



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ANDRÉ SUEHIRO MATSUMOTO

**LEITURA DO GÊNERO PROPAGANDA EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM
DISCURSIVA**

Campo Grande/MS
2015

ANDRÉ SUEHIRO MATSUMOTO

**LEITURA DO GÊNERO PROPAGANDA EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM
DISCURSIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvane Aparecida de Freitas

Campo Grande/MS
2015

M384L Matsumoto, André Suehiro

Leitura do gênero propaganda em sala de aula: uma abordagem discursiva/ André Suehiro Matsumoto. Campo Grande: UEMS, 2015.

103 p.; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvane Aparecida de Freitas.

1.Gênero discursivo 2.Propaganda 3. Leitura 4.Ensino de Língua I.
Título.

CDD 23.ed. 808.851

ANDRÉ SUEHIRO MATSUMOTO

**LEITURA DO GÊNERO PROPAGANDA EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM
DISCURSIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Silvane Aparecida de Freitas (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a. Aline Saddi Chaves - Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento - Titular
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof^a. Dr^a. Maria Leda Pinto - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a. Claudete Cameschi de Souza - Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Campo Grande/MS, 28 de agosto de 2015.

Dedico:

À “*batian*” **TOKIKO KAMEDA TAMAITI** (*in memorian*), guerreira, demonstração de fé e amor
para com a família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me dá forças para realização de muitos projetos.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pela oportunidade.

À minha orientadora, Professora Silvane, sempre atenciosa, pelos direcionamentos e contribuições, pela paciência e confiança. Se tiver a honra, quero continuar sendo sempre orientando dessa figura exemplar. Um agradecimento muito especial!

À CAPES por financiar esta pesquisa.

À banca do exame de qualificação, professora Aline Saddi Chaves e Maria Leda Pinto, pelas valiosas sugestões. Especialmente, à Professora Maria Leda, por intervir junto à Secretaria de Estado de Educação, por adequar o cronograma do Programa de Mestrado e por dialogar sempre nas questões administrativas que o Mestrado Profissional apresenta.

À professora Dr^a. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, que nos honra por fazer parte da banca examinadora.

Às professoras da especialização da UEMS/Dourados, Neide, Delaine, Marlucia, Maria Higa e Zélia.

À professora Elza Sabino Bueno, pelo apoio e confiança desde a graduação, que me ajudou a iniciar a pesquisa em Linguística.

À professora Elma Scarabelli, pela amizade e pelas muitas palavras de orientação.

À professora Marina Wenceslau, que me deu todo o suporte durante a graduação por meio de ensinamentos que sempre carrego.

À Escola Estadual Professora Nair Palácio de Souza, município de Nova Andradina, pelo espaço concedido para realização de parte dessa pesquisa. Aos amigos Brisa Macli, Saraya Ali Saleh, Thiago Albano, Carlos Sasso, Ediana, Tânia Colato, e, em especial. Saudades dos meus nonos anos e primeiros do médio.

À Doutoranda em Letras pela UFMS/Três Lagoas, Marilza Nunes de Araújo.

À Escola Estadual Joaquim Gonçalves Ledo, distrito de Amandina, município de Ivinhema, que sempre foi paciente nesse período difícil. Em especial, Dona Vilma, Ivanete, Elaine Marques, Vanuza e Juvenal. À Selma, com carinho.

À Escola Estadual Dolor Ferreira de Andrade, Campo Grande, pelo apoio no momento final do mestrado, durante a escrita da dissertação. Direção, coordenação, colegas, alunos, especialmente, Raquel, Lucimar, Andressa, Ana Lúcia (diretora), Ivete e Rosangela.

À grandiosa amiga que conquistei por meio do mestrado, Claudia Bernardo, que durante 1 ano e meio, foi minha companheira de estrada, compartilhando os mais de 600 km semanais, muita chuva, muita poeira, muitas paradas para café, alguns sustos na estrada, seja rindo ou chorando, porém sempre firmes em alcançar os objetivos.

Ao meu tio Sérgio que sempre dá apoio e orientação. À minha tia Lourdes, minha mãe de criação. Aos meus tios Mario Matsumoto e Mario do Amaral. Ao meu pai.

À tia Tina por sua ajuda durante o processo de minha instalação em Campo Grande.

À amiga e colega do Mestrado, Marilene, por sua parceria durante os estudos e compartilhamento de ideias de pesquisa.

À Escola Estadual Blanche dos Santos.

Às amigas do curso, sempre presentes: Rosana, Ana Paula, Luciana Barbara, Mislene e Neusa Ferreira, que deram muitas palavras de força e incentivo. Sou grato a vocês!

Agradeço à Nova Andradina, cidade que me acolheu, em meu primeiro emprego, no IFMS. Em especial, Senhor Agenor Patrício e Miako Kai, pelo carinho, atenção e apoio incondicional.

À Adriane Roberta Ribeiro de Macedo, pelas contribuições e diálogos, uma pessoa muito importante no início da minha carreira profissional.

Aos colegas do IFMS: Diogo Moreno e Marilda Beijo.

À minha querida Naiara Alves, que, mesmo “distante”, tem me apoiado constantemente. Sem palavras...

Aos professores do PROFLETRAS – UEMS/Campo Grande: Nataniel, Daniel Abrão, Eliane Giacon.

À professora da Universidade Estadual de Maringá, Dra. Maria Célia Cortez Passetti, pelos materiais e indicações em Análise do Discurso, em 2009.

À Fernanda Machado, de Cuiabá, sempre atenciosa e apostando em mim. À Maria, do Pastel D'Ouro. À Monica Dantas. Ao Márcio Palácios. À Waléria de Souza e Cleia Nunes. À Osana Conceição e Senhor Dércio. Aos professores Geraldo José da Silva e Maria Helena de Queiroz.

À SED – Secretaria de Estado de Educação.

Aos meus alunos com quem eu venho aprendendo muito.

Aos amigos e familiares!

MATSUMOTO, André Suehiro. *Leitura do gênero propaganda em sala de aula: uma abordagem discursiva*. 2015. 103 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa demonstra que o gênero discursivo propaganda impressa é de suma relevância no ensino de línguas, destacando os efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos envolvidos em práticas de leitura e escrita, já que esse gênero possui grande riqueza em sua estrutura, estilo e conteúdo. Além disso, é um gênero comum no cotidiano de todos nós. Por isso, ele é propenso a inculcar valores e tomadas de decisões nos sujeitos em formação. Considerando que o contexto atual é permeado de novas linguagens e que se verifica a relevância dos estudos bakhtinianos no ensino de língua materna, sobretudo, quando se trata das questões de gêneros do discurso em suas esferas de comunicação (BAKHTIN, 2003), dessa forma, ressaltamos que é um processo que necessita de interação ativa com o outro para que haja maior envolvimento por parte do sujeito aprendiz. Diante dessa premissa, baseamos em concepções discursivas propostas por Orlandi (2010), pois o sujeito, a história e a ideologia são elementos que se entrecruzam na materialidade linguística. Assim, objetiva-se construir novos sentidos, a fim de possibilitar a ampliação de sua capacidade linguístico-discursiva, organizando nosso trabalho em uma sequência didática, composta de quatro módulos, que envolve práticas de leitura, atividades de produção escrita, processo de reescrita e análise linguística, sendo que os gêneros reescritos constituíram o corpus da pesquisa. Ao final da sequência didática e da pesquisa-ação, analisamos o processo de discursivização do gênero, baseando em temáticas que retratassem aspectos da atualidade. Desse modo, esta pesquisa traz reflexões sobre o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula; mais precisamente, trabalho com a propaganda, sugerindo novos encaminhamentos pedagógicos, no que diz respeito às práticas de leitura e produções escritas dos aprendizes, em perspectiva discursiva, resultando em momentos oportunos para a prática dialógica da linguagem.

Palavras-chave: Gênero discursivo; Propaganda; Leitura; Ensino de língua.

MATSUMOTO, André Suehiro. *Reading the genre advertising in the classroom: a discursive approach*. 2015. 103 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

ABSTRACT

This research shows that the discursive genre print advertising is of paramount importance in language teaching, highlighting the effects of meaning produced by the subjects involved in reading and writing practices, as this genus has great wealth in structure, style and content. Moreover, it is a common genre in the daily lives of us all. Therefore, it is prone to inculcate values and decision making on the subject in training. Whereas the current context is permeated with new languages and that there is the relevance of Bakhtin studies in teaching mother tongue, especially when it comes to matters of speech genres in their communication spheres (Bakhtin, 2003), therefore, we emphasize that is a process that requires active interaction with others for greater involvement on the part of the learner. Given this premise, we based in discursive conceptions proposed by Orlandi (2010) as the subject, the history and ideology are elements that cross the linguistic materiality. Thus, the objective is to build new directions, to enable the expansion of its linguistic-discursive capacity, organizing our work in a didactic sequence, composed of four modules, which involves reading practices, written production activities, rewriting process and linguistic analysis, and genres rewritten constituted the corpus of the research. At the end of the teaching sequence and action research, we analyze the process of gender discursivization, based on themes that portray aspects of today. Thus, this research reflects on the work with the genres in the classroom; more precisely, work with advertising suggesting new educational referrals, with regard to the practices of reading and written production of learners in discursive perspective, resulting in opportune moments to the dialogical practice of language.

Keywords: Discursive gender; Advertising; Reading; Language teaching.

Lista de Figuras

Figura 1: Esquema da sequência didática.....	56
Figura 2: Tira da Mafalda.....	59
Figura 3: Propaganda da Skol.....	61
Figura 4: Propaganda da Skol.....	61
Figura 5: Propaganda do Banco do Brasil.....	62
Figura 6: Propaganda da Fiat.....	64
Figura 7: Propaganda da Fiat.....	64
Figura 8: Propaganda da Fiat....	65
Figura 9: Propaganda Fiat.....	66
Figura 10: Propaganda Coca-Cola.....	67
Figura 11: Propaganda Petrobras.....	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA E A ANÁLISE DO DISCURSO.....	17
1.1 Processo histórico do ensino da língua portuguesa.....	17
1.2 Análise do Discurso.....	21
1.3 O ensino de língua portuguesa segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	26
1.4 Leitura e produção textual no ensino de língua: práticas em interlocução.....	28
CAPÍTULO II – GÊNEROS DISCURSIVOS E PROPAGANDA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	40
2.1. Os gêneros do discurso: ancoragem teórica.....	40
2.2 Conceituando o Gênero Propaganda.....	44
2.3 Publicidade e/ou propaganda.....	46
2.3.1 Persuasão.....	50
CAPÍTULO III – SEQUÊNCIA DIDÁTICA – TRABALHANDO O GÊNERO PROPAGANDA EM SALA DE AULA.....	54
3.1 Sequência didática – definições	54
3.2 Sequência didática – projeto “Propaganda”	58
3.2.1 – Módulo 1: Apresentação da proposta.....	58
3.2.2 – Módulo 2: Conhecendo o gênero.....	60
3.2.3 – Módulo 3: Entendendo mais sobre o gênero.....	63
3.2.4 – Módulo 4: Produzindo o gênero propaganda.....	69
3.2.4 .1 Análise da produção do sujeito 1.....	71
3.2.4 .2 Análise da produção do sujeito 2.....	73
3.2.4 .3 Análise da produção do sujeito 3.....	75
3.2.4 .4 Análise da produção do sujeito 4.....	77
3.2.4 .5 Análise da produção do sujeito 5.....	79
3.2.4 .6 Análise da produção do sujeito 6.....	80
3.2.4 .7 Análise da produção do sujeito 7.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS.....	94

INTRODUÇÃO

A nova realidade social, consequente da expansão dos meios de comunicação, competitividade no mercado de trabalho e do mundo globalizado, coloca novas necessidades e demandas no ensino da Língua Portuguesa. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o ensino da Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro de discussão para melhorar o ensino no país. Entre as discussões, está o domínio efetivo da leitura e da escrita pelos estudantes, demonstrando o comprometimento do ensino para diminuir a repetência na primeira série (ou nas duas primeiras) pelas dificuldades encontradas na alfabetização inicial e na quinta série por não se conseguir levar os aprendizes ao uso apropriado das normas e convenções da linguagem escrita, que é essencial para o desenvolvimento nas demais séries do currículo escolar.

Para uma transformação no ensino da Língua Portuguesa, apregoa-se uma prática calcada em que tanto o ponto de partida, quanto o ponto de chegada seja o uso da linguagem. Podendo-se afirmar que hoje é consensual que essas práticas devam partir do uso linguístico aos aprendizes para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente, daquelas associadas à textualidade e às convenções da escrita, considerando que a razão de ser das práticas de leitura é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para ser objeto de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os sujeitos aprendizes a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às diversas situações comunicativas e aos propósitos definidos.

Partindo dessa premissa, podemos considerar a importância dos estudos linguísticos na contribuição do ensino de línguas, sobretudo, nas questões metodológicas relacionadas à leitura e produção textual em sala de aula. Sendo assim, torna-se necessário desenvolver pesquisas que proponham novas abordagens do texto em sala de aula. Com a democratização do ensino, essas mudanças no ensino de língua materna tornaram-se necessárias (FREITAS, 2012).

Interligando a isso, consideramos a importância do trabalho de análise linguística, no ensino de língua materna, durante as práticas de leitura e produção textual, numa perspectiva sociodiscursiva, pois devemos destacar os efeitos de significação, pois é um processo que necessita de interação ativa com o outro para que haja maior envolvimento por parte do

sujeito aprendiz e, assim, construir sentidos, o que possibilita a ampliação de sua capacidade linguístico-discursiva.

Tendo em vista esta perspectiva, esta pesquisa está em consonância com os pressupostos teóricos do círculo de Bakhtin (2003), especialmente, a concepção de gêneros do discurso, por acreditar que os princípios bakhtinianos trouxeram muitas contribuições para o processo ensino/aprendizagem de língua materna, tendo em vista considerar os eventos socioculturais mediados na/pela linguagem.

Não se pode negar a relevância dos estudos bakhtinianos ao ensino de língua materna, sobretudo, quando se trata das questões de gêneros do discurso em suas esferas de usos sociais da linguagem, compreendendo a língua em seus diversos aspectos de formação, não como estrutura linguística isolada e sim um fato social, visto como um todo. Isso porque, segundo Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Nessa perspectiva, pretendemos, nesta pesquisa, trazer reflexões sobre o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, mais precisamente, com o texto propagandístico, sugerindo novos encaminhamentos pedagógicos, porque há o fato de que o gênero propaganda não é muito trabalhado na escola, por ser considerado um gênero desestabilizado.

Nesta pesquisa, centramos nossas reflexões no ensino de leitura de gêneros discursivos diversos, sobretudo o texto propagandístico. Discutimos todos esses aspectos em conformidade com a teoria dialógica do discurso, mais precisamente, na perspectiva bakhtiniana da linguagem, em que podemos reiterar o seguinte:

As tonalidades dialógicas preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado. Pois nosso próprio pensamento — nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes — nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2003, p. 317).

Com isso, esperamos demonstrar, nesta pesquisa, que o gênero discursivo propaganda impressa é de suma relevância nas aulas de leitura e produção textual, já que é um texto muito rico em recursos linguísticos e ao qual a sociedade convive diariamente. Dessa forma, Cardoso (2005, p. 93) afirma que “o discurso de propaganda e marketing constitui um material privilegiado para a prática escolar de ensino/aprendizagem de língua materna”.

Segundo Andreu (2013), o trabalho de leitura e produção textual, com o gênero propagandístico, desperta uma prática mais criativa e envolvente e “o estudo de propagandas é um valioso instrumento para que possamos explorar conteúdos ligados à comunicação, veiculação de saberes, crenças e o funcionamento da linguagem nas diversas esferas sociais” (ANDREU, 2013, p.21). Dessa forma, esse gênero reflete as ideologias dominantes em uma sociedade circunscritas à linguagem propagandística.

Embasados no pensamento bakhtiniano, objetivamos colocar a teorias dos gêneros discursivos em prática, transpondo as contribuições bakhtinianas para a leitura do texto propagandístico em sala de aula, como instrumento de apoio no trabalho de leitura e produção textual por meio de corpus selecionado para o processo de leitura, encaminhando à produção de sentidos e o aprimoramento dos elementos constituintes do gênero como um todo, que resulte em uma produção escrita, como forma de espelhar, por meio de uma sequência didática, um produto dessa prática intervencionista em sala de aula.

Nesse sentido, o trabalho com esse gênero em sala de aula, poderá trazer novos olhares para o texto, o que poderá resultar em momentos oportunos para a prática dialógica da linguagem, pois o educando pode perceber a riqueza desse gênero, que é um gênero muito comum no cotidiano de todos, por isso muito propenso a inculcar valores e tomadas de decisões nos sujeitos em formação. Assim, consideramos a importância da Análise do Discurso (AD) na compreensão sobre o processo de materialização ideológica na linguagem.

Enfatizando, a escolha do gênero discursivo propaganda se deve ao fato de que esse gênero precisa ser dinâmico em sua composição, pois atinge de forma rápida o seu leitor, chamando a atenção do leitor e, conseqüentemente, induz a comprar um produto ou a aderir à ideia contida no texto propagandístico. Dessa forma, os recursos utilizados nos textos propagandísticos são inúmeros, tornando um trabalho riquíssimo no ensino de línguas.

A metodologia de pesquisa utilizada é a interpretativista, uma vez que pretendemos analisar e refletir sobre os dados coletados. Tivemos como pressuposto teórico básico a teoria bakhtiniana e outros autores que pesquisam o ensino de língua materna e a questão dos gêneros do discurso nesta mesma perspectiva teórica. Para isso, selecionamos

diversas propagandas impressas que foram trabalhadas, em sala de aula, cuja temática remetia ao contexto da atualidade, veiculadas por grandes marcas, a escolha dessa temática se faz pertinente, durante a produção de sentidos destas propagandas.

Pretendemos aplicar os conceitos teóricos oferecidos pelos estudos bakhtinianos, no que diz respeito aos gêneros discursivos, bem como pesquisas na área que coadunam com essa perspectiva, para a leitura do texto propagandístico em sala de aula, como instrumento de apoio no trabalho pedagógico do componente curricular Língua Portuguesa, do ensino fundamental, 9º. ano. Para isso se efetivar, nosso trabalho segue as seguintes etapas: na primeira, tecemos considerações bibliográficas referentes ao ensino da língua portuguesa, gêneros do discurso, aspectos linguísticos e discursivos da propaganda e seu papel social; na segunda, elaboramos uma sequência didática que organiza e transpõe, sistematicamente, o processo de ensino/aprendizagem do gênero propaganda; na terceira, analisamos o percurso proposto, verificando questões de ensino, linguística, da apropriação do gênero e o posicionamento dessa prática intervencionista na realidade escolar.

Tendo como base os pressupostos refletidos, propusemo-nos a desenvolver uma parte prática desta pesquisa, a transposição didática do gênero discursivo propaganda, em uma escola da rede estadual de Mato Grosso do Sul, localizada no município de Campo Grande, que compreende as atividades de leitura do gênero, acrescido de uma produção escrita e reescrita, moldada na metodologia de sequência didática.

Assim, acreditamos que essa prática leva os estudantes a produzirem os sentidos por meio dos textos propagandísticos, fazendo com que analisem os elementos constituintes do gênero, as condições de produção, em perspectiva dialógica, oportunidade em que propomos abordagens para o ensino da leitura de gêneros com vistas à formação do sujeito.

Diante do exposto, discorreremos, no primeiro capítulo, sobre o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva histórica, bem como as correntes de pensamento que nortearam cada período, e outras concepções sobre o discurso. Além disso, refletimos a respeito das práticas de leitura e produção textual no ensino da língua portuguesa na contemporaneidade.

No segundo capítulo, abordamos os conceitos teóricos de gêneros discursivos, por meio dos estudos de Bakhtin, sobre o gênero propaganda e seus elementos constituintes, como persuasão dentre outras características pertinentes ao gênero discursivo propaganda que servirão de aporte teórico para nossa sequência didática em sala de aula, bem como para as análises dos textos de propaganda.

No terceiro capítulo, desenvolvemos a descrição e análise da sequência didática do gênero propaganda, que foi realizada em sala de aula, enfatizando, de forma linear, as atividades de leitura e produção textual. Em seguida, apresentamos e analisamos as produções finais dos educandos.

Finalizando, trazemos nossas considerações e posicionamento sobre todo o processo desenvolvido com o uso da propaganda em sala de aula, bem como a metodologia utilizada para desenvolver o trabalho aqui relatado, assim como discutimos o trabalho com gêneros discursivos e questões fundamentais para o ensino de língua.

CAPÍTULO I – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A ANÁLISE DO DISCURSO

1.1 Processo histórico do ensino da língua portuguesa

Historicamente, as formas como a escrita organizou-se mudou de acordo com o período e a corrente teórica em voga. Essas mudanças, no entanto, são importantes objetos de análise para compreender o descompasso entre o ensino da Língua Portuguesa e os resultados que se têm observado do ponto de vista da competência dos educandos no uso da variedade culta da língua, nas modalidades escrita e oral, pois é necessário entender os diferentes modos como a disciplina Língua Portuguesa tem sido tratada na trajetória escolar brasileira.

De acordo com Soares (2002), o português, trazido pelos colonizadores portugueses, embora fosse a língua oficial, não era o idioma dominante, pois com ele coexistiam outros dois: a língua geral, que se referia às línguas indígenas faladas no país, que provinham, em sua maioria, do tupi, e o latim, no qual se fundamentavam o ensino secundário e superior jesuítico.

Apesar de o português ser a língua oficial, nem existia no currículo escolar. Era apenas um instrumento para a alfabetização nas escolas menores, do português passava-se a ensinar latim, conforme determinava o *Ratio Studiorum*, programa de estudos da Companhia de Jesus, por ela implantado em todo o mundo.

Para Soares (2002), isso aconteceu em primeiro lugar: as poucas pessoas que se escolarizavam na Colônia pertenciam à elite, que tinha o interesse de seguir o modelo educacional vigente na época, fundamentado na aprendizagem “do latim através do latim”. Além disso, o português não possuía muito valor cultural, faltando, assim, motivação para torná-la disciplina curricular.

A partir de 1750, o uso da língua portuguesa tornou-se obrigatório no Brasil, de acordo com o decreto do Marques de Pombal que teve como objetivo a valorização do português na escola, ficando proibido o uso de outras línguas, inclusive a língua geral, como forma de fortalecer a língua portuguesa e reconhecê-la no currículo nacional.

De acordo com Ilari (2009), nesse período, o estudo da língua portuguesa fazia parte do currículo sob as formas de retórica, poética e gramática. No final do Império, essas três disciplinas unificaram-se numa só disciplina que passou a se chamar Português. Até o fim do século XIX, seu ensino manteve a gramática e a retórica como seus conteúdos de ensino e componentes curriculares. Dessa forma, o ensino de português até aquele período foi marcado

pela presença da tradição gramatical e retórica, destinada a uma minoria de “bem nascidos” que frequentavam as escolas brasileiras.

Conforme Ilari (2009), a Gramática nasceu entre os gregos como uma espécie de prima pobre da retórica, disciplina muito prestigiada em um mundo onde a habilidade de se expressar era extremamente valorizada. De acordo com o autor, ao longo da história, a Gramática sempre foi uma disciplina normativa, que dizia como deviam expressar-se as pessoas “bem criadas”.

Naquele tempo, tanto no ensino médio como no superior, um dos pressupostos existentes era o de que a escola existia apenas para as pessoas que usavam e praticavam o português culto. Dessa forma, as variedades não prestigiadas da língua eram ignoradas, e a diversidade linguística é lembrada, como forma de enfatizar uma pronúncia padrão.

Em 1936 (pronúncia que deveria ser adotada no canto lírico) e 1957 (valorizou-se a pronúncia carioca, porém descarregada de certas especificidades regionais) foram realizados congressos que discutiam a questão de uma pronúncia padrão. Estes encontros partiram do pressuposto de que a língua tem que ser uniforme, o que é certo ou errado deve ser determinado por especialistas na área.

Em 1960, com a LDB n.4024/61, o foco do ensino de Língua Portuguesa estava na gramática prescritiva ou tradicional, mantendo a tradição da gramática, da retórica e da poética. Recebendo apenas os “bem nascidos” e filhos de famílias abastadas, a escola não teve muito com o que se preocupar adotando essa perspectiva, porém quando as portas da escola começam a se abrir para o povo, como consequência da crescente reivindicação, pelas classes populares, do direito à escolarização. Esse quadro se altera, pois a nova clientela trazia consigo uma variedade linguística não estudada na escola, o que acarretou mudanças nas disciplinas escolares, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa.

Entretanto, a democratização do acesso à educação, “ainda que falsa”, como sugere Geraldi (1991, p. 115), trouxe, uma clientela diferente e multiplicada. Houve, também, um conflito entre a linguagem ensinada na escola, que é a norma da classes privilegiada, e a linguagem das camadas populares.

De acordo com Soares (1986), o ensino era baseado no reconhecimento da língua considerada como legítima, aquela que seguia as regras da norma culta.

Para os alunos pertencentes às classes dominantes, essa “didática do reconhecimento” tem, como efeito, o aperfeiçoamento do conhecimento [...], que já possuem, da língua “legítima”; para os alunos pertencentes às camadas populares, essa “didática do reconhecimento” não ultrapassa seus próprios

limites, porque, na aprendizagem da língua, reconhecer não leva a conhecer. Em outras palavras: a escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a reconhecer que existe uma maneira de falar e escrever considerada “legítima”, diferente daquela que dominam, mas não os leva a conhecer essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber produzi-la e consumi-la. (SOARES, 1986, p. 63).

Esse quadro agrava-se mais, pois conforme Soares (2001), o processo de democratização da escola, elevando a quantidade de alunos determinou também a exigência de professores com menos rigor. Pois onde encontrar tantos professores para atender a demanda?

Dessa forma, os cursos de Letras passaram a receber pessoas pouco letradas. Algumas delas, além de virem da mesma classe social dos alunos, dominam apenas a variedade linguística daqueles a quem eram destinados a ensinar.

No início dos anos 60, a linguística passou a compor o currículo dos cursos de Letras, o que possibilitou novas reflexões sobre o uso da língua e a linguagem. Para os novos professores, o reconhecimento das variedades linguísticas passa a fazer parte da realidade escolar, mas seus efeitos ainda não são notados no ambiente escolar (GERALDI, 2006).

De acordo com Possenti (1996), a partir da década de 80, começa a observação da heterogeneidade linguística existente na escola, os professores tiveram de adotar uma postura diferente diante das diferenças dialetais e requeriam novos conteúdos e metodologias para a Língua Portuguesa. A influência da Sociolinguística foi de suma importância para a criação dessa nova postura diante do estudo da língua.

Naquele período, novas concepções do ensino de gramática foram formuladas, em que se preocupa não apenas com a gramática do texto, mas também com a gramática da fala. Além destes aspectos, a gramática vai ainda mais longe. Como afirma Soares (2002, p. 172), “evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao nível da palavra e da frase.” (SOARES, 2002, p. 172).

A partir da década de 70, com a LDB n. 5692/71, que vincula o ensino à qualificação para o trabalho, sustentado por uma pedagogia tecnicista, o ensino de Língua Portuguesa orientou-se pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação, cujo objeto é a língua como código.

A pragmática, a teoria da enunciação e a análise do discurso trazem olhares para os estudos com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, por apresentarem uma nova

concepção da língua como enunciação, extrapolando o conceito de língua como instrumento de comunicação.

A partir da adoção da concepção de linguagem como interação, mudanças radicais no processo de ensino aconteceram, como um espaço aberto para a heterogeneidade linguística e a valorização do sujeito do discurso.

Essa perspectiva da linguagem como interação tem como precursor Mikhail Bakhtin (2003), referencial teórico para todos os estudos que almejam dialogar com essa concepção de linguagem que procura dar conta da totalidade do ser humano. Os pressupostos teóricos da teoria da enunciação de Bakhtin sobre a linguagem e sua natureza dialógica foram extremamente importantes na redefinição do objeto de ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Para Travaglia (1996), nesta perspectiva o indivíduo realiza ações, atua sobre o interlocutor. Considera-se o contexto social, histórico e ideológico. “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23).

A gramática, de acordo com o autor, que marca essa terceira vertente é a internalizada, caracterizada por um conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações de comunicação.

A partir da linguística, foi possível vislumbra novos horizontes para o ensino de Língua Portuguesa. Rodolfo Ilari (1997) afirma que as ideias apresentadas pela Linguística deveriam ter provocado profundas alterações nos hábitos de nossos professores de Língua Portuguesa, entretanto, isso não ocorreu, apesar das tentativas de mudanças. O autor constata que o professor de Língua Portuguesa continua investindo a maior parte de seu tempo no ensino da modalidade padrão da língua.

Possenti (1996), em relação ao ensino de língua na escola, afirma que necessitamos, inicialmente, questionar a concepção de linguagem que estão baseadas as práticas docentes e os livros didáticos, já que esse material é muito presente nas salas de aula. Possenti (1996) ressalta a existência de três tipos de gramáticas: as gramáticas normativas ou prescritivas, as descritivas e as internalizadas, que equivalem, respectivamente, às regras que devem ser seguidas, às regras que são seguidas e às que os falantes dominam no seu cotidiano¹.

¹ A gramática normativa ou prescritiva é caracterizada pelo conjunto de regras que objetivam o domínio da norma culta. É ela que predomina nos livros didáticos e nas gramáticas pedagógicas, destinada a fazer

O autor ainda afirma que ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa é desnecessário se o objetivo da escola for dominar a variedade padrão e tornar os alunos hábeis leitores e autores de seus próprios textos. Dessa forma, é claro que ensinar gramática não deve ser a prioridade das aulas de Língua Portuguesa, pois “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas”. (POSSENTI, 1996, p. 46).

Conclui-se assim, que existe a necessidade de uma reorganização curricular diferenciada para atender a realidade linguística dos alunos, objetivando o ensino de uma língua viva, dinâmica e real.

1.2 Análise do Discurso

Consideramos importante fazer uma breve reflexão teórica sobre análise do discurso, perspectiva com que nos embasamos para desenvolver esta pesquisa que tem como objeto de estudo, o gênero propaganda, porque, segundo essa perspectiva, o discurso, isto é, a linguagem vista sempre em seu movimento, em seu processo de interação. Assim, Orlândia (2010) traz uma consistente proposta de reflexão sobre a linguagem, o sujeito, a história e a ideologia.

Nessa perspectiva, é preciso retomar o fato de o estudo da Linguística concentrar a atenção na língua como sistema de signos e a Gramática normativa nas normas do bem dizer. Isso para introduzir a discussão de que a Análise de Discurso não trata da língua, tampouco da Gramática, embora tenha interesse por ambas. Nesse espaço, a autora preocupa-se em discutir que o discurso é o “lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia.” (ORLANDI, 2010, p. 17). Essa autora comenta também sobre os estudos que antecedem e preparam o campo para a Análise de Discurso, aborda os três domínios disciplinares, Linguística, Marxismo e Psicanálise, assim como os deslocamentos produzidos pela Análise de Discurso (doravante, AD).

Recorremos à AD, pois ao trabalharmos os gêneros discursivos, estamos lidando não só com o caráter textual, linguístico e social, mas também com aspectos ideológicos que produzem efeitos de sentidos, em práticas de interlocução, situados num dado tempo e espaço.

os alunos escreverem e falarem bem. A descritiva preocupa-se em descrever ou explicar como as línguas são utilizadas pelos falantes, sem a intenção de emitir juízo de valor de certo ou errado. A gramática internalizada, por sua vez, está relacionada às regras intuitivas e estáveis que o falante domina.

Assim, podemos afirmar que o discurso não é neutro, porque o sujeito se manifesta por meio de diversos gêneros discursivos circulados socialmente, em várias esferas sociais e comunicativas, por isso a AD se justifica nesse estudo.

Retomando Orlandi (2010), podemos afirmar que a AD pressupõe a psicanