschi, 2020, p. 72).

Nesse sentido, o texto é mais do que uma extensão da frase, ele é o resultado de uma ação linguística. Como evento sociocomunicativo, o texto aciona estratégias de leitura, expectativas, conhecimentos linguísticos, cognitivos e de mundo, e ganha existência dentro de um processo interacional, mudando de sentido de acordo com os seus destinatários e o contexto no qual se encontram.

Desse ponto de vista, entende-se texto como uma sequência de atos de fala e que não se apresenta totalmente pronto, mas em fase de planejamento, de construção e de organização. De acordo com Koch (2021), o texto é:

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal,

de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (Koch, 2021, p. 26-27).

Desse modo, o texto é a representação da língua em uso e é a partir disso que se constroem os outros sentidos. Os anúncios publicitários, por exemplo, constroem-se a partir de intencionalidades, de elementos verbais e não-verbais, de discursos diversos, sem deixar de (re)construir sentidos. Texto é construção de sentidos, os quais podem ser produzidos a partir de elementos verbais e não-verbais e nos mais diferentes suportes.

Nessa conformidade, Orlandi (2012) aponta que, no âmbito da Análise do Discurso, a relação entre o discurso e o texto é intrínseca, dado que o texto é a materialidade na qual os discursos são apreendidos. De maneira que o texto é tido como uma unidade pragmática dos discursos sociais, “além de não progredir apenas em uma direção e não crescer somente para frente, tem relação com o que não é ele, uma vez que o espaço simbólico [...] é constitutivo do texto” (Orlandi, 2012, p. 22).

À continuidade, Furlanetto (2005) explica que:

Os textos aparecem como enunciados obedecendo a certas condições de organização, uma vez que são formulados em contexto institucional que estabelece balizas para a sua enunciação (são vinculados, pois, a gêneros de discurso); eles refletem, de algum modo, as características históricas da sociedade onde circulam: valores, convicções, crenças, conflitos (Furlanetto, 2005, p. 261).

Para a autora, os textos são enunciados organizados em diversas situações de interação que, combinados a certos limites no ato comunicativo, são associados a gêneros textuais/discursivos, refletindo, conseqüentemente, as características socioculturais da sociedade. Nesse ponto, introduz-se a ideia de gênero discursivo como sendo a variedade de enunciados que se encontra em diversos ambientes de discurso na sociedade. Múltiplos fatores socioculturais ajudam a identificá-los, assim como definir que tipo de gênero deve ser usado no momento mais adequado à situação, seja na oralidade, seja na escrita. Essa noção de gênero já havia sido pressuposta por Bakhtin (2003) ao esclarecer que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], 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. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

Nos termos do autor, existem três conceitos que estão intimamente relacionados ao bom funcionamento da comunicação: *língua*, *enunciado* e *gêneros do discurso*. Para efeito desta pesquisa, concebemos o gênero como um elemento textual-discursivo, considerando tanto o seu aspecto estrutural como o seu funcionamento sociointerativo. Consoante a Bakhtin (2003) e Fairclough (2003; 2016), compreendemos o gênero discursivo como tipos de enunciados parcialmente fixos, que são vinculados à situação de comunicação social.

Para conceber os gêneros do discurso, Bakhtin (2003) elabora os conceitos de *conteúdo temático*, que é o assunto, o tema ou mensagem principal de determinado gênero; o *estilo* da linguagem, entendido pelo autor como o modo de dizer; e a *construção composicional*, que é a estrutura usada para formar um gênero. Tais elementos são indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação, contribuindo para uma abordagem dos gêneros enquanto ferramenta de ensino de LP.

Em relação ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional de um anúncio publicitário, algumas características comuns incluem:

a) conteúdo temático: geralmente, concentra-se em transmitir uma mensagem persuasiva sobre os benefícios, características ou valores associados ao produto ou serviço anunciado. Pode incluir outros elementos, como narrativa, humor, emoção, apelo social, status, entre outros, dependendo do objetivo da campanha publicitária.

b) conteúdo composicional: envolve a organização visual e textual dos elementos que compõem o anúncio. Por exemplo, o título ou *slogan* são sempre posicionados em destaque e correspondem a uma frase curta e impactante, que resume a mensagem principal do anúncio e busca captar a atenção do público; já o *layout* envolve a disposição dos elementos visuais e textuais na peça publicitária. É importante criar uma composição equilibrada e atraente, na qual os elementos-chave se destaquem e a mensagem seja clara e legível.

c) o estilo: faz uso de uma linguagem concisa para transmitir sua mensagem de forma rápida e eficaz. São utilizadas frases curtas, palavras-chave e slogans

impactantes para atrair a atenção do público, além do tom persuasivo para convencer e influenciar o público-alvo. Isso pode efetuar-se pelo uso de adjetivos positivos, superlativos, frases curtas e diretas, além de recursos retóricos, como repetição, perguntas retóricas e chamadas à ação.

Ainda, conforme o filósofo da linguagem, as diversas manifestações linguísticas, como a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, as expressões fisionômicas, dentre outros, dão origem aos gêneros do discurso, descritos pelo autor como “tipos relativamente estáveis do enunciado” (Bakhtin, 2003, p. 262), ou seja, adaptam-se às mudanças sociais se transformando com o surgimento de novas interações. Assim como a sociedade, os gêneros discursivos também se modificam para melhor atender às necessidades da mesma. Como, por exemplo, a carta pessoal, meio de comunicação muito usado há tempos, e hoje, deu espaço para o *e-mail*, passando por uma espécie de uma modificação, uma atualização, para melhor atender à demanda da sociedade. Para o autor, a diversidade de gêneros é enorme e suas formas “[...] são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua” (Bakhtin, 2003, p. 283).

Ao estabelecer a noção de gênero discursivo, Bakhtin (2003) propõe que este seja classificado de acordo com o seu uso interacional. Desse modo, de acordo com o uso da linguagem, Bakhtin (2003) dividiu os gêneros em dois grupos de ideologias: a ideologia do cotidiano (gêneros primários) e os sistemas ideológicos constituídos (gêneros secundários). O primeiro é espontâneo, do uso da linguagem cotidiana, faz parte de situações discursivas imediatas de comunicação, sendo informal e não necessita de uma elaboração prévia, aparecendo nas primeiras relações sociais entre os sujeitos, podendo ser representado, por exemplo, em cartas, bilhetes, piadas, diário pessoal, telefonemas, diálogos, receitas culinárias, etc.

Por sua vez, o segundo requer uma elaboração prévia, integrando situações comunicativas mais complexas, necessitando de uma organização e conhecimento mais elaborados, a exemplo do teatro, do romance, das teses científicas, dos artigos científicos, da palestra, editorial, do anúncio publicitários, etc. Embora os gêneros primários e os secundários possuam a mesma essência, sendo compostos por enunciados verbais, o que os diferencia é o nível de complexidade em que se apresentam.

Isto posto, podemos entender os gêneros discursivos como um fenômeno social dotado de imensa riqueza, de grande diversidade e que não podem ser

quantificados, dado que se transformam, se diferenciam e ampliam-se conforme o tempo, o uso que o falante faz daquela língua e qual a necessidade deles. De acordo com Rodrigues (2005, p. 165), “[...] Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal da vida social [...]”, de forma que cada situação social dá origem a um gênero com suas características próprias.

Considerando a infinidade de situações comunicativas e que essas só são possíveis graças à utilização da língua, depreendemos que infinitos também serão os gêneros. Marcuschi (2008, p. 159) corrobora com essa ideia ao considerar a complexidade de classificar os gêneros, definindo-os como “dinâmicos, de complexidade variável”, sendo impossível contá-los.

Em resumo, entendemos que um gênero discursivo é constituído por sua ligação com uma situação social de interação e essa noção deve ser pensada na perspectiva dialógica: todo dizer é uma reação-resposta a outros enunciados. Essa compreensão nos conduz à reflexão sobre o papel do homem frente à linguagem e o seu papel social, porque escolher um gênero é um diálogo e isso é uma prática social, a língua em uso verdadeiramente. Dessa maneira, quando o sujeito tem uma noção mínima a que domínio discursivo determinado gênero pertence, ele o lê com mais fluidez e compreensão.

Nesse sentido, a escolha dos gêneros é uma prática social, todavia, é a competência sociocomunicativa – habilidades de leitura, de escrita e de conhecimento de mundo – que fará o sujeito entender qual gênero será mais adequado, ou não, para a situação em que ele se encontra. O falante ideal é aquele que sabe exatamente usar a diversidade de gêneros em cada situação comunicativa.

Consonante a Bakhtin, Fairclough (2016, p. 161) considera que os gêneros compreendem “uma série de convenções relativamente estáveis que são relacionadas a um tipo de atividade social”, como um artigo, um telefonema, uma conversa informal, uma entrevista de emprego, um poema, entre outros. Ele afirma que “um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também os processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (Fairclough, 2016, p. 168).

Para exemplificar, o autor explica que os artigos de jornais e os poemas não são gêneros diferentes apenas por serem distintos, mas também porque são construídos, veiculados e consumidos de diversas maneiras. Fairclough (2003, p. 65, tradução nossa) afirma que os “gêneros são especificamente o aspecto discursivo de

modos de agir e interagir no curso de eventos discursivos”. De modo que, os gêneros são constituídos na sua relação com as práticas sociais e pelas formas como elas são articuladas. As alterações na inter-relação das práticas sociais provocam modificações nos gêneros que, por sua vez, “causam modificações em como os diferentes gêneros são associados, criando uma diversidade de novos gêneros” (Fairclough, 2003, p. 66, tradução nossa). Sendo assim, um texto ocorre na combinação de diferentes gêneros.

Nesse cenário, avocando, também, como referência, Koch e Elias (2010, p. 56) compreendem os gêneros “[...] como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas em textos” que são caracterizados por sua configuração em “[...] enunciados relativamente estáveis em cuja constituição entram elementos referentes ao conteúdo, composição e estilo”. Tais enunciados são os gêneros e, de acordo com as autoras, a sua escolha não é uma ação aleatória, mas sim planejada:

A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físico e sociossubjetivos) e os usos atribuídos aos gêneros [...]. A escolha do gênero deverá [...] levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos (Koch; Elias, 2010, p. 55-56).

Para Koch e Elias (2010) o gênero se enquadra em determinados contextos com características próprias para se formar, por isso são heterogêneos, possuem inúmeras formas. Assim como surgem em diferentes situações sociais, podem desaparecer, bem como assumir a função de outros gêneros, e a essa definição dá-se o nome de “intertextualidade intergêneros”. Durante esse processo de comunicação, o sujeito distingue e escolhe o gênero mais adequado para a mensagem que será transmitida, a partir da sua competência textual, experiência de mundo ou aprendizado escolar.

Marcuschi (2020, p. 19) define os gêneros como “entidades sócio discursivas⁴ e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Com isso, os gêneros discursivos surgem como formas de comunicação, atendendo às

⁴ Em nota de rodapé, Marcuschi (2008, p. 154) esclarece que não discute a relevância das expressões gênero textual, gênero discursivo ou gênero do discurso, considerando que as três podem ser usadas [intercambiavelmente](#), com exceção dos momentos em que se pretende explicitamente identificar algum fenômeno específico.

necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Além disso, conforme o estudioso, os gêneros textuais são maleáveis:

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero (Marcuschi, 2020, p. 31).

Em vista disso, mesmo que o gênero não tenha determinada propriedade, ainda continua sendo um gênero. Para exemplificar, Marcuschi (2020, p. 31) esclarece que “um texto publicitário pode ter a estrutura de um poema ou de uma lista de produtos em oferta, mas o que importa é que este continue promovendo ou apresentando produtos, persuadindo à compra”, ou seja, o anúncio continuará sendo um texto publicitário graças a essas propriedades necessárias e suficientes. Destaca-se aqui, a ideia de gêneros orais, escritos e audiovisuais, posto que há gêneros que são recebidos de forma oral, mas que são, originalmente, escritos, como é o caso do anúncio publicitário televisivo.

Ao construir a definição de gênero e tipologia textual, Marcuschi (2008) evidencia que a distinção entre eles não é predominantemente linguística e sim funcional. O autor pontua que não há uma dicotomia entre ambos, mas uma relação de complementaridade e que todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. De acordo com Marcuschi (2008),

a. Tipo textual designa uma espécie de construção teórica [...] definida pela natureza linguística de sua composição [...]. Caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que com textos materializados [...]. b. Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas [...]. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas [...] (Marcuschi, 2008, p. 155).

Nessa perspectiva, os gêneros textuais apresentam-se de forma escrita ou oral, são estáveis, heterogêneos e incontáveis e referem-se a textos materializados que

encontramos em nosso dia a dia, apresentando atributos sociocomunicativos definidos por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Já os tipos textuais são limitados e marcados por se apresentarem como sequências linguísticas, abrangendo as categorias de narração, argumentação, descrição, exposição e injunção, podendo haver mais de uma tipologia em um único texto.

Quanto à heterogeneidade dos gêneros discursivos, percebe-se que um gênero inclui dentro de si pequenas características de outros gêneros, tornando diversificado o estudo dos mesmos. Marcuschi (2008, p. 161) exemplifica citando o telefonema como gênero textual que se caracteriza como “uma conversa mediada pelo aparelho telefônico sem a presença física dos falantes. Entretanto, sob a ótica da tipologia textual, um telefonema pode ter argumentação, narrativa e descrição”, configurando-se, assim, como heterogêneo.

Em continuidade, Rojo (2005) aponta que, no Brasil, existem duas vertentes teóricas predominantes acerca dos gêneros textuais e/ou discursivos, ambas alicerçadas nos pressupostos bakhtinianos. Entretanto, enquanto a teoria dos gêneros do discurso, ou gêneros discursivos, enfatiza as situações de produção e os aspectos sociais e históricos dos enunciados, a perspectiva de gêneros de texto, ou gêneros textuais, evidencia a descrição da materialidade textual.

Nesse segmento, para Rojo (2005), a corrente da teoria dos gêneros textuais é mais propensa a trabalhar com os aspectos descritivos, estruturais e composicionais dos gêneros, partindo de noções da Linguística textual, tais como tipos e sequências textuais. Por outro lado, a concepção dos gêneros discursivos tende a considerar o contexto enunciativo, afastando-se da descrição linguística e textual. Contudo, a autora ressalta que a fronteira entre a teoria dos gêneros textuais e a vertente dos gêneros discursivos não é tão densa, visto que as bases teóricas possuem um viés interacionista.

Nesta perspectiva de interação, Rojo (2005) ressalta a influência das esferas comunicativas, apresentada pela Análise Dialógica do Discurso, no que se refere a relação entre os interlocutores e as esferas da comunicação, pois “as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais de produção dos discursos” (Rojo, 2005, p. 197), de modo que, em cada esfera os sujeitos enunciativos ocupam um lugar social determinado – e não um outro lugar; estabelecem dadas relações hierárquicas e interpessoais – e não outras; podem,

ainda, “selecionar e abordar certos temas – e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas – e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria” (Rojo, 2005, p. 197).

Assim, podemos depreender que referente à teoria dos gêneros do discurso, nos termos da autora:

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sociohistóricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...] Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica (Rojo, 2005, p. 199).

Frente às observações colocadas acerca da abordagem discursiva, Rojo (2005) pontua alguns aspectos da teoria dos gêneros textuais. Inicialmente, destaca-se a escolha terminológica, visto que ela parece se debruçar sobre os elementos textuais e funcionais, de modo que em uma descrição textual o foco repousa sobre a “materialidade linguística do texto”, já em uma descrição mais funcional/contextual, “trata-se de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao ‘conteúdo temático’” (Rojo, 2005, p. 199, grifos da autora).

Em seguida, a pesquisadora enfatiza que a definição de gênero explicitada por alguns autores que se afiliam à abordagem textual reside no fato de que não concebem o gênero como “um universal concreto decorrente das relações sociais e regulador das interações e discursos configurados em enunciados ou textos” (Rojo, 2005, p. 194), e sim como um apanhado de 28 similaridades que acabam por estabelecer uma espécie de modelo, de padrão, pertencente a um determinado gênero. Em síntese, são quatros os principais aspectos constituintes dos gêneros textuais:

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como família de textos, sendo que famílias podem ser reconhecidas por similaridades (no dizer de Wittgenstein, por formatos). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do texto – textuais/ de composição; linguísticas/ de estilo – ou do contexto ou situação/ condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários;

- todas buscam compatibilizar análises textuais/ da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de sequências e operações textuais (Adam, Marcuschi), seja por meio dos tipos de discurso (Bronckart); todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção; e, finalmente;
- todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano (Rojo, 2005, p. 192-192).

Por conseguinte, podemos entender, conforme Rojo (2005), que ambas vertentes possuem como escopo os pressupostos bakhtinianos, todavia, distinguem-se a partir da abordagem desenvolvida por cada uma, pois, enquanto a teoria dos gêneros do discurso se volta à materialidade verbo-visual para apreensão dos sentidos produzidos nas situações enunciativas; a teoria dos gêneros textuais, além de recorrer aos elementos textuais e linguísticos como parte da composição textual, também os considera importantes para a formação e a classificação dos gêneros.

Nesse íterim, no que tange à diversidade dos gêneros textuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) destacam a importância em trabalhar com essa diversidade de textos que circulam socialmente, cabendo à escola “viabilizar o acesso ao aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (Brasil, 1998, p. 59). Corroborando com essa ideia, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), salienta a necessidade desse trabalho voltada para a diversidade de textos e centralidade no ensino,

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Diante disso, reconhecendo a inseparabilidade entre leitura, escrita e fala, para além da leitura de diferentes gêneros, é então essencial fomentar a leitura e escrita de diferentes gêneros, contribuindo assim com a formação leitora proficiente dos indivíduos no mundo da escrita de variados gêneros, como também a possibilidade de que estes o escolham e desenvolvam modelos próprios.

Porquanto, quanto mais contato com os diferentes gêneros discursivos, mais competente o leitor será para interagir com eles e com o autor para, conseqüentemente, assumir e manifestar pontos de vista com coerência. Logo, na medida em que os leitores se tornam proficientes no processo de leitura, percebem o

gênero não mais como uma estrutura superficial, e sim como uma unidade formadora de sentidos, com objetivos e intencionalidades discursivas que relaciona homem e mundo, possibilitando inquietações e o aumento da compreensão de si e do mundo que os cerca.

2.2.1. Gênero discursivo e ensino

O estudo dos gêneros discursivos nos conduz à reflexão do quanto estamos imersos na sua diversidade, presente em nosso cotidiano. Por essa razão, é imprescindível aos sujeitos estarem preparados para o contato e a compreensão das diversas formas discursivas que um texto apresenta, fazendo uso, de forma competente, dos mais diversos textos, sejam orais ou escritos.

Com isso, podemos inferir que o estudo do gênero é indispensável à vida escolar, permitindo o uso consciente da língua nas mais diversas situações. É através dos gêneros que realizamos as nossas ações comunicativas, pensando sempre em quem vai receber esse gênero e no meio pelo qual esse gênero se concretizará. Nesse sentido, o trabalho com o texto, seja ele oral ou escrito, em sala de aula, merece ser regulado pela reflexão acerca de nossas práticas sociais e atividades linguísticas.

Dentre os pesquisadores que se dedicam ao estudo da relação gênero e ensino, destacaremos, de modo não exaustivo, alguns teóricos que tratam da presença dos gêneros textuais na sala de aula, e, em seguida, apontaremos alguns nomes que se encaminham para o ensino de LP a partir dos gêneros discursivos. Essa distinção se faz necessária devido à diversidade terminológica que circunda o texto, visto que muito se tem usado, indistintamente, termos como *gêneros*, *tipos*, *modos*, *modalidades*, *organização textual*, *espécies de texto* e *de discursos*, decorrente dos variados campos de pesquisa (Brandão, 2001).

No âmbito das pesquisas que consideram os gêneros textuais, entende-se que todo texto possui uma estruturação, estabelecida a partir de critérios heterogêneos, havendo variação das categorias devido ao conteúdo, modo, circulação do texto na sociedade. Para Bronckart (2003, p.75) gênero textual é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente”, inscrita, necessariamente, em outro conjunto de textos. Assim, os gêneros de texto podem ser concebidos como “produtos de configurações” de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso (Bronckart, 2006, p.143).

Por sua vez, Schneuwly e Dolz (2004) apontam que um gênero textual configura-se como um instrumento semiótico, uma vez que “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 27). Já Bonini (2002) entende por gênero textual a caracterização de um dado texto atrelado ao seu ambiente social, no qual se forma e é utilizado; a maneira de comunicação que preenche os propósitos e o executa, sendo, portanto, o texto como uma forma de linguagem sócio-historicamente configurada, num determinado ambiente social.

Em seus estudos, Marcuschi (2008) apresenta o gênero textual sob dois aspectos: a gestão enunciativa – a escolha dos planos enunciativos, os modos discursivos e os tipos textuais – e a composicionalidade – a identificação das (sub)unidades textuais. Assim, apreender um gênero textual não implica o domínio de “uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (Marcuschi, 2008, p. 154).

Na seara dos estudos que depreendem os gêneros como discursivos, uma análise sob esta perspectiva requer a consideração detalhada dos aspectos sócio-históricos da situação comunicativa, uma vez que “as palavras não significam em si. Elas significam porque [...] sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa” (Orlandi, 2012, p. 86).

Bakhtin (2003;2004) afirma que os gêneros discursivos são as formas composicionais, relativamente estáveis e típicas da construção dos enunciados, que materializam o projeto enunciativo do sujeito, frente uma situação dialógica. A escolha por um gênero ou outro é determinada pela especificidade de uma dada esfera discursiva, “por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Já Maingueneau (2001) propõe que, de modo mais amplo, os discursos estão divididos em tipos, correspondentes aos setores da atividade social, a exemplo do discurso religioso, discurso político, discurso publicitário, discurso didático etc. Cada tipo de discurso comporta no seu interior diferentes gêneros de discursos, nos quais se encontram definidos seus próprios papéis e suas condições de leitura.

Bazerman (2020) propõe o entendimento de que os gêneros são discursivos porque “são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados

por elas próprias e pelos outros [...], são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam” (Bazerman, 2020, p. 52), configurando-se como construções psicossociais que auxiliam na elaboração de ações tipificadas sobre situações recorrentes de fala, pois emergem de processos sociais.

Por seu turno, Fairclough (2003), um dos teóricos da Análise Crítica do Discurso, arcabouço teórico na qual nos inserimos, pontua que:

gêneros são os aspectos especificamente discursivos de modos de agir e interagir no curso de eventos sociais: nós poderíamos dizer que (inter)agir nunca é apenas discurso, mas é em geral principalmente discurso. Assim, quando analisamos um texto ou interação em termos de gênero, nós estamos perguntando como ele figura na ação social e interação em eventos sociais e como contribui para isso. (Fairclough, 2003, p. 63, tradução nossa).

Nesta perspectiva, entendemos que a noção de gênero discurso estende-se para além da linguagem e do discurso, e incide sobre a semiose como momento da prática social, dentro de outras práticas sociais.

Frente ao exposto e compreendendo a noção de gêneros e sua diversidade, acreditamos que esses devam ser objeto de ensino em todos os níveis de escolarização, enquanto o papel do professor de LP será o de encaminhar o processo de ensino-aprendizagem de gêneros de forma a desenvolver no estudante a capacidade de, conforme Kleiman (2020), “(...) usar o gênero, de forma competente e crítica, ao fornecer-lhe uma ‘matriz externa’, porém sem aprisioná-lo num clichê pré-determinado” (Kleiman, 2020, p. 15, grifos da autora), desse modo, isso significa pensar que os gêneros não são produtos acabados e não se pode dar um molde aos mesmos.

Dessa maneira, cabe ao professor, mostrar as regularidades presentes nos gêneros durante sua elaboração didática e o quanto eles são flexíveis, pois assumem o papel de objeto de ensino e aprendizagem e, é a partir desse desenvolvimento que a escola se apropria da introdução dos textos de circulação social no seu ambiente, uma vez que são os gêneros quem vinculam as práticas sociais aos objetos escolares. A esse respeito, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são

transferíveis para outros gêneros (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 61).

Nesse sentido, numa situação de aprendizagem, os professores de LP têm, entre outros objetivos, a finalidade de fazer com que os discentes aprendam e, para tanto, precisam planejar atividades nas quais possam construir conceitos e aprender “a fazer”. Nessa perspectiva, a linguagem torna possível a construção social da realidade e a interação entre sujeitos. E isso tem despertado o interesse de professores que buscam entender as novas propostas para o ensino da LP apresentadas pelos PCN (1998).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros textuais, quando voltados para o ensino de linguagem na escola, “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 44). Essa abordagem destaca a relação intrínseca entre os sujeitos, suas ações comunicativas e as ferramentas linguísticas empregadas para se engajarem em práticas discursivas e comunicativas. Desse modo, admitimos a legitimidade do emprego dos gêneros em sala de aula como instrumentos mediadores, oportunizando ao estudante atividades que não se limitam apenas ao estudo da forma ou estrutura do gênero, mas que vão além e evidenciam as situações comunicativas, podendo utilizá-lo nas mais diversas situações de interação.

Assim sendo, ao trabalharmos determinado gênero, além das características discursivas, ou seja, das condições em que o gênero é produzido e circula em nossa sociedade, devemos observar a organização composicional, a organização do texto verbal, os aspectos linguísticos e de estilo, considerando que tal sequência de procedimentos proporcionará aos estudantes uma compreensão mais abrangente do gênero, capacitando-os a utilizar esse conhecimento de forma eficaz em suas próprias produções textuais.

À continuidade, no capítulo seguinte, teceremos algumas considerações sobre a Teoria da Multimodalidade (TM), a Análise do Discurso Crítica (ADC) e abordaremos o gênero textual anúncio publicitário.

3. TECENDO SENTIDOS ENTRE A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E A MULTIMODALIDADE EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS.

3.1. A TEORIA DA MULTIMODALIDADE

Com o advento da internet e o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), percebemos que a elaboração de novas composições textuais tem sido estimulada, sendo estas constituídas por elementos derivados das múltiplas formas da linguagem, e as práticas sociais, consequentemente, atribuem novas estruturas linguísticas às formas comunicativas ao destacar os textos multimodais dispostos nos mais diferentes espaços, incluindo a educação.

Nesse cenário, como a sociedade está em constante transformação, para atender às suas demandas comunicativas, novos gêneros textuais surgem, ou se transformam e, por conseguinte, a forma de ensinar também passa por mudanças. Esse processo tem contribuído para o crescimento das pesquisas sobre a multimodalidade, na busca por compreender o papel da imagem nos diversos contextos de comunicação e a reconfiguração do discurso, por meio da multimodalidade e pelas modernas formas de distribuição digital da linguagem.

Assim, a partir das discussões da Semiótica Social, o texto é tido como um conceito multimodal. A Semiótica foca seu estudo sobre texto em explicar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (Barros, 2010, p. 7). Ou seja, a Semiótica aborda aquilo que é dito pelo texto, bem como as estratégias textuais-discursivas traçadas pelo autor do texto, com o objetivo de apresentar o seu dizer. Com isso, a ideia de texto refere-se a múltiplas semioses, encerrando a perspectiva de delimitação do código verbal escrito da língua, propiciando uma diversidade de gêneros multimodais na sociedade.

De acordo com Dionísio (2011, p. 138), “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita”. Nesse ponto, ao criar textos, o escritor vivencia situações nas quais imagens e palavras se relacionam de forma síncrona, ou seja, o visual também atua na construção de significados dentro dos textos.

Desse modo, os gêneros multimodais podem ser definidos como construtos textuais baseados na relação de diferentes formas de representação, tais como

“palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (Dionísio, 2007, p. 178). A relação dessas múltiplas formas de representar expressam a análise da multimodalidade discursiva, perspectiva que tem difundido novos modos de leitura fundamentados em múltiplas semioses.

Cavalcante (2010), em consonância com Dionísio (2007), afirma que os gêneros multimodais constituem-se, em sua estrutura, por recursos que revelam o estudo semiótico, a citar: as cores, as formas, os gráficos, as linhas, as animações, a disposição textual, as tipografias, os tipos e os formatos de letras e etc. De maneira que há uma diversidade de elementos semióticos intensificadores uma nova forma de elaborar sentido para o texto.

Com efeito, considerando a ligação indissociável entre o texto e sua materialidade, Kress e Van Leeuwen (1998, p. 186, tradução nossa) afirmam que “todos os textos são multimodais. A língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos”. Para os teóricos, o texto multimodal é um produto do discurso, visto como uma ação, que combina o verbal com imagens e cores, em uma semiose, de modo que:

[...] o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com as formas particulares em que estes modos são combinados, possa, por exemplo, reforçar-se mutuamente, preencher papéis complementares ou ser hierarquicamente ordenados (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 20, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a utilização de diferentes modelos semióticos em um mesmo espaço discursivo é chamado de multimodalidade e a constituição dos gêneros multimodais é estimulada a partir de diferentes semioses. Assim, para que um gênero discursivo se classifique como multimodal, a produção de sentido e de significado é intensificada por múltiplas semioses que podem ser instigadas na composição textual.

Em virtude disso, a comunicação, portanto, é multimodal, posto que os sujeitos se utilizam de imagens e de formas não-verbais para se comunicarem, criando sentidos através da associação de recursos linguístico-semióticos como a fala, a escrita, as imagens, os sons e a música; combinando recursos visuais com elementos linguísticos organizados para produzir novos sentidos. Aqui, a multimodalidade é entendida como pelo menos dois modos ou recursos semióticos: a imagem (estática

e em movimento) e o texto verbal (texto e tipografia), combinados. No contexto de comunicação, essa mudança tem permitido o repensar e a modificação da ideologia de que a comunicação se dá apenas pelas modalidades oral e escrita da língua. Tanto é que a Internet e os gêneros audiovisuais têm ampliado o potencial semiótico ao integrarem a imagem em movimento, a linguagem seja ela oral ou escrita, o som e a música.

Ademais, à medida em que o uso da linguagem atende a uma perspectiva multimodal, ensinar a usar a linguagem deve estar em consonância com esse novo paradigma, originando, conseqüentemente, novas demandas e implicações para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse novo paradigma, deparamo-nos com a perspectiva do ensino-aprendizado a partir das práticas de letramento, que, nos termos de Kleiman (2010, p. 19), pode ser entendido como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Corroborando para entendimento sobre o letramento, Rojo (2001) esclarece que o termo letramento

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (Rojo, 2001, p. 98).

Desse modo, entendemos o escopo sociocultural que permeia o conceito de letramento, e como esse aspecto evidencia o caráter situado das práticas sociais, ou seja, os usos da LP fora da escola, heterogêneos e variáveis, de acordo com os sujeitos, intenções e instituições. Logo, um mesmo evento de letramento pode efetuado por meio da mobilização de recursos distintos, saber e significados diversos, que dependem da situação discursiva.

Como uma espécie de desdobramento, oriundo da diversidade e das necessidades no âmbito escolar, Rojo e Moura (2012) refletem sobre a pedagogia de multiletramentos. Para os autores,

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

Considerando a multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, é essencial ao leitor conhecer sobre áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outras. De acordo com Rojo e Moura (2012, p. 21), novas práticas de leitura, escrita e análise crítica são promovidas a partir da interação entre vários níveis de usuários (leitor/produtor) e vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos), sendo necessários novos multiletramentos que, de acordo com as pesquisadoras, apresentam algumas características:

a) eles são interativos, mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos) [...]; c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo; Moura, 2012, p. 23).

Tais características configuram uma nova maneira de conceber a autoria e a recepção dos enunciados. O processo de escrita não é mais exclusivamente linguístico, pois agrega imagem, som e movimento, além de evidenciar uma produção textual colaborativa em que mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização. À vista desse cenário, esses elementos discursivos (hipermodais polifônicos) nos levam a repensar sobre as concepções enunciativas de escrita e de leitura de enunciados, de modo a refazer de práticas pedagógicas eficazes que se direcionam “para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos” (Rojo; Moura, 2012, p. 29).

Pensando nisso, acreditamos que o ensino de linguagens deva estar associado a uma prática social em que o verbal, cada vez mais, se relacione com o não verbal e a prática pedagógica seja repensada para atender às necessidades reais dos estudantes imersos no mundo digital. Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018), em diálogo com os alicerces teóricos introduzidos pelos PCN (Brasil, 1998), traz a terminologia semiótica no eixo de análise linguística, apresentando a necessidade de se dominar mais de um código semiótico na sociedade atual.

Nessa conformidade, esse eixo dá ênfase aos conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos, relacionando-os com a prática, destacando o fato de que leitura e escrita podem envolver diversas linguagens em interação com a língua. Sendo assim, a introdução da semiótica alinha-se à necessidade de desenvolver no estudante competências essenciais de uso das linguagens, numa sociedade cada vez

mais letrada tecnologicamente e midiaticizada. A BNCC (Brasil, 2018) destaca também a importância de se trabalhar os gêneros publicitários, posto que:

tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. [...] os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. [...] estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multisssemiose dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente (Brasil, 2018, p.134).

Diante do exposto, percebemos o destaque do documento em observar os gêneros da esfera publicitária, uma vez que esses influenciam ideologicamente a sociedade e podem ser utilizados como recurso para a formação crítica discursiva dos estudantes. Entretanto, para se trabalhar em sala de aula com os gêneros multimodais é imprescindível considerar a variedade de sentidos presentes nos textos, evidenciando, na prática, o que são; quais recursos são utilizados e para quê servem.

Também é necessário o desenvolvimento de um trabalho didático que abranja os inúmeros elementos discursivos e semióticos, materializados na organização estrutural dos textos, proporcionando novos letramento, ou multiletramentos, para a leitura (compreensão) de textos multimodais e para a comunicação, além de fomentar oportunidades para a formação de cidadãos críticos e proficientes no uso dos mais diversos gêneros textuais.

Salientamos que a multimodalidade não pode ser associada apenas ao desenvolvimento das TIC, mas, também, à imensa diversidade cultural na qual estamos inseridos. Conforme Rojo e Moura (2012, p. 19), a concepção de multiletramento está associada “à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” na sociedade. Ou seja, são práticas letradas multiculturais e multimodais que fazem uso de diferentes mídias e, consequentemente, de diversas linguagens, incluindo aquelas que circulam nas mais variadas culturas. Ainda, os autores atribuem características aos multiletramentos, observando-os como sendo:

interativos, mais que isso, colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos verbais ou não); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo; Moura, 2012, p. 24).

Isto posto, a escola não pode ignorar essas mudanças. Torna-se imperativa uma educação para os multiletramentos, que atenda aos anseios e às necessidades dessa diversidade, cabendo aos professores ressignificarem os modelos educativos, adotando em sua sala de aula, práticas contextualizadas, transformadoras e críticas, visto que uma proposta didática sustentada em critérios de análise crítica é "de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos" (Rojo; Moura, 2012, p. 300). Portanto, é na escola, agência de multiletramentos por excelência, que deve ser implantada uma cultura de práticas de leitura e escrita voltada à formação crítica dos estudantes e suas necessidades reais, capaz de criar sentidos numa sociedade hipermultimodal e em constante transformação.

3.2. BREVE INCURSÃO SOBRE A ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA

Em nosso dia a dia, deparamo-nos com diferentes práticas de linguagem nas quais vários sentidos são formados a partir de construções históricas e ideológicos dos sujeitos. Tudo isso é responsável por modificar a configuração de como um discurso é entendido e usado para exercer controle e influência sobre as pessoas. A Análise do Discurso Crítica (ADC), vertente teórica-metodológica da Análise do Discurso (AD), surge com o intuito de analisar as relações entre linguagem, discurso e poder, buscando compreender como os discursos são usados para construir significados, ideologias e dominação na sociedade.

A consolidação da ADC ocorreu ao longo das últimas décadas, influenciada por diferentes correntes de estudos linguísticos, sociais e políticos. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, o trabalho de teóricos como Norman Fairclough, Teun van Dijk e Roger Fowler foi fundamental para a consolidação desse ramo teórico como uma abordagem crítica. Esses pesquisadores desenvolveram uma perspectiva sociopolítica da linguagem e do discurso, investigando como as estruturas de poder e ideologia são refletidas e perpetuadas nos discursos. No contexto brasileiro, a ADC tem sido fortemente influenciada pelo trabalho das autoras Eni Orlandi e Viviane Resende, que promovem contribuições significativas em relação à análise de discursos institucionais, à linguagem e sociedade e à relação entre discurso, poder e ideologia.

Desde então, a ADC continua a se expandir e a ser aplicada em diversas áreas, como comunicação, política, educação, mídia e estudos culturais. Sua ênfase na análise crítica dos discursos, desvelando as relações de poder e ideologia, tem sido fundamental para compreender e questionar as estruturas sociais e, desse modo, promover uma visão mais consciente e transformadora da sociedade. E, para compreender melhor essa abordagem teórico-metodológica, elencamos, na próxima seção, alguns termos relevantes para o entendimento da ADC.

3.2.1. Fundamentos centrais da ADC

Algumas noções são indispensáveis no quadro epistêmico da teoria da ADC, tais como linguagem, discurso, ideologia, texto, prática social e prática discursiva, por se configurarem como pilares no entendimento sobre como a hegemonia dos sentidos atua sobre os sujeitos, os discursos e, principalmente, na sociedade.

Inicialmente, a linguagem, entendida como um sistema de signos e regras que permite a comunicação entre os indivíduos, na ADC, a linguagem não é neutra. É vista como uma prática social e política, que reflete e molda as relações de poder e as estruturas sociais. Para Orlandi (2015, p. 13), a linguagem é a “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive.

Dessa forma, considerado como parte integrante das práticas sociais, o discurso é influenciado por elas, exercendo influência sobre as mesmas. Para Resende e Vieira (2016, p. 16), “a ADC não pesquisa a linguagem como sistema semiótico nem como textos isolados, mas, sim, o discurso como um momento de toda prática social”. Essa concepção de discurso nos permite entender que o uso da linguagem está ancorado em estruturas semióticas e sociais, mas não se afasta da flexibilidade dos eventos comunicativos que permite a criatividade na produção de textos.

Nos termos de Orlandi (2012),

a palavra discurso, etimologicamente, tem em si ideia de curso, de percurso, de correr, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (Orlandi, 2012, p. 13).

Desse modo, depreendemos que o discurso é uma prática social e ideológica, construída pela linguagem em uso, que reflete as relações de poder, os sistemas de significação e as formas de subjetividade em uma sociedade. Analisado em suas dimensões linguística, discursiva e social, com o objetivo de compreender como ele reflete e constrói as relações sociais e as formas de dominação e resistência.

Nesse segmento, Fairclough (2016, p. 91) evidencia que o uso da linguagem é moldado socialmente e não individualmente, já que o autor:

ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2016, p. 91).

Diante disso, o discurso contribui para a construção de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença devido ao seu papel central na comunicação humana e na interação social. Através do discurso, os sujeitos constroem e expressam suas identidades, comunicam-se uns com os outros e compartilham ideias, valores e conhecimentos. Com isso, o discurso reflete, reproduz e transforma a sociedade, e sua análise crítica permite compreender as dinâmicas de poder, as desigualdades sociais e as possibilidades de mudança.

Para Fairclough (2016, p. 101), “o discurso é construído em uma dimensão tridimensional, ao mesmo tempo em que é prática textual, é prática discursiva e prática social”. Dessa forma, o discurso não é uma atividade exclusivamente individual, ou um reflexo de situações variantes, mas uma atividade em que os participantes se utilizam de recursos intrínsecos e de recursos socialmente predeterminados por usos e costumes, o que não impede a tomada de consciência e transformação. Na Figura 1, a seguir, a concepção tridimensional de Fairclough (2016) está visualmente representada:

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso em Fairclough



Fonte: Fairclough (2016, p. 101).

Nessa concepção tridimensional, a abordagem do texto contempla a análise das propriedades formais que o compõem e de seus significados, sendo observadas quatro categorias: vocabulário, gramática, coesão e estrutura do texto. A prática discursiva é analisada a partir da força dos enunciados, da coerência, dos processos de produção (quem produziu), da distribuição (onde está o texto, em que seção e se é imagético ou não) e do consumo (individual ou coletivo), assim como as questões voltadas à intertextualidade e à interdiscursividade, por fim, analisam-se as questões voltadas à ideologia e à hegemonia. É possível identificar nesse último elemento, as identidades, as práticas e as relações sociais, assim como elas se constituem e se configuram.

O discurso é, portanto, o lugar onde podemos observar a relação entre a língua e a ideologia a partir do contexto histórico-social, ele pode ser visto também como uma prática social, uma ação do sujeito sobre o mundo, que busca entender a interação entre a língua e os enunciados por ela expostos, para assim compreender o que é dito em determinado momento.

Os sujeitos discursivos sempre falam de um lugar social, o qual é estabelecido através de regras, que os condicionam a uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas histórico-sociais. Desse modo, “o sujeito discursivo não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia” (Mussalin, 2012, p. 110).

Por conseguinte, o sujeito não é um agente autônomo e individual que detém pleno controle sobre o discurso, embora esteja inserido em estruturas sociais,

históricas e ideológicas que moldam suas posições, suas formas de ver o mundo e suas possibilidades de enunciação. Dessa forma, o sujeito discursivo não é o único responsável pela produção de sentidos, dado que é influenciado pelas estruturas sociais, pelas relações de poder e pelas ideologias dominantes. Sua enunciação ocorre a partir de um lugar social que determina suas possibilidades discursivas e suas formas de participação no discurso.

Na medida em que o discurso é determinado pelas formações sociais – ideológicas e discursivas, o sujeito cita outros discursos, colocando-nos à questão da interdiscursividade. Segundo Maingueneau (2018, p. 62), “o discurso é considerado no bojo do interdiscurso”, construindo “sentido no interior de um universo de outros discursos”, assim, sempre que buscamos interpretar um enunciado, remetemo-nos a muitos outros discursos.

A ADC trata o discurso como uma prática social e discursiva, abarcando o contexto, os processos de significação e as relações de poder. Ela não se limita à língua e à gramática, mas busca compreender o discurso como prática social em sua totalidade, considerando sua dimensão social, ideológica e comunicativa. Nessa perspectiva, portanto, o texto não é um conjunto de palavras ou frases isoladas, e sim uma unidade comunicativa cheia de sentidos que carrega consigo uma estrutura, um propósito e uma intenção comunicativa.

Para a ADC, o texto é concebido como sendo o responsável pela organização de uma perspectiva do discurso, refletindo características dos contextos que o emerge. Resende e Vieira (2016) consideram que o texto é

o suporte científico oferecido pela ADC, para questionamentos de problemas parcialmente discursivos relacionados a poder, envolvendo o trabalho com textos, em qualquer modalidade – orais, sonoros, escritos, visuais – e sob qualquer forma de entrevistas, reportagens, publicidades, narrativas de vida, filmes e assim por diante (Resende; Vieira, 2016, p. 23-24).

Logo, compreendemos que texto é um evento discursivo, referente a qualquer unidade de produção discursiva, seja escrita, oral, visual ou multimodal. Nesta perspectiva, é entendido como uma unidade de análise que carrega propriedades sociodiscursivas e significados relevantes, resultantes de sua produção e circulação na sociedade, além de constituir essa mesma sociedade e refletir as estruturas sociais e ideológicas.

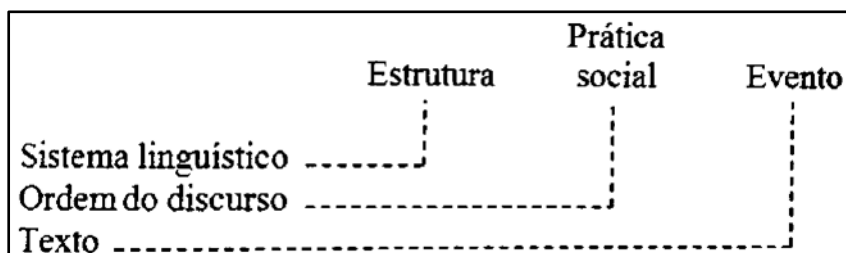
Para elucidar como o discurso se organiza como texto, Fairclough (2016) esclarece que “é uma hipótese de trabalho sensata supor que qualquer tipo de aspecto textual é potencialmente significativo na análise de discurso” (Fairclough, 2016, p. 102), pois isso amplia as possibilidades de investigação e interpretação, significando que tanto as escolhas linguísticas sutis, como o uso de certas palavras ou estruturas gramaticais, quanto aspectos mais amplos, como a estruturação global do texto e as referências culturais presentes, podem ser analisados para compreender o discurso em sua totalidade.

Porquanto, analisar um texto é construir significados, é estar aberto a explorar todas as suas camadas e nuances, reconhecendo que cada aspecto pode revelar informações relevantes sobre o discurso e suas relações com o contexto em que é produzido. Isso permite uma análise mais abrangente e precisa, contribuindo para uma compreensão mais profunda das práticas discursivas e suas implicações sociais e políticas.

Sob o viés da ADC, a prática social se refere a qualquer atividade ou evento que ocorre em uma determinada comunidade ou sociedade. Conforme postulam Resende e Vieira (2016, p. 14), “a ADC é uma abordagem científica interdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social”, desenvolvendo “modelos para o estudo situado do funcionamento da linguagem na sociedade”. Essas práticas envolvem interações, discursos e ações que são influenciados e moldados por fatores sociais, políticos, culturais e ideológicos, abrangendo uma ampla gama de contextos, como discursos políticos, textos jornalísticos, manifestações culturais, práticas educacionais, interações nas redes sociais, entre outros.

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21, tradução nossa), as práticas sociais são “[...] maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, pelas quais agimos e interagimos no mundo”. Para os autores, qualquer prática social é composta pelos seguintes elementos: discurso (ou semiose); atividade material (objetos e artefatos físicos); relações sociais (relações de poder e luta hegemônica pelo estabelecimento, manutenção e transformação dessas relações) e fenômeno mental (crenças, valores, ideologia).

Na Figura 2, abaixo, visualizamos a representação dos conceitos de estrutura, prática e evento no que diz respeito à linguagem:

Figura 2 – Relação entre estruturação social e discursiva

Fonte: Resende (2009, p.33).

Dessa maneira, depreendemos que a ADC investiga criticamente essas práticas sociais, desvelando as relações de poder, as ideologias dominantes e as estruturas de desigualdade, presentes nos discursos e nas interações comunicativas, preocupando-se em identificar como os discursos são utilizados para manter ou desafiar essas estruturas e como contribuem para a reprodução ou transformação social.

Para Magalhães (2001, p. 17), a prática discursiva “é a dimensão do uso da linguagem que envolve os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, sendo variada a natureza desses processos dentre os tipos de discurso e de acordo com os fatores sociais”. Reconhece a variedade de formas e contextos em que os processos de produção, distribuição e consumo de textos ocorrem, e considera os fatores sociais que influenciam esses processos. Isso ajuda a compreender como a linguagem é utilizada para construir significados, expressar ideias e posicionar-se dentro de uma determinada sociedade. Por exemplo, os processos de produção, distribuição e consumo de um discurso político podem ser diferentes dos processos de produção, distribuição e consumo de um discurso publicitário.

Cada tipo de discurso tem suas próprias características e objetivos, e esses influenciam os modos como os textos são criados, divulgados e interpretados. A ADC analisa a prática discursiva para compreender como elas são influenciadas pelas relações de poder e como contribuem para a reprodução ou transformação social.

A prática discursiva mensura a prática social e o texto, focalizando “os processos sociocognitivos de produção, distribuição e consumo do texto, processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares” (Resende; Ramalho, 2022, p. 28). Dito de outro modo, a produção do texto envolve não apenas escolhas linguísticas, mas também conhecimentos, crenças, valores e

objetivos que são influenciados pelo ambiente sociocultural em que o discurso é produzido; a forma como o texto é distribuído e disseminado também está relacionada a estruturas de poder, relações de dominação e instituições que regulam a comunicação.

Outrossim, o consumo do texto (a interpretação e recepção por parte dos destinatários), é influenciado pelas experiências individuais e coletivas e pelas posições sociais ocupadas pelos participantes. Ao enfatizar nesses processos sociocognitivos, a análise da prática discursiva busca compreender como o discurso é moldado por fatores sociais e cognitivos, como as relações de poder e as estruturas de dominação, e o discurso, por sua vez, influenciam e reproduzem esses mesmos fatores.

Nesse cenário, a ideologia, que integra todos os discursos, refere-se às crenças, aos valores, às representações e às visões de mundo que são compartilhadas em uma determinada sociedade. De acordo com Fairclough (2016),

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução ou a transformação das relações de dominação (Fairclough, 2016, p. 117).

Dessa maneira, através do uso da linguagem e de estratégias discursivas específicas, as ideologias são construídas nas várias formas das práticas discursivas, sendo articuladas, transmitidas e legitimadas. Elas moldam a forma como falamos, escrevemos, argumentamos, persuadimos e interpretamos o mundo.

Para Thompson (2011, p. 16), o conceito de ideologia “pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas”, estando, inerentemente, a serviço do poder. Nesse sentido, a ideologia possui uma acepção inerentemente negativa, pois está a serviço do estabelecimento ou da sustentação de relações desiguais de poder, conforme explicam Resende e Ramalho (2022):

a concepção crítica postula que a ideologia é, por natureza, hegemônica, no sentido de que ela necessariamente serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, por isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes (Resende; Ramalho, 2022, p. 49).

Assim, ao dispor sobre ideologia, as autoras apresentam o conceito de hegemonia que diz respeito ao domínio de uma ideologia ou grupo social sobre outros, exercendo influência e controle sobre as práticas sociais e discursivas. Na ADC, a análise da hegemonia busca compreender como certas ideologias tornam-se dominantes, e como são reproduzidas e contestadas nos discursos.

Para tanto, Thompson (2011) apresenta um modelo para a análise de construções simbólicas ideológicas, composto por cinco modos de operação da ideologia e suas respectivas estratégias típicas, resumidos a seguir:

Quadro 1 – Modos de Operação da Ideologia

MODOS	OPERAÇÕES IDEOLÓGICAS
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Padronização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro Estigmatização
Reificação	Naturalização Eternalização Passificação

Fonte: Baseado em Thompson (2011, p. 81).

É importante esclarecer que o modelo apresentado acima não é exaustivo nem exclusivo, pois a operacionalização da ideologia é um processo complexo e multifacetado que se manifesta de diversas maneiras (discursos, textos, imagens, símbolos, rituais, práticas sociais e outras formas simbólicas), presentes em diferentes contextos (social, político, cultural e histórico). Destarte, as estratégias ideológicas também podem variar de acordo com os interesses e objetivos dos grupos que as promovem, pois há ideologias que visam a legitimação e manutenção do *status quo*, enquanto outras buscam questionar e transformar as estruturas de poder existentes. Uma análise crítica da ideologia busca, justamente, compreender e desvelar essas diferentes formas de operacionalização, ponderando sobre a diversidade de discursos, práticas e estratégias envolvidas.

Desse modo, o conceito de ideologia é entendido como um elemento central para compreender como as relações de poder são construídas e mantidas através da

linguagem e das práticas discursivas. Ela busca identificar os discursos ideológicos que naturalizam e legitimam desigualdades, opressões e exclusões sociais, revelando as estratégias discursivas utilizadas para isso. Além disso, reconhece que as práticas discursivas também podem ser locais, de resistência e de subversão, nas quais discursos alternativos e contestatórios podem emergir para questionar e transformar as estruturas ideológicas dominantes.

Em resumo, os pressupostos centrais da ADC giram em torno dos conceitos de linguagem vista como parte intrínseca da vida social, dos textos concebidos como eventos sociais, do discurso como forma de ação através da linguagem e da ideologia como instrumento de operação, na busca pela hegemonia do sentido sobre os sujeitos e suas formas de ler o mundo.

Em virtude dos fundamentos supramencionados, ressaltamos que o sujeito vive em um meio que o constrói a partir de seus discursos, tornando-se assim um ser constituído por diferentes vozes sociais, e de modo algum deve ser pensado como homogêneo, dado que:

[...] seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição que se negam e se contradizem. Ao considerarmos um sujeito discursivo, acerca de um mesmo tema, encontramos em sua voz diferentes vozes, oriundas de diferentes discursos. A presença dessas diferentes vozes integrantes da voz de um sujeito, na Análise do Discurso denomina-se de Polifonia. (Brandão, 2004, p. 36).

Diante disso, torna-se evidente que o sujeito discursivo é formado a partir da interação social, assim, ele não é a fonte do que diz, é constituído por um grupo de vozes que se apresentam através do seu discurso, tornando-o um sujeito dialógico, influenciado pela ideologia e formações discursivas, que influenciarão o que pode ou deve ser dito, em um determinado contexto.

Logo, sendo o professor um sujeito social o seu discurso desempenha forte influência na formação ideológica dos discentes, podendo ou não contribuir para a construção de ideologias culturais no estudante, que influenciarão na sua forma de pensar e de agir socialmente. Com efeito, para a constituição do discurso, além da importância das condições de produção nas quais é produzido, a formação discursiva e a ideológica são aspectos relevantes para a constituição dos discursos e, por conseguinte, dos sujeitos, dado que:

As formações discursivas intervêm nas formações ideológicas enquanto

componentes que materializam a contradição entre diferentes posições ideológicas. Assim, uma formação discursiva não pode ser concebida como homogênea ou como um espaço estrutural fechado, visto que, pelo fato de suas condições de produção serem contraditórias, ela se constitui como um espaço constantemente invadido por elementos que vêm de outro lugar, de outras formações discursivas (Mussalim, 2012, p. 139).

Mussalim (2012) esclarece que as formações discursivas estabelecem relações com outras formações discursivas, durante seu processo de constituição, baseando-se nas formações discursivas para construir seu próprio discurso. Desse modo, pode-se afirmar que uma formação discursiva é composta por paráfrases, uma vez que é um espaço no qual os enunciados são restabelecidos e transformados.

Citamos como um exemplo da hegemonia do sentido, o gênero anúncio publicitário, que ao ser perpassado por características semânticas, apresenta inúmeras vozes que se cruzam, dialogando entre si, vozes que conduzem à persuasão do público a que se destina, daquilo que é anunciado, texto esse influenciado por interdiscursos, definidos por Orlandi (2015, p. 31), como sendo “[...] todo conjunto de formulações já feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. Em outras palavras, é um conjunto de discursos e formulações que circulam socialmente e que são incorporados pelos sujeitos em suas práticas discursivas.

Guimarães (2002, p. 66) pontua que o interdiscurso é “a relação de um discurso com outros discursos. No sentido de que esta relação não se dá a partir de discursos empiricamente particularizados a priori. [...] Um discurso se produz como trabalho sobre outros discursos”. Esses interdiscursos que se materializam, e se encontram conectados às ideologias do sujeito, são determinados pelo contexto que o mesmo ocupa, por isso, os sentidos que surgem nos enunciados dos anúncios publicitários são consequências dos interdiscursos e também são “um efeito do modo de presença de posições do sujeito no acontecimento enunciativo” (GUIMARÃES, 2002, p. 68), demonstrando, também, a presença de uma ideologia dominante.

Frente à hegemonia de um sentido sobre outro, o sujeito realiza, ou não, uma dada leitura, seja ela de um texto ou de uma situação. Em vista disso, na perspectiva da ADC, a definição de leitura estabelece uma nova maneira de ler, oferecendo outra forma de compreensão textual. De acordo com Orlandi (2012), desde que a leitura tenha uma perspectiva discursiva, há fatores que demandam a sua importância: a leitura ser trabalhada (se não ensinada); leitura e escrita fazem parte do processo de introdução dos sentidos; o sujeito e os sentidos são determinados histórica e

ideologicamente; e, há inúmeros sentidos nessa ação, posto que:

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (Orlandi, 2012, p. 9).

Diante disso, entendemos que ler é um processo constituído de etapas que requer observação, análise de um texto fazendo referência a outro ou não, ainda, exige que sejamos e também formemos sujeitos críticos e autossuficientes, dominantes da estrutura básica do texto. Na AD, o leitor atribui sentidos aos textos, tornando-se crítico, apto a ler, pensar e assumir opinião própria, baseando-se nas condições de produção que fizeram com que o texto circulasse em determinados espaços e em outros não.

Então, o hábito de leitura, no ponto de vista discursivo, dá-se a partir da observação não só do que está explícito no texto, mas do que está dito nas entrelinhas, segundo esclarece Orlandi (2012, p. 28), “o objeto teórico é o discurso e o objeto empírico (analítico) é o texto”. É nessa perspectiva que refletimos sobre o que fez um texto ser produzido em determinada esfera social.

Ressaltamos que o hábito de ler discursivamente no ambiente escolar é uma prática pouco usual e que enfrenta diversos problemas, tanto por parte dos discentes, que apresentam certa resistência à leitura, quanto pelos professores, que nem sempre trabalham com essa concepção. É notório, ainda, que a prática de leitura na sala de aula permanece superficial, atrelada à identificação de vocábulos relacionados aos eixos linguísticos e gramaticais, sem propiciar a leitura implícita, a busca pelos sentidos ali contidos, relacionando-os aos sentidos que constituem os sujeitos. Nesse contexto, mais voltado a uma perspectiva estruturalista de ensino, o leitor não é capaz de atribuir sentidos ao texto, reproduzindo apenas os sentidos propostos pelo professor, ou os que já estão explícitos na materialidade textual.

Acerca da leitura, conforme reflete Santos (2012),

O professor, que normalmente utiliza o livro didático nas atividades de sala de aula, também constrói uma imagem específica para a abordagem dos textos ou mediação que faz junto a seus alunos. Isso porque o livro didático (seu autor) é visto como quem tem “autoridade” para definir como se deve ler este ou aquele texto, por meio das propostas de “reflexão” sobre o texto que

apresenta ao leitor-aluno e ao leitor-mediador-professor (Santos, 2012, p. 4).

Nesse sentido, os livros didáticos são vistos equivocadamente como um padrão de excelência a ser adotado em sala de aula e as estratégias de leitura são, muitas vezes, utilizadas para orientar os alunos apenas à compreensão textual. O que se observa, mais uma vez, é a continuação de perspectiva que se aproxima do modelo estruturalista, no qual o que se observa é apenas o texto e aquilo que nele está explícito, sem que sejam mobilizadas estratégias de leituras com vistas aos interdiscursos, às práticas sociais e discursivas, aos sentidos, à criticidade.

Assim, quando pensamos numa leitura crítica e discursiva, entendemos que há inúmeras vozes que perspassam o texto até que este chegue aos estudantes, tais como: as editoras dos livros com fins lucrativos, as autoridades acadêmicas nas figuras de coordenadores e professores, tornando-se coautores dos textos ao assumirem os objetivos didáticos dos mesmos. Em virtude disso, o papel do professor é ser mais que transmissor de um sistema linguístico, sem função social, mas promover inferências durante as aulas, contribuindo assim para a avaliação discursiva por parte dos sujeitos-estudantes.

Dessa maneira, frente aos princípios que fundamentam a ADC, entendemos que a natureza de todo sistema de comunicação, de toda linguagem, é eminentemente ideológica e, o anúncio publicitário, objeto de nosso estudo, é uma delas, visto que faz uso de recursos linguísticos e visuais utilizados como estratégias de persuasão para fins ideológicos, com o objetivo de promover uma ideia, princípio, doutrina, causa ou prática.

Na próxima seção, trataremos sobre a multimodalidade do gênero anúncio publicitário que apresenta a figura feminina, estabelecendo uma relação entre o gênero e a ADC, a partir da análise crítica dos discursos, buscando compreender como eles são construídos, quais interesses estão em jogo e como contribuem para a reprodução, ou transformação, das relações sociais.

3.3. O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: UM GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL

A indústria publicitária nasceu com o objetivo de persuadir segmentos da sociedade a consumirem produtos, ideias ou serviços, imbuída de um discurso inovador e manipulador, que se mantém e se propõe explorar os desejos e

expectativas da população. São inúmeras as estratégias mobilizadas pelos gêneros publicitários, tais como: chamar a atenção; estimular desejos; despertar interesse; incentivar a uma ação de compra, ou não promover alguma ideia ou causa, apelando para recursos psicológicos que mexem com as emoções, opiniões e sentimentos; além de motivar a ação do leitor a partir desses recursos. Diante disso, discorreremos, brevemente, sobre as concepções dos gêneros propaganda e anúncio publicitário, objeto de nossa pesquisa, apontando as suas diferenças.

Os gêneros discursivos anúncio publicitário e propaganda estão presentes em inúmeros suportes em nosso cotidiano, seja num mural de aviso, na porta de um ônibus, nas redes sociais, numa página da *internet*, na televisão, em *outdoors*, num folheto e etc, chamando a atenção do público ao dispor em suas linhas e entrelinhas, de forma impositiva, sobre um produto ofertado ou imbuindo valores, mitos e outras construções simbólicas, com a finalidade de conseguir do leitor a compra de um produto ou uma mudança comportamental.

Para compreender os conceitos de anúncio publicitário e de propaganda, recorreremos ao disposto por Sandmann (2020, p. 10) ao definir que “em português publicidade é usada para a venda de produtos ou serviços e a propaganda tanto para a propagação de ideias como no sentido de publicidade. Propaganda é, portanto, o termo mais abrangente e o que pode ser usado em todos os sentidos.”

Dessa forma, observamos que o termo ‘propaganda’ é utilizado com um sentido mais amplo e generalizado. Entretanto, embora os dois termos tenham semelhanças em sua composição estrutural e pertençam a mesma esfera discursiva, a publicidade e os seus objetivos são distintos. Enfatizamos que não é finalidade desta pesquisa identificar as possíveis diferenças entre o anúncio publicitário e a propaganda, todavia torna-se essencial abordá-las, uma vez que esta proposta contribuirá com a prática pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente no que concerne à viabilização de uma leitura crítico-discursivo, considerando os aspectos multiletramentos, do aluno, sujeito em processo de formação leitora.

O Conselho Executivo de Normas Padrão (CENP)⁵, ao listar os princípios éticos que norteiam a publicidade, considera como sinônimos os termos ‘propaganda’ e ‘publicidade’ ao definir a propaganda como “[...] a técnica de criar opinião pública

⁵ No Brasil, é um dos órgãos que padroniza a atividade publicitária.

favorável a um determinado produto, serviço, instituição ou idéia, visando a orientar o comportamento humano das massas num determinado sentido.” (CENP, 1957, p. 1). Contudo, apesar da similaridade entre os significados das palavras ‘propaganda’ e ‘publicidade’, alguns teóricos apontam diferenças entre os termos.

Para efeito desta pesquisa, alinhamo-nos a Monnerat (2003) e Campos (2013) e presumimos distintos os gêneros anúncio publicitário e propaganda, ambos pertencentes à esfera publicitária. Nessa concepção, Monnerat (2003, p. 13) explica que “os termos ‘propaganda’ e ‘publicidade’ frequentemente são usados como sinônimos, na verdade não significam rigorosamente a mesma coisa”. A autora ainda reforça que:

“Publicidade” deriva de “público”, do latim *publicus*, designando a qualidade do que é público. É o ato de divulgar, de tornar pública uma ideia. Já “propaganda”, do latim *propagare* [...], pois propaganda, como ablativo feminino singular do gerundivo latino *propagandus* (masculino), propaganda (feminino), *propagandum* (neutro), exerce na frase função adjetiva e expressa a ideia de necessidade: *propagandus* = que deve ser propagado (Sandman, 1993 *apud* Monnerat, 2003, p. 13).

Percebemos, dessa maneira, que essa sinonímia entre os termos ‘propaganda’ e ‘publicidade’, faz parte de um processo contextualizado sociohistoricamente, e essa confusão, frequentemente, entre os termos se dá também devido à tradução dos originais de outros idiomas, especificamente os da língua inglesa. Campos (2013) explica que:

As traduções dentro da área de negócios, administração e marketing utilizam ‘propaganda’ para o termo em inglês *advertising* e ‘publicidade’ para o termo em inglês *publicity*. Já as traduções dentro da área de comunicação social empregam o termo ‘propaganda’ para o termo em inglês *publicity* e ‘publicidade’ para o termo em inglês *advertising*. Como se vê, não existe uma concordância quanto ao uso de uma ou outra designação (Campos, 2013, p. 27).

Todavia, o uso do termo anúncio publicitário é apresentado em determinada época da sociedade, respondendo a demandas específicas da divulgação de produtos por causa do processo histórico de formação sócioeconômico, determinado por essa mesma sociedade. Assim, de forma genérica, o anúncio publicitário é conhecido como um gênero de circulação oral, audiovisual e impresso, recheado de enunciados imbuídos de ideologias e que tem a finalidade de exercer uma ação psicológica sobre os leitores/consumidores com o objetivo de alcançar uma mudança comportamental

(compra) em relação ao produto ou serviço ofertado.

De acordo com Bezerril e Alves (2013, p. 335), os enunciados dos anúncios “emanam de uma dada esfera social de atividade humana, a esfera da publicidade, que se constitui como campo de legitimação, regularização e significação das interações sociais que se tipificam, originando esse gênero publicístico”. As autoras ratificam, ainda, que o anúncio publicitário possui a função de “construir sentidos de credibilidade à mercadoria, divulgando um produto ou serviço com o intuito de informar e de despertar o interesse de compra/uso nos consumidores” (Bezerril; Alves, 2013, p. 336), configurando-se como uma concepção formal e reconhecida, na qual esse gênero discursivo possui a intenção de vender algo.

Para discorrer sobre a proposta da publicidade, Monnerat (2003) apresenta um esquema afirmando que,

a publicidade é uma das várias forças de comunicação que deve levar o consumidor através de vários níveis (desconhecimento → conhecimento → compreensão → convicção → ação) ao objetivo visado, a compra do produto (ação) (Monnerat, 2003, p. 15).

Nesse ponto, entende-se que o interesse do leitor/consumidor pelos produtos ofertados num anúncio surge através da influência e prestígio que estes oferecem, além de sua utilidade. Para a autora, a publicidade produz no leitor/consumidor o interesse, até então despercebido, pelo produto ofertado, convencendo-o da ideia de que determinado produto é imprescindível para a sua satisfação e bem-estar, levando-o à aquisição. Esse interesse pelo produto e persuasão em adquiri-lo descende da eficácia da publicidade quando “diz ao público não só o que ele precisa saber, mas sobre tudo o que ele quer ouvir; é um apelo – laço sensível entre um emissor (fabricante) e um receptor (o comprador)” (Monnerat, 2003, p. 17).

Destacamos que “persuadir não é sinônimo de enganar; é o resultado de certa organização do discurso que o constitui como verdadeiro para o receptor.” (Monnerat, 2003, p. 43). Dessa maneira, o discurso persuasivo se constitui, em verdade, a partir de sua própria lógica, revestindo-se de signos marcados pela superposição: o consumidor deixa de perceber a comercialização do produto e o jogo de interesses do anunciante, sendo convencido por signos apresentados como “toda verdade”, e, às vezes, chega a pagar um valor superior ao estabelecimento pelo mercado por um produto ou serviço.

Nesse cenário, “a palavra tem o poder de criar e destruir, de prometer e negar,

e a publicidade se vale desse recurso como seu principal instrumento” (Carvalho, 2006, p. 18). Assim, avaliando as definições apresentadas, inferimos que o anúncio publicitário é uma ferramenta de mercado, enquanto a propaganda dissemina ideias. Ou seja, a publicidade oferece serviços ou produtos com o objetivo de convencer o público a comprá-los e a propaganda divulga uma mensagem que pode ou não ser comercial.

Sendo assim, em nossa pesquisa, trataremos os termos como distintos, o anúncio publicitário sendo um gênero e a propaganda como outro gênero, observando que toda anúncio publicitário é uma espécie de propaganda no sentido de difundir os princípios da sociedade de consumo. Entretanto, nem toda propaganda é um anúncio publicitário, pois ela não está à disposição da divulgação dos princípios da sociedade de consumo.

Como objeto de análise desta pesquisa, escolhemos o gênero anúncio publicitário considerando a sua relevância para a compreensão dos discursos que circulam na sociedade, concebendo-o como um gênero que está conectado às funções sociais e comunicativas da linguagem. Os textos da esfera publicitária provocam diversos efeitos à sociedade do consumo, através da sedução e persuasão, recorrendo ao uso de parâmetros argumentativos, bem como ao uso significativo de elementos multimodais e semióticos.

Um aspecto que se sobressaia é o de que o anúncio publicitário apresenta motivações para a venda de produtos, transmitindo ao consumidor as novidades mercadológicas, além de propiciar o consumo, doutrinar à mudança de hábitos, criar conceitos e disseminar ideologias em suas entrelinhas. Outro ponto em destaque é a intencionalidade do discurso, uniforme e equilibrado, da linguagem publicitária que busca atingir um número maior de consumidores, fazendo uso de termos simples associados a um vocabulário científico que interpela individualmente o leitor/consumidor para que este se sinta especial e o apelo do produto se torne abrangente e pessoal (Vestergaard; Schröder, 2004).

Ademais, ao trabalhar as características do anúncio publicitário, que tem como finalidade seduzir e persuadir, possibilitamos aos estudantes a desenvolverem esse tipo de linguagem e a potencializarem o olhar, tornando-o mais cuidadoso e dinâmico diante desses textos. Logo, o trabalho com gênero anúncio publicitário pode ser uma importante ferramenta para que os discentes expandam as práticas de letramento (Kleiman, 2010), além do desenvolvimento da sua capacidade leitora e de uma

consciência crítica para efetiva participação na vida social (Fairclough, 2016), de maneira que não sejam meros reprodutores de discursos alheios, mas leitores proficientes que saibam se posicionar e argumentar (Orlandi, 2012).

Tendo em vista as inúmeras possibilidades de se manusear esse gênero, delimitaremos como *corpus* da pesquisa o trabalho com o anúncio publicitário no formato impresso, embora durante a execução das atividades sejam exibidos anúncios em áudios e audiovisuais para uma melhor compreensão dos estudantes das diversas possibilidades de se materializar o anúncio e da sua função comunicativa. Para tanto, selecionaremos anúncios que apresentam a imagem da mulher para refletirmos sobre a representação textual-discursiva da figura feminina, considerando a amplitude de aspectos que poderão ser explorados e o impacto significativo na construção de identidades, de valores e ideologias padronizadas.

A relação entre a ADC e os anúncios publicitários que veiculam a figura feminina pode ser trabalhada a partir de uma perspectiva crítica de gênero e poder, propiciando o questionamento dessas representações e a desnaturalização de discursos opressivos, além de criar um espaço de fala de resistências e alternativas que subvertem as normas e padrões estabelecidos, promovendo uma visão mais igualitária e empoderadora das mulheres

No Quadro 2, abaixo, expomos algumas possíveis aplicações da ADC ao gênero anúncio publicitário. Vejamos:

Quadro 2 – Relação entre a ADC e o anúncio publicitário

PONTOS DE DISCUSSÃO	DE APLICAÇÃO DA ADC AO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO
Construção de estereótipos de gênero	- Analisar como os anúncios publicitários constroem e reforçam estereótipos de gênero em relação às mulheres. Isso pode incluir a representação de mulheres como objetos sexuais, dependentes, resistentes ou relacionados às tarefas domésticas, reforçando assim hierarquias de poder e desigualdades de gênero.
Objeto de consumo e sexualização	- Refletir sobre como alguns anúncios publicitários transformam a figura feminina em um objeto de consumo, enfatizando sua aparência física e apelando para padrões de beleza irreais, através das estratégias discursivas e visuais utilizadas nos anúncios para atrair a atenção e o interesse do público; - Investigar como essa representação objetificada

	afeta a percepção e o tratamento das mulheres na sociedade, reforçando a ideia de que seu valor está vinculado à sua aparência e sua capacidade de atrair consumidores.
Linguagem e representação assistida	- Examinar como a linguagem e os símbolos presentes nos anúncios publicitários constroem significados em relação às mulheres. Por exemplo, a escolha de palavras, metáforas ou imagens pode fortalecer estereótipos de gênero e papéis tradicionais, limitando assim a autonomia e o poder das mulheres.
Resistência e subversão	- Observar se os anúncios publicitários subvertem ou desafiam as normas do gênero dominante, promovendo imagens positivas e empoderadas das mulheres, desconstruindo estereótipos ou desafiando as expectativas tradicionais do gênero. - Averiguar como esses anúncios contestadores operam e qual seu impacto na transformação das representações de gênero.
Construção de identidades	- Identificar como os anúncios publicitários podem influenciar na construção das identidades femininas, moldando a forma como as mulheres se veem e são vistas pela sociedade. - Explorar como esses anúncios constroem narrativas em torno da feminilidade, estabelecendo padrões e expectativas que podem afetar a percepção e a construção das identidades femininas.
Relações de poder	- Examinar as relações de poder subjacentes nos anúncios que exploram a figura feminina. Isso pode incluir a análise de quem detém o poder no contexto do anúncio; - Refletir sobre como a mensagem publicitária pode fortalecer desigualdades de poder entre homens e mulheres, e como esses anúncios podem perpetuar relações de dominação e subordinação. - Identificar como os anúncios publicitários promovem a ideia de que o consumo de certos produtos ou serviços pode trazer poder, felicidade ou sucesso às mulheres. - Analisar as narrativas construídas nos anúncios e como elas influenciam a percepção das mulheres sobre si mesmas e seu papel na sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Essas são apenas algumas perspectivas possíveis para se trabalhar a ADC em anúncios publicitários que exploram a figura feminina, revelando os discursos de poder e permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre as representações sociais, políticas e culturais dessas representações, presumindo que a aplicação da análise

crítica pode variar dependendo do foco de pesquisa e das questões específicas a serem abordadas. Como exemplo desses apontamentos, apresentamos o seguinte anúncio publicitário de uma marca brasileira de produtos de beleza:

Figura 3 – Tecnologia Eudora Siàge



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y2h7maE95Es>

Nesse anúncio publicitário, tanto a versão impressa como a audiovisual, apresentam a ideia de que para se ter o cabelo perfeito, ser bela e se sentir única, a mulher deve comprar a linha de tratamento capilar Siàge da Eudora. O anúncio apresenta a imagem da *digital influencer* Jade Picon, considerada uma das mulheres mais lindas do Brasil e que tem a sua beleza destacada pelas curvas, coloração e brilho do seu cabelo associados ao uso dos produtos capilares Siàge. Além disso, a disposição da frase “Tecnologia que o seu cabelo sente”, associada à cor das letras e ao cabelo da figura feminina conferem um *status* de verdade ao que se propõe vender.

O anúncio cria, portanto, o desejo de aquisição ao divulgar a ideia de que os produtos capilares da Siàge são mais que cosméticos; são uma tecnologia que proporcionará, além de um cabelo forte e reluzente, uma beleza única. Outro elemento a ser observado é o uso da figura feminina que dissemina a ideologia de uma beleza ideal, estereotipada pela sociedade dominante: uma mulher branca, olhos claros, cabelos arrumados, maquiada e produzida. Percebemos que os recursos visuais são coerentes com a mensagem, com o modo e com o estilo do que se pretende anunciar.

Frente ao exemplo, entendemos quão essencial é observar a relação entre a linguagem verbal e visual, principalmente em textos de modalidade escrita para se

fazer uma análise sobre o discurso multimodal. Essa relação ajudará a definir o efeito pretendido em um anúncio, tornando-se fator decisivo para apresentação do produto e a sedução do leitor/consumidor. Ademais, para a materialização dos propósitos do gênero, observamos alguns elementos estruturais que são comuns aos anúncios publicitários: título, logomarca, *slogan* e elementos não verbais.

A partir dessa breve análise, compreendemos que a identificação e a interpretação do gênero anúncio publicitário pelo leitor é possível, considerando que este também participa da cultura e da sociedade em que o texto circula, pois “não se trata de um sujeito individual e sim de um sujeito social que se apropriou da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem e a sociedade em que vive” (Marcuschi, 2020, p. 93). Nessa conformidade, temos um sujeito/leitor que se utiliza da linguagem, que é moldado por ela, ao passo que também a modifica. A noção de ideologia proposta por Fiorin (1988) colabora para esse entendimento:

[...] é uma visão de mundo e há tantas visões de mundo numa dada formação social quantas forem as classes sociais [...]. A ideologia é constituída pela realidade e constituinte da realidade. Não é um conjunto de ideias que surge do nada ou da mente privilegiada de alguns pensadores. [...] ela é determinada, em última instância, pelo nível econômico [...] o que não significa que a ideologia seja mero reflexo do nível econômico. [...] Há ainda uma coisa muito importante que não devemos esquecer. Embora haja, numa formação social, tantas visões de mundo quantas forem as classes sociais, a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante (Fiorin, 1988, p. 29 - 31).

Para o autor, a ideologia é uma das inúmeras visões de mundo. No entanto, a ideologia que prevalece é a ideologia da classe dominante, de forma que a ideologia é composta pelas variadas representações de perspectivas do mundo que contribuem para estabelecer ou manter relações de poder, dominação e exploração. Fiorin (1988) procura estabelecer a relação entre visão de mundo de uma classe social e linguagem, afirmando que:

As visões de mundo não se desvinculam da linguagem, porque a ideologia vista como algo imanente à realidade é indissociável da linguagem. As ideias e, por conseguinte, os discursos são expressões da vida real. A realidade exprime-se por discursos (Fiorin, 1988, p.33).

Corroborando essa perspectiva, Sandmann (2020, p. 34) pontua que a linguagem da propaganda “é reflexo e expressão da ideologia dominante, dos valores em que se acredita, pois ela manifesta a maneira de ver o mundo de uma sociedade

em certo espaço da história” e de um determinado lugar social, representando uma dada realidade social, num certo contexto sócio-histórico-ideológico. Nas palavras de Bakhtin (2004, p. 31), se há signo, existe ideologia, posto que “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais”. Por isso é essencial ler um texto de forma crítica, consciente de que as ideologias que fomentam a produção de um texto podem delinear o comportamento do leitor. Contudo, de que maneira esses discursos atuam na sociedade e quais efeitos produzem sobre os indivíduos? Para refletir sobre essa retórica, apresentamos outro anúncio com conteúdo temático diferente do da Figura 3:

Figura 4 – Cerveja A Outra



Disponível em: <http://www.cervejaaoutra.com/site/assets/images/cartaz-a-outra-valesca.jpg>

Na Figura 4, campanha veiculada em 2022, da cerveja A Outra, de imediato identificamos o uso do verbo “tomar” no imperativo, modo verbal comum em textos publicitários, indicando uma ordem, chamamento ou convite à ação, mas que, de acordo com Santee e Santos (2010) não deve ser interpretado apenas como um texto caracterizado pela presença de marcas linguísticas que indicam ordens, já que:

A função conativa é a mais apropriada ao discurso publicitário, que, centrada no interlocutor, envia “ordens” a ele, desejando dele um comportamento específico. Muitas das estratégias utilizadas pela publicidade, como apelar para a vaidade do interlocutor, caracterizam uma função conativa mesmo sem a presença das marcas linguísticas tradicionais, como o verbo no imperativo. Por isso, pode-se dizer que toda publicidade tem algo de função conativa (Santee; Santos, 2010, p.173).

Dessa maneira, o enunciado “– Toma!” e sua repetição, quando relacionado à cerveja, intensifica o imperativo à compra e ao consumo da bebida. Entretanto, quando relacionado à imagem da artista Valesca Popozuda, vestida de forma sedutora com decote nos seios e *short* colado ao corpo, desenhando suas curvas e deixando as coxas à mostra, sugere que a mulher também é um produto a ser levado e a ser consumido, principalmente, quando associamos o *slogan* “A outra popozuda é muito mais cerveja” ao texto visual, permitindo interpretações diversas: a supervalorização do consumo à cerveja ou um elogio a uma outra mulher que não é uma esposa, e sim uma amante, fazendo referência ao ato de trair.

O nome da cerveja ‘A Outra’ dispõe a bebida e a mulher em uma posição de igualdade, produtos a serem consumidos. Além disso, o termo “A Outra” torna-se sugestivo e traz uma forte carga semântica, pois evidencia o conceito popular de que a outra é uma segunda mulher, rival da esposa ou concorrente, provocando uma ambiguidade lexical que remete a um segundo sujeito, referindo-se ao produto e ao mesmo tempo a amante.

De acordo com Carvalho (2006, p. 47), “há palavras que, colocadas estrategicamente no texto, trazem consigo uma poderosa carga de implícitos”, ou seja, existem expressões que são utilizadas de forma estratégica num texto, emergindo uma poderosa carga de subentendidos. Com isso, depreendemos que a escolha do nome da cerveja não foi acidental, visto que em nossa cultura essa expressão está carregada de interpretações e, conseqüentemente, discursos ideológicos que reforçam normas sociais e morais sobre relacionamentos monogâmicos e fidelidade.

A expressão “a outra”, muitas vezes, carrega uma carga negativa ou estigmatizante, implicando em uma relação extraconjugal ou se refere a uma pessoa envolvida em um relacionamento não oficialmente reconhecido. O discurso ideológico associado a essa expressão pode reforçar valores de exclusividade, posse e hierarquia nos relacionamentos, além de perpetuar estereótipos de gênero e reprimir a liberdade individual de escolha e expressão sexual.

É importante considerar que diferentes perspectivas podem interpretar essa expressão de maneiras distintas, e as ideologias associadas a ela podem variar dependendo do contexto cultural, social e histórico, pois “há palavras quase neutras e outras bastante marcadas pelos usos sociais”, sendo inúmeras as “palavras que focalizam e cristalizam uma certa carga cultural diferenciada” (Carvalho, 2006, p. 103).

Por fim, não podemos deixar de destacar o estereótipo de beleza que também é explícito ao dispor uma mulher branca, loira, cheia de curvas e “gostosa”, associando-a à cerveja. No plano de fundo, a imagem de uma favela e de um paredão popularizam a bebida e a figura feminina, mostrando que ambos são produtos comuns e de fácil acesso, dessa forma, o discurso é cheio de intenções, trazendo a sujeição sexual da figura feminina, visto que, além de seduzir o leitor, o anúncio fortalece o estereótipo feminino desvalorizado socialmente.

Ainda sobre ideologia, com base nos pressupostos de Fairclough (2016), Vieira e Macedo (2018, p. 60) definem a ideologia como sendo “[...] os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder”, avaliando a ideologia como significações da realidade “construídas em várias dimensões das práticas discursivas e contributivas para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (Vieira; Macedo, 2018, p. 60). Estas ratificam as relações de dominação e permitem produzir, dissimular e mudar responsabilidades. É importante frisar que muitos dos significados que emergem a partir de uma análise multimodal dos anúncios são fundamentados na relação de experiências sociais, ou seja, no controle do conhecimento de mundo e de objetos desse mundo, por exemplo, a cor de um cabelo loiro pode ser associada à cor da cerveja, como na Figura 4.

Em tempo, outras possibilidades contribuem para a discussão acerca da temática em sala de aula, a saber:

a) a desconstrução de estereótipos, pois os anúncios publicitários, frequentemente, perpetuam estereótipos de gênero, expondo a figura feminina de maneiras limitadas e padronizadas. Ao abordar essa questão na escola, os estudantes poderão aprender a questionar e a desconstruir tais estereótipos, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva da diversidade de identidades e experiências femininas;

b) a promoção da igualdade de gênero, visto que os discentes poderão refletir sobre as desigualdades de gênero presentes na sociedade, oportunizando a discussão sobre a igualdade de direitos e estimulando o desenvolvimento de atitudes

e comportamentos igualitários;

c) o desenvolvimento de habilidades críticas ao questionarem discursos dominantes e identificarem estratégias de manipulação presentes na publicidade, já que essas habilidades são essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes;

d) o fortalecimento da autoestima e empoderamento feminino ao identificarem modelos inspiradores e se reconhecerem como sujeitos capazes de romper com padrões restritivos e desafiar estereótipos de gênero;

e) a promoção de uma cultura de respeito e inclusão diante do estímulo às discussões sobre a importância de uma cultura de respeito, inclusão e valorização da diversidade, promovendo a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, onde as diferenças são celebradas.

Diante do exposto, esta pesquisa discutirá sobre como a utilização didática de anúncios publicitários em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes. Trazer o gênero anúncio publicitário para as aulas de LP é uma forma de capacitar os sujeitos-alunos para que sejam críticos, conscientes e agentes de mudança em relação às questões de gênero. Isso fomenta uma sociedade mais igualitária, inclusiva e respeitosa, na qual as mulheres podem exercer sua autonomia e terem suas vozes e experiências valorizadas.

Para isso, tomamos como referência estudos sobre a concepção de leitura, de texto, de gênero, de discurso, de multimodalidade e construímos uma proposta de intervenção que tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades de leitura, além de nos servir, também, como fonte de coleta de dados para as reflexões a que esta pesquisa se propõe. No próximo capítulo, dispomos sobre os procedimentos metodológicos que nortearão ao desenvolvimento da proposta de trabalho.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1. TIPOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, expomos o caminho metodológico a fim de alcançar, com êxito, o objetivo proposto em nossa pesquisa, qual seja: propor uma sequência didática, a partir da análise de anúncios publicitários, com a finalidade de aprimorar a percepção discursiva e o senso crítico dos alunos no que diz respeito à representação da figura feminina. À luz desse procedimento, a referida investigação se configura como uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, descritivo, propositivo e com finalidade interventiva.

A perspectiva de pesquisa-ação tem como objetivo ir além da simples descrição ou análise teórica da realidade, buscando uma intervenção efetiva e colaborativa entre sujeitos da pesquisa e pesquisador, para resolver problemas práticos e contribuir para a melhoria das condições sociais. Dessa forma, ela combina a pesquisa científica com a prática, por meio de seu compromisso com a transformação social e a participação ativa dos envolvidos, permitindo que os resultados da investigação sejam aplicados diretamente na resolução de problemas e na transformação das situações experimentadas. À vista disso,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada 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 (Thiollent, 2011, p. 20).

Dessa forma, a pesquisa-ação delibera a sociedade ao empoderar os sujeitos e fomentar processos de mudança social e melhoria das condições de vida, apresentando função política, propiciando meios de interagir entre diversos autores, pesquisadores e sujeitos sociais envolvidos na pesquisa, de maneira que possam ser encontradas as respostas e soluções que correspondam às transformações e às movimentações voltadas para as ações práticas dos sujeitos frente aos conflitos (Toledo; Jacob, 2013).

Em nossa pesquisa, ao envolvermos os estudantes como agentes de mudança, promovemos a reflexão crítica, a conscientização e a capacitação para identificar problemas, buscar soluções e implementar ações concretas. A pesquisa-ação permite

que os discentes se tornem protagonistas na transformação de sua própria realidade, promovendo a participação cidadã, a construção de conhecimento coletivo e a tomada de decisões informadas.

De acordo com Creswell (2007, p. 186), “a pesquisa qualitativa exterioriza um panorama reivindicatório, participatório e autorreflexivo”. Para corroborar com esse pensamento, agregamos, por meio do quadro exposto a seguir, as particularidades essenciais desse tipo de pesquisa formuladas por Faria Rodrigues *et al.* (2020):

Quadro 3 – Características da pesquisa qualitativa

PESQUISA QUALITATIVA	Ocorre num cenário natural, o pesquisador está in loco e altamente envolvido nas experiências reais dos pesquisados
	Usa de métodos múltiplos e interativos para a coleta de dados, envolvendo a participação ativa dos pesquisados com a pesquisa
	Emergente e flexível, as questões da pesquisa podem ser (re) organizadas mediante a interpretação da realidade
	Interpretativa, há a interpretação dos dados por parte do pesquisador que está inserido no momento sociopolítico e histórico
	Fenômenos sociais devem ser analisados holisticamente
	Descritiva, com apoio fenomenológico se atêm a descrever fenômenos e significados
	Os resultados são apresentados em descrições, narrativas, rejeitando toda expressão quantitativa, numérica e de medida

Fonte: Faria Rodrigues *et al.* (2021).

Perante as características apontadas, observamos que a pesquisa qualitativa aborda os significados articulado à realidade social, ponderando sobre os sentidos, valores e ideologias. Para Minayo (1994), essa abordagem

se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21 e 22).

Nesse ponto, a pesquisa qualitativa se concentra em um nível de realidade que não pode ser facilmente mensurado ou quantificado. Em vez disso, preocupa-se com

o entendimento e a interpretação do universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes dos indivíduos, buscando explorar o espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos apenas à quantificação de variáveis.

Ao identificar certos padrões e estereótipos de gênero recorrentes na representação da figura feminina em anúncios publicitários, nesta pesquisa, professores e estudantes poderão adotar uma postura crítica em relação às estruturas de poder e desigualdade presentes na sociedade, buscando formas de transformação e de promoção da justiça social. Desse modo, a abordagem qualitativa envolve essa colaboração com os participantes da pesquisa, a escuta atenta de suas perspectivas e a busca por soluções coletivas para as questões injustas identificadas, em nosso caso a representação da figura feminina apresentada de forma objetificada. O pesquisador atua como um agente de mudança, utilizando o conhecimento produzido pela pesquisa para promover ações concretas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa conformidade, esta pesquisa tem natureza descritiva porque detalhou e descreveu uma proposta de intervenção no processo de ensino-aprendizagem, dado que “a pesquisa descritiva busca descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade” (Silveira; Córdova, 2009, p. 35). Além disso, de acordo com Moresi (2003, p. 9), o objetivo da “pesquisa intervencionista não é apenas compreender a situação, mas também gerar impacto e melhorias práticas”, de maneira que o seu objetivo principal é promover mudanças, intervir e transformar a realidade estudada.

Sugerimos, portanto, através de oficinas de leitura, explorar os anúncios publicitários selecionados que apresentem a figura da mulher, a partir da leitura crítica dos alunos, tomando por referência os estudos em ADC, propostos por Resende (2009; 2012), somados às contribuições de Rojo e Moura (2009; 2012) que mobilizam estratégias para se trabalhar com oficinas de leitura de forma crítica e reflexiva.

Nesta pesquisa, propomos uma sequência didática, composta por atividades voltadas ao gênero discursivo anúncio publicitário, sendo eles impressos, coletados da internet, jornais e revistas, que trazem em sua linguagem visual a figura feminina. Ressaltamos que essa prática metodológica corresponde às abordagens postas na BNCC (Brasil, 2018) e nos PCN (Brasil, 1998), sugerindo que os gêneros textuais devem ser incorporados ao ensino.

Considerando a definição de gêneros discursivos (Marcuschi, 2008, 2020)

apresentada nesta pesquisa, a BNCC (Brasil, 2018) acrescenta que as atividades devem contemplar “gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis” (BRASIL, 2018, p. 143), para proporcionar aos discentes uma experiência de leitura profícua, ampliar seu repertório textual, desenvolver habilidades críticas, promover a reflexão e a expressão de opiniões, estimular a empatia, compreender textos multimodais e promover o engajamento e a motivação na leitura. Outrossim, torna as atividades de leitura mais envolventes, relevantes e conectadas à realidade e às experiências dos alunos.

4.2. CONTEXTO DA PESQUISA

Esta proposta metodológica é direcionada a alunos do 9º ano do ensino fundamental, tendo em consideração as dificuldades que esse público apresenta ao ler criticamente, interpretar e produzir textos, tornando iminente a aplicabilidade de recursos linguísticos discursivos para o desenvolvimento da língua com proficiência e à apreciação crítico-discursiva dos estudantes.

A escola motivadora da nossa pesquisa pertence a rede municipal de ensino de Jaçanã/RN, interior do Rio Grande do Norte, localizada na zona urbana da cidade. Ela é a única escola do município que oferta o estudo nas séries finais do ensino fundamental, sendo os 7º, 8º e 9º anos. Atualmente, atende a um público diversificado, predominando estudantes em vulnerabilidade social, com baixa renda, renda *per capita* inferior a meio salário mínimo, em que a maioria residente em domicílios sem com infraestrutura familiar precária, sendo providos, em muitos casos pelos avós ou mães solo. Devido às condições socioeconômicas desses sujeitos, encontram obstáculos para obter recursos culturais que estimulem a atividade de leitura e escrita, resultando em lacunas no que diz respeito à habilidade de ler e escrever em diferentes gêneros textuais.

Em 2022, foram registrados 598 discentes matriculados, sendo a maioria da zona urbana. A escola dispõe de 07 salas de aula; sala dos professores, que também funciona como depósito de livros, pois deveria ser a biblioteca; sala da direção; sala da secretaria escolar; um banheiro feminino com 3 sanitários; 1 banheiro masculino com 3 sanitários; 1 banheiro para os funcionários; uma cozinha e um pequeno pátio onde são servidas as refeições. É importante mencionar esses elementos, pois eles

ilustram um contexto claro e detalhado sobre o ambiente educacional em que a pesquisa foi motivada e construída.

A escola funciona no período matutino, vespertino e noturno, atendendo estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental 7º, 8º e 9º, além de turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos períodos IV e V, que correspondem as séries finais do ensino fundamental.

Essa descrição nos permite entender as características específicas da escola, como infraestrutura, recursos disponíveis, composição do corpo docente e discente, entre outros aspectos relevantes, como a política educacional e a cultura escolar, ao refletir na realidade da infraestrutura um cenário compreensível para a análise e interpretação dos resultados, além de facilitar a replicação do estudo em outras instituições. A descrição da escola também ajuda a contextualizar as descobertas e conclusões da pesquisa, permitindo uma compreensão mais precisa das relações entre os fatores estudados e o ambiente escolar específico.

De modo geral, a instituição escolar apresenta um ambiente organizado e acolhedor. Contudo, existe a falta de um espaço que possibilite o acesso à diversidade de recursos de aprendizagem, como uma biblioteca e um laboratório de informática, proporcionando momentos de ensino-aprendizado mais dinâmicos, fluídos, viabilizando aos estudantes o letramento digital, por exemplo. É importante ressaltar que a biblioteca desempenha um papel importante no apoio à educação, fornecendo recursos e materiais que auxiliam no desenvolvimento de habilidades de leitura, pesquisa e estudo.

Além disso, é um ambiente propício para a promoção do prazer pela leitura e da cultura, incentivando o interesse dos estudantes por diversos assuntos. Já o laboratório de informática oportuniza aos sujeitos o desenvolvimento de habilidades digitais e da competência tecnológica, desempenhando um papel importante no aprimoramento da comunicação, colaboração e solução de problemas, essenciais para a vida contemporânea.

4.3. SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Pontuamos que a nossa sequência de atividades de leitura foi alicerçada nas contribuições de Kleiman (2017), sobre a mobilização de estratégias de leitura, e nas orientações sugeridas por Rojo e Moura (2012) e Rojo (2009), para uma aula de leitura

crítica. Salientamos que as atividades também foram inspiradas pelo modelo de sequência didática apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), voltado à produção escrita a partir do estudo de um texto, entretanto, não seguimos o modelo original, pois o foco da nossa pesquisa é em leitura, iniciando, portanto, as atividades didáticas não com uma produção escrita, mas com o desenvolvimento de um exercício diagnóstico de leitura com o intuito de avaliar previamente o nível de leitura e de conhecimento dos estudantes, com relação ao gênero anúncio publicitário. Além disso, sugerimos o estudo de mais de um anúncio publicitário, considerando a diversidade de conteúdos temáticos que apresentam a figura feminina para que os alunos tenham uma visão ampla do gênero, em situações comunicativas e práticas sociais diversificadas.

Com efeito, os teóricos defendem que a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82), tendo como objetivo explorar os gêneros que os alunos já conhecem, ou que apenas dominam parcialmente, mas que façam parte do seu contexto social. É nessa etapa que apresentaremos aos discentes a proposta para a leitura do gênero anúncio publicitário, considerando o público-alvo, conteúdo temático, discursos presentes no texto, que forma assumirá a produção e quem participará dela, situando-os com relação ao que será produzido de uma forma ainda bastante inicial.

A partir desse momento, será possível verificar as principais dificuldades dos estudantes e, em consequente, dar continuidade à elaboração de atividades que contemplem a análise discursiva dos anúncios publicitários e suas características, atentando para o que não foi contemplado por esses sujeitos. Durante esse processo, os discentes farão uma seleção dos anúncios trabalhados em sala de aula, agrupando-os de acordo com as regularidades linguísticas e as referências adequadas que correspondam à linguagem dominante.

Ao final, os sujeitos da pesquisa já terão percorrido um caminho repleto de experiências essenciais à produção do gênero estudado. A sequência de atividades se concluirá com a (re)leitura de um anúncio publicitário em que a figura feminina não seja utilizada ou seja apresentada de forma emponderada e valorizada. Em oportuno, a produção final será publicada nas redes sociais dos estudantes e nos murais da escola, de maneira que, após todos os estudos realizados, possam incorporar os novos saberes adquiridos nas aulas.

Enfatizamos a necessidade de propiciar aos discentes o reconhecimento do gênero anúncio publicitário e oportunizar leituras, pesquisas, atividades, análises linguísticas, discussões, registros, (re)leituras, produções, reescritas de textos que circulam socialmente, uma vez que as ações didáticas “procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 53). Dessa maneira, a autonomia do estudante, durante o processo de leitura e escrita, é resultado da aquisição do conhecimento acerca do funcionamento da linguagem, que ocorre nos mais diversos contextos comunicativos, e que, através dos discursos, essas práticas de linguagem foram acrescentadas nas atividades (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

4.4. DETALHAMENTO DAS PROPOSTA

Temos convicção de que a implementação deste trabalho com o gênero anúncio publicitário à luz da ADC, a partir da análise da figura feminina, poderá trazer benefícios significativos para o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica dos estudantes, do 9º ano do ensino fundamental, aprimorando a sua consciência linguístico-discursiva. Os sujeitos da pesquisa serão encorajados a examinar as ideologias e os valores subjacentes aos textos e discursos, compreendendo como eles moldam as percepções e ações individuais e coletivas, tornando-se capazes de identificar os discursos hegemônicos presentes na mídia, na política, na publicidade e em outras esferas da sociedade, questionando e problematizando as mensagens veiculadas.

Frente a isso, nesta seção, apresentaremos uma proposta didática com atividades didáticas que servirão de suporte para professores que lecionam no 9º ano do ensino fundamental, podendo ser adaptada e utilizada em outros anos escolares, após adequação dos objetivos e técnicas ao público-alvo pretendido. Durante a execução das atividades, os estudantes estarão construindo um diário de leitura *on-line*, compartilhando os textos trabalhados em sala de aula, suas produções escritas e demais registros das discussões, por meio do compartilhamento mensagens instantâneas, em um grupo de *WhatsApp*, criado previamente.

Esse espaço interativo servirá de armazenamento para os materiais visuais e audiovisuais trazidos pelos discentes e professor, além de servir de fonte de pesquisa e acompanhamento do desenvolvimento de leitura e escrita dos estudantes,

propiciando ao professor uma análise discursiva sobre a formação leitora dos alunos com relação à temática dos textos trabalhados.

A seguir, descreveremos os sete módulos que servirão como auxílio ao processo de apreciação crítico-discursiva.

1ª Oficina

Apresentação da situação e do conteúdo temático

Objetivo: Apresentar aos alunos a pesquisa e os objetivos propostos.

Tempo estimado: 1 h/a (45 minutos)

Descrição:

Disposição, em slides, da proposta aos discentes, discutindo os objetivos a serem alcançados e quais resultados pretendemos alcançar.

Inicialmente, o professor explicará sobre a pesquisa e os objetivos a serem atingidos, além de firmar o termo de consentimento para participação dos sujeitos da pesquisa.

Ao final, será solicitado aos estudantes que tragam, para a próxima aula, um anúncio publicitário impresso sobre a oferta de qualquer produto ou serviço (produto de beleza, carros, equipamentos tecnológicos, utensílios domésticos, roupas e adereços, remédios para emagrecimento e etc.) e, na linguagem visual, a figura feminina, observando a forma como ela é representada.

Eles deverão ser orientados a pesquisarem em mídias e canais específicos como revistas, *sites*, *blogs* ou redes sociais, comerciais de televisão, *outdoors*, entre outras, registrando sempre a fonte. É importante que os estudantes sejam encorajados a explorar o anúncio e aumentar o seu contato com esse gênero discursivo por meio de uma leitura atenta dos elementos discursivos e visuais.

2ª Oficina

Familiarizando-se ao gênero anúncio publicitário:

roda de conversa a partir dos textos selecionados pelos alunos

Objetivo: Identificar o nível de leitura e conhecimento prévio sobre o gênero discursivo anúncio publicitário

Tempo estimado: 2 h/a (90 minutos)

Descrição:

Exposição em cartazes dos anúncios selecionados e apresentação feita pelos estudantes. Inicialmente, os discentes serão orientados pelo professor a investigarem os textos observando algumas questões motivadoras:

1. Sobre o que é o anúncio escolhido (marca, produto ou serviço promovido)?
2. Onde o anúncio foi encontrado?
3. Qual o público-alvo pretendido.
4. Qual o objetivo/propósito do texto?
5. Quais mensagens ele pretende transmitir?
6. Por que escolheram esse anúncio?
7. O autor convence à compra desse produto ou serviço e por quê?
8. Qual a representação feminina no anúncio publicitário?

Pontuamos que os apontamentos das discussões dessa aula serão feitos no grupo de *WhatsApp* da turma. Os estudantes publicarão os anúncios trazidos para a aula e um *Podcast* autoral relatando as suas impressões (análises) sobre o texto que analisaram. O registro, como já dito, funcionará como um diário de leitura e propiciará ao professor uma análise do conhecimento prévio dos discentes sobre o gênero, além de promover a interação entre os mesmos. A ideia é que os sujeitos possam ouvir as emissões dos colegas e avaliá-las segundo os critérios construídos durante o ensino.

3ª Oficina

**Identificação de elementos linguísticos, visuais e contextuais
do gênero anúncio publicitário**

Objetivo: Conhecer o propósito comunicativo do gênero anúncio publicitário; identificar as estratégias de persuasão e o público-alvo do texto; explorar o uso da linguagem visual associada à linguagem verbal e demais semioses possíveis; analisar a forma composicional dos anúncios publicitários; e reconhecer o uso do modo imperativo e o efeito de sentido provocado em anúncios publicitários.

Tempo estimado: 2 h/a (90 minutos).

Descrição:

Este módulo iniciará com a apreciação do anúncio publicitário em vídeo

“Tecnologia Eudora Siège” (2022), que traz produtos capilares de uma marca brasileira (Se possível, reproduzir o vídeo *on-line* através do *YouTube*). O vídeo poderá ser acessado através do link disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=y2h7maE95Es>.

Porém, antes da exibição, os estudantes deverão ser orientados a observarem alguns elementos linguísticos e visuais, assim como o contexto de veiculação e público-alvo. O professor poderá explicar seguindo o roteiro abaixo:

1. Linguagem verbal: Observar o uso de palavras, frases, estruturas gramaticais, recursos retóricos e persuasivos, como metáforas, comparações, repetições, imperativos, entre outros.
2. Linguagem visual: Analisar as imagens, cores, formas, símbolos e *layout*, identificando como esses elementos contribuem para transmitir a mensagem e criar impacto visual.
3. Intertextualidade: Investigar se o anúncio faz referência a outros textos, obras, personagens, *slogans* ou marcas famosas, estabelecendo conexões intertextuais que podem influenciar na interpretação do público.
4. Estrutura e organização do texto: Averiguar a disposição dos elementos visuais e textuais, a hierarquia das informações, a sequência argumentativa, entre outros, identificando como esses elementos contribuem para a compreensão e impacto da mensagem.

Frisamos que nessa etapa o professor deverá expor a finalidade do gênero anúncio, seus elementos composicionais (linguagem verbal e visual) e características, além de diferenciar o gênero anúncio publicitário e a propaganda.

Em seguida, será enviado ao grupo de *WhatsApp* da turma um *link* do *Mentimeter* (plataforma *online* que permite a criação de apresentação em tempo real com *feedback*), para a construção de uma nuvem de palavras na qual os estudantes estarão respondendo em apenas uma palavra o que eles acharam ou como se sentiram diante dos argumentos do anúncio para a venda do produto anunciado. Em tempo real, eles acompanharão a construção da nuvem de palavras exibida através

de *datashow* e refletirão sobre os efeitos de sentido que o anúncio traz aos seus colegas.

Após a discussão desse primeiro momento, será distribuída a versão impressa (Figura 3) do mesmo anúncio para que os estudantes tracem um paralelo e apontem semelhanças e diferenças entre o anúncio em vídeo e o impresso.

A turma será organizada em duplas para a interpretação escrita do vídeo e do anúncio impresso, apontando os recursos que organizam o texto no modo audiovisual e impresso, suas características, função social e elementos estruturais. Durante a análise, os estudantes deverão ser conduzidos a refletirem sobre os discursos ideológicos e o papel da figura feminina disposta no texto. A ideia é direcioná-los para além de uma leitura estrutural, fazendo uma leitura crítica dos textos, conscientizando-os de que as ideologias que fomentam os anúncios podem delinear seus comportamentos enquanto leitores/consumidores.

Ao final dessa atividade, as duplas registrarão suas interpretações no grupo de *WhatsApp* da turma e respondendo as seguintes questões:

1. Quais discursos identificamos no anúncio?
2. De que maneira esses discursos atuam na sociedade?
3. Quais os efeitos que esses discursos produzem sobre os indivíduos?

4ª Oficina

Análise discursiva e identificação de ideologias do gênero anúncio publicitário

Objetivo: Compreender as condições de produção e circulação do gênero discursivo anúncio publicitário, seu objetivo comunicativo e as temáticas mais comuns; refletir sobre os efeitos de sentido que a representação da figura feminina traz ao texto.

Tempo estimado: 2 h/a (90 minutos)

Descrição:

Análise do anúncio publicitário sobre materiais de limpeza da “Nobre”. Para início dessa etapa, o anúncio abaixo deverá ser exposto em *datashow* ou entregue cópias impressas para as discussões iniciais.

Figura 5 – Anúncio NOBRE



Disponível em: <https://goedert.com.br/kit-nobre-os-principais-produtos-de-limpeza-para-sua-casa/>

Em seguida, de forma coletiva e motivados pelo professor, os alunos responderão oralmente as seguintes perguntas:

1. Quem escreve (em geral) esse gênero?
2. Com que propósito foi escrito?
3. Onde? Quando? Como foi produzido?
4. Com base em que informações foi produzido?
5. Como o autor obtém as informações para produzir esse texto?
6. A quem se destina esse anúncio?
7. Que efeitos a figura feminina presente no texto pretende causar ao leitor?
8. Que associação pode ser feita entre a imagem e o assunto do texto?
9. O anúncio reforça ou desafia padrões sociais, culturais e de gênero? Justifique sua resposta apresentando elementos do texto.
10. A mensagem veiculada nesse anúncio reproduz ou combate discursos hegemônicos? Justifique sua resposta.

Dando continuidade, a turma será organizada em grupos de três ou quatro estudantes que farão uma análise mais detalhada e por escrito do texto, compartilhando os registros serão publicados no grupo de *WhatsApp* da turma.

Durante a análise dos recursos linguísticos, retóricos e persuasivos utilizados no anúncio (Figura 5), os alunos deverão observar como a linguagem verbal e a visual constroem significados, identificando os apelos emocionais, as estratégias de persuasão e os estereótipos presentes.

É importante que nessa etapa, os discentes sejam estimulados a identificar a

ideologia subjacente ao anúncio, ou seja, os valores, crenças e visões de mundo que são transmitidos por meio do discurso publicitário, como o anúncio reforça ou desafia padrões sociais, culturais e de gênero. Ademais, os sujeitos devem ser conduzidos à avaliação do impacto do anúncio na sociedade, considerando seus efeitos positivos e negativos, compreendendo o papel da publicidade na construção e reprodução de discursos hegemônicos.

5ª Oficina

Identificação de elementos linguísticos, visuais e contextuais; análise discursiva e identificação de ideologias

Objetivo: Identificar e refletir sobre o objetivo comunicativo, as temáticas mais frequentes nos anúncios publicitários que trazem a figura feminina e o efeito de sentido que esta traz; analisar os discursos ideológicos presentes nos anúncios.

Tempo estimado: 2 h/a (90 minutos)

Descrição:

Produção e apresentação de pesquisa realizada pelos alunos, dispondo em *slides* os anúncios publicitários trabalhados em sala, até o momento, e os dados com levantamento de conteúdos temáticos nos textos que exploram a figura feminina, discursos ideológicos.

Inicialmente, o professor explicará que a turma construirá uma tabela, organizando por conteúdos temáticos mais frequentes os anúncios publicitários trabalhados nas etapas anteriores, observando como os textos constroem a imagem da mulher (quais estereótipos são reforçados ou desafiados) e identificando os discursos dominantes ou ideologias subjacentes presentes. O professor poderá criar um quadro junto com os estudantes ou seguir o modelo proposto abaixo:

Quadro 4 – Seleção de anúncios

1. Identificação do anúncio publicitário	2. Conteúdo temático	3. Representação da figura feminina		4. Relações de poder	5. Discurso
		Esteriótipo de gênero	Emponderamento feminino		

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Para organizar os elementos nos anúncios, o professor deverá explicar que a identificação do anúncio corresponde a organização dos textos, de acordo com os anunciantes e/ou produtos; o conteúdo temático é o elemento central da mensagem publicitária, o tema ou assunto abordados na produção dos anúncios (beleza e bem-estar, moda e estilo, produtos de limpeza, bebidas, maternidade, tecnologia e inovação, alimentação e gastronomia).

Já a representação da figura feminina, refere-se à maneira como as mulheres são retratadas e apresentadas no texto, refletindo se há estereótipos de gênero cristalizados pela sociedade (características físicas consideradas “padrão”, como mulheres jovens, brancas e magras, donas de casa, mães, objetos de desejo ou figuras submissas) ou se desafia tais estereótipos, promovendo uma visão mais realista e positiva das mulheres (diferentes idades, etnias, tamanhos corporais e orientações sexuais, além de retratá-las em papéis de liderança, sucesso profissional e autonomia).

No que concerne à identificação das relações de poder, diz respeito às dinâmicas de poder presentes no anúncio, como a representação de relações de gênero, raça, classe social e poder econômico (o anúncio reforça ou desafia essas relações de poder?); por fim, o discurso está relacionado à forma como nos comunicamos e compartilhamos significados, enquanto que a ideologia retoma às crenças e valores subjacentes que moldam esses discursos e influenciam a maneira como percebemos e interpretamos o mundo.

É importante explicar aos estudantes que o discurso é uma ferramenta utilizada para transmitir e perpetuar ideologias, mas também pode ser uma forma de resistência e questionamento das ideologias dominantes. Nesse sentido, os dados deverão ser dispostos em *slides* ou em cartazes. Será um momento interativo de reflexão e debate conduzido pelo professor, em que os estudantes exporão suas ideias sobre os discursos ideológicos presentes nos textos, trabalhando com mais proficiência, a partir do que foi discutido nas etapas anteriores acerca dos sentidos, dos discursos, das ideologias, pela correlação entre o que já foi abordado e suas vivências enquanto sujeito socialmente construído.

Ademais, a organização dos textos por conteúdos temáticos será uma forma didática de visualizarem os tipos de anúncio publicitário e a recorrência em que a figura feminina é representada, além dos discursos ideológicos imbuídos nos elementos visuais e verbais. Os estudantes poderão examinar as imagens, a

linguagem verbal, as mensagens subliminares e as estratégias de persuasão utilizadas nos anúncios, assim como refletirem sobre os estereótipos de gênero, a hegemonia dos discursos machista, patriarcal, da beleza elitizada, e como isso afeta a representação das mulheres na sociedade.

Após a construção, será feita uma roda de conversa sobre as informações coletadas, observando as temáticas mais recorrentes e os discursos presentes. Nesse momento, os estudantes terão a oportunidade de investigar as diferentes formas como a figura feminina é retratada nos anúncios, levando em consideração aspectos como a objetificação, a sexualização, os estereótipos de gênero e a representatividade. Serão analisados não apenas os elementos visuais, mas também os discursos verbais e não verbais presentes nos anúncios, a fim de compreender as mensagens e narrativas subjacentes.

O momento será registrado com fotos e, em seguida, os alunos produzirão um *PodCast* discorrendo sobre o que acharam dessa atividade, evidenciando os efeitos de sentido que a representação da mulher traz aos anúncios e as suas novas percepções sobre os discursos ideológicos calcificados nos textos.

6ª Oficina

Dimensão textual, discursiva e sociocultural em anúncios publicitários

Objetivo: Identificar os elementos linguísticos, visuais e contextuais do anúncio publicitário; analisar os discursos ideológicos presentes nos anúncios de cerveja que trazem a figura feminina; produzir novas materialidades linguísticas, para os anúncios, modificando os discursos que evidenciam uma cultura machista, misógena, sectarista e excludente.

Tempo estimado: 2 h/a (90 minutos)

Figura 6 – Anúncio A Outra



Disponível em: <https://voxnews.com.br/cerveja-a-outra-homenageia-o-homem-fiel/>

Figura 7 – Anúncio Itaipava



Disponível em: <https://www.gironews.com/informacoes-de-fornecedores/acao-provocativa-32545/>

Descrição:

Inicialmente, os estudantes farão uma análise oral dos recursos visuais e verbais dos anúncios acima, com as orientações do professor, relacionando os elementos estruturais e apontando suas semelhanças e diferenças. Em seguida, os discentes escolherão um dos dois anúncios e farão, individualmente, uma análise escrita dos elementos que constroem os sentidos do texto, observando a estrutura composicional dos enunciados associada às imagens dos textos que mostram os produtos à venda e apresentam o que não é dito: as práticas de uma sociedade e a identidade feminina constituída nos discursos por esta mesma sociedade.

Os registros dessa etapa serão feitos através do *Google Forms* e encaminhados ao professor. O envio da atividade propiciará ao professor uma análise discursiva sobre a formação leitora dos alunos com relação à temática do texto selecionado.

7ª Oficina

**Reescrita - Dimensão textual, discursiva e
sociocultural em anúncios publicitários**

Objetivo: (Re)leitura de um anúncio publicitário que traga a imagem da mulher, modificando os discursos que evidenciam uma cultura machista, misógena, sectarista e excludente; despertar a sensibilização e a conscientização da comunidade escolar sobre a influência dessas representações na perpetuação de desigualdades e preconceitos.

Tempo estimado: 2 h/a (90 minutos)

Descrição:

Os estudantes, individualmente, escolherão um dos anúncios publicitários de cerveja (Figuras 6 ou 7) e reproduzirão os elementos verbais e visuais, modificando o texto original que traz a figura feminina objetificada, sexualizada e subserviente, apresentando uma proposta em que a mulher é representada de forma emponderada, evidenciando a valorização e a isonomia que hoje elas conquistaram. A (re)leitura também poderá não trazer a figura feminina.

Em seguida, os discentes apresentarão as suas produções e argumentarão sobre o porquê de suas escolhas e alterações. Além de ser apresentada em sala para os colegas, as produções serão impressas e expostas nos murais da escola e nas

mídias sociais, demonstrando um antes e depois dos textos, os originais e as releituras produzidas pelos estudantes. Essa prática incentivará a comunidade escolar à reflexão crítica sobre as mensagens transmitidas pelos textos e o impacto que elas podem ter na sociedade.

Apesar desta pesquisa focar na leitura crítica, propomos aqui como sugestão de atividade em escrita do gênero anúncio publicitário que traz a figura feminina, pois acreditamos que a (re)leitura além de questionar e desconstruir os estereótipos de gênero presentes nos textos originais, trabalha ativamente para a criação de uma narrativa mais equitativa.

Dessa forma, ao reescrever, é possível subverter as representações tradicionais e problemáticas, desafiando assim as normas e expectativas sociais relacionadas aos papéis de gênero, como também disseminar uma visão mais igualitária, inclusiva e diversa das identidades de gênero, evitando perpetuar desigualdades e discriminações. Ademais, a (re)leitura oferecerá aos estudantes a oportunidade de se expressarem e se verem representados de forma positiva e respeitosa nos textos, promovendo o empoderamento e a valorização dos sujeitos independentemente de seu gênero, encorajando a autoestima e a autoconfiança.

Em suma, essa atividade de (re)leitura dos anúncios que trazem estereótipos subjacentes de gênero é essencial, posto que contribui para a desconstrução de estereótipos, a promoção da igualdade de gênero, o empoderamento das pessoas, a sensibilização e conscientização sobre essas questões, além de fomentar a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através da escrita, podemos transformar os textos, desafiando os estereótipos e promovendo representações mais positivas e diferenciadas de gênero.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das dificuldades de leitura crítica e escrita entre os alunos do 9º ano do ensino fundamental e a falta de interesse deles em desenvolver atividades práticas de leitura e escrita, além dos desafios do ensino de LP consonante ao agravamento dessas dificuldades durante o período pandêmico, surgiu a motivação de desenvolver esta pesquisa propositiva.

Nesse cenário, defendemos que o trabalho de leitura discursiva de textos, a partir do gênero textual/discursivo anúncio publicitário, dando ênfase aos elementos que o constituem, é extremamente relevante, pois, além de ser indicado pelos documentos oficiais, percebemos durante o percurso de produção desta pesquisa que o gênero anúncio publicitário está presente de forma massiva no dia a dia dos estudantes, influenciando suas percepções, valores e comportamentos.

Esse gênero discursivo possui características multimodais que dialogam entre si, permitindo que os leitores considerem não apenas os aspectos linguísticos, como também os elementos visuais, sonoros e gestuais presentes na composição textual que, à luz da análise do discurso crítica, proporcionam aos discentes uma compreensão mais profunda das relações entre linguagem, poder e ideologia. Ao adotar uma abordagem crítica no estudo da língua, os estudantes são incentivados a analisar e questionar as formas como o discurso é construído e utilizado na sociedade.

Frente ao que já foi posto, o nosso objetivo foi propor uma sequência didática a partir da análise de anúncios publicitários, com a finalidade de melhorar a posicionamento linguístico-discursivo e o senso crítico dos estudantes no que diz respeito à representação da figura feminina. Desse modo, inferimos que objetivo descrito foi alcançado, uma vez que os estudos teóricos que fundamentam essa pesquisa e as atividades propostas respondem inicialmente a questão sobre como o trabalho com o gênero anúncio publicitário contribui para o desenvolvimento da conscientização discursiva e do senso crítico dos sujeitos escolares no que concerne à representação da figura feminina.

O primeiro objetivo específico era compreender como os discursos se constituem sobre a representação da figura feminina no gênero anúncio publicitário a partir de uma análise multimodal, aguçando o senso crítico dos estudantes em relação aos discursos dominantes presentes no texto. Entendemos que esse ponto foi alcançado em decorrência da elaboração de uma sequência didática fomentada pelos

teóricos da ADC, junto às pesquisas sobre multiletramentos e leitura.

Nosso segundo objetivo específico era promover discussões em sala de aula sobre os estereótipos de gênero presentes nos anúncios, conduzindo os estudantes a refletirem sobre as mensagens veiculadas, com a finalidade de desconstruir estereótipos e promover representações mais igualitárias da figura feminina. Esse objetivo também foi atingido, pois demonstramos na prática a análise discursiva crítica, de alguns anúncios publicitários que trazem a figura feminina, sendo descrita no capítulo três, e dispomos detalhadamente caminhos que o professor poderá percorrer com os estudantes no desenvolvimento das atividades propostas.

Sublinhamos que ao abordar anúncios que trazem a representação da figura feminina em sala de aula, os discentes são convidados a desenvolver uma postura crítica diante das mensagens veiculadas, compreendendo as estratégias persuasivas utilizadas e os discursos subjacentes. Isso permite o questionamento das representações sociais presentes nos textos, como estereótipos de gênero, padrões de beleza irrealistas e ideais de consumo desenfreado. Outrossim, ao analisar criticamente os anúncios, os estudantes são capacitados a desenvolver habilidades de leitura crítica, pensamento reflexivo e desconstrução de discursos dominantes.

Por fim, nosso terceiro objetivo específico visava desenvolver uma sequência de atividades para ampliação do posicionamento linguístico-discursivo dos estudantes, evidenciando a construção de sentidos produzidos nos discursos de anúncios publicitários. Essa finalidade também foi alcançada, conforme demonstrado no capítulo 4, no qual detalhamos os procedimentos metodológicos que orientarão o professor no desenvolvimento dessas práticas.

Uma das principais contribuições da Análise do Discurso Crítica para o ensino de LP é a capacidade de desvelar as relações de poder presentes na linguagem. Os estudantes aprendem a reconhecer como os discursos podem privilegiar certos grupos e marginalizar outros, perpetuando desigualdades e opressões sociais, tornando-os mais conscientes dos mecanismos de dominação e resistência que estão embutidos nas práticas discursivas.

Em tempo, a ADC no ensino de língua portuguesa promove o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e interpretação de textos. Os discentes aprendem a analisar os recursos linguísticos, as estratégias retóricas e os contextos sociais e históricos que influenciam a produção e a recepção dos textos. Isso lhes permite ir além da compreensão literal dos textos e apreender as intenções, os efeitos e as

possíveis manipulações presentes no discurso. Desenvolvem, desse modo, habilidades de argumentação fundamentada, comunicação eficaz e pensamento crítico, tornando-se capazes de questionar discursos opressivos, propor alternativas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Perante o exposto, reforçamos que o trabalho com gêneros da esfera publicitária à luz da ADC, no ensino de língua portuguesa, permite que os alunos compreendam a natureza política da linguagem, desenvolvam habilidades analíticas e críticas e se tornem agentes de mudança social.

Esperamos, assim, que esta pesquisa contribua para a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de resistir à manipulação midiática e de construir uma visão mais crítica em relação à publicidade, à representação textual-discursiva da mulher e à sociedade como um todo. Pois, o trabalho com anúncios publicitários em sala de aula promove a discussão sobre questões sociais relevantes, como desigualdades de gênero, consumo responsável e impactos da mídia na construção de identidades, sendo uma ferramenta eficaz na promoção de uma educação crítica e formação de sujeitos conscientes e participativos na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. [VOLOSHINOV, V. N]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. Ática, São Paulo, 2010.

BAZERMAN, C. C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In.: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.

BEZERRIL, Gianka Salustiano; ALVES, Maria da Penha Casado. **Aspectos da dimensão verbal do gênero anúncio publicitário impresso direcionado ao público masculino**. Revista do GELNE, Natal, vol. 15, Número Especial, p. 327-352. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br>> Acesso em: 7 set. 2022.

BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição**: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

BRANDÃO, Helena N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. v. 5. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 2004.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fund. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAMPOS, Rosana C. Santos e. **Anunciou: vendeu????O anúncio publicitário na mídia impressa e os mecanismos de sua construção como gênero**: uma análise funcional-discursiva. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade**: a linguagem da sedução. São Paulo. Ática, 2006.

CAVALCANTE, L. C. F. **Compreensão de leitura em textos multimodais impressos e suportados pelo computador**: uma abordagem cognitivo-textual.

Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, 2010. Disponível em: <http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/361/1/LCFC08072013.1.pdf> Acesso em: 20 de mai. 2022.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

Código de Ética dos Profissionais da Propaganda. **CENP**, 1957. Disponível em <https://cenp.com.br/documentos-cenp/codigo-de-etica-do-profissional-de-propaganda/> Acesso em 14 de mai. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIONÍSIO, Ângela. Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Gêneros Textuais e ensino**. Lucerna, Rio de Janeiro, 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; SALES, Gláís (tradução e organização). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FAIRCLOUGH, N. (Trad.) **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

_____. A dialética do discurso. In.: MAGALHÃES, Isabel. **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

_____. **Discurso e Mudança Social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FARIA RODRIGUES, T. D. de F., Saramago de Oliveira, G.; Alves dos Santos, J. (2021). As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma** v.2, n.1, p. 154-174. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49> Acesso em: 20 nov. 2022.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE FILHO, João. **Força de expressão: construção, consumo e contestação das representações midiáticas das minorias**. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 28, dezembro de 2005.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2021.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. **Como Facilitar a Leitura** (Repensando a Língua Portuguesa). São Paulo: Contexto, 2003.

FURLANETTO, Maria Marta. Gênero do discurso como componente do arquivo de Dominique Maingueneau. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 260 – 281.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. Sentido e Interdiscurso In: **Os Limites do Sentido:** um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2. ed. Campinas - SP, Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia. **Leitura e Interdisciplinaridade:** Tecendo Redes nos Projetos da Escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2009.

_____. **Preciso ensinar o letramento:** não basta saber ler e escrever. Unicamp, 2010.

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 15. ed. Campinas: Pontes, 2017.

_____. Apresentação. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2020.

KOCH, I. G. Vilaça; ELIAS, V. Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. Vilaça. **Argumentação e linguagem.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção de sentidos.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KRESS, Gunter; VAN LEEUWEN, Theo. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (Eds.) **Approaches to media discourse.** Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

_____. **Multimodal Discourse:** The Modes and Media of Contemporary Communication. London, Edward Arnold, 2001.

MAGALHÃES, Célia Maria. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. In: MAGALHÃES, C. M. (org.) **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG. 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONNERAT, Rosane Mauro. **A publicidade pelo avesso**: propaganda e publicidade, ideologias e mitos e a expressão da ideia – o processo de criação da palavra publicitária. Niterói: EdUFF, 2003.

MORESI, Eduardo (Org). **Metodologia da Pesquisa**. Universidade Católica de Brasília – UCB. Brasília, 20131. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 2, cap. 4., p. 113-165.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, O Interpretável e o Compreensível. In: Zilberman, R. **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Análise do Discurso**: Princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

RESENDE, Viviane de M; VIEIRA, Viviane. **Análise do discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Implicações interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. Análise de discurso crítica como interdisciplina para a crítica social: uma introdução. In: Melo, I. F. (org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. Letramento escola, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: SIGNORINI, I. Org. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Et al.* **Escola conectada os multiletramentos e as tics**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANDMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SANDRONI, Laura C; MACHADO, Luís Raul. **A Criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. São Paulo, Ática, 1998.

SANTEE, Nellie Rego; SANTOS, Goiamérico Felício Carneiro. **As funções da linguagem na propaganda**. In: Fragmentos de Cultura, Goiânia, v.20, n.3/4, p.169-180, março/abril 2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/CarolinaKallas1/3-as-funcoes-da-linguegem-na-propaganda>. Acesso em: 14 outubro de 2022.

SANTOS, Janete Silva dos. **Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 129-153, jan./abr. 2012.

SCOTT, Michael. **“Lendo nas entrelinhas”**. Cadernos PUC, nº 16, 1983. p.101-124.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SPINK, Mary Jane Paris. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 5. ed. Petrópolis. Vozes. 1998.

_____. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. GUARESCHI, P. A. (Trad.). Petrópolis: Vozes, 2011.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa-ação e educação**: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. Educação e Sociedade, v. 34, n. 122, 2013.

TRINDADE, Eneus. **Propaganda, identidade e discurso**: brasilidades midiáticas. Porto Alegre: Sulina, 2012.

VESTERGAARD, T.; SCHRÖDER, K. **A linguagem da propaganda**. Tradução João Alves dos Santos; tradução textos publicitários Gilson Cesar Cardoso de Souza. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Biblioteca Universal). Título original: The language of advertising.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA, JR.; SATO, D.; MELO, I. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.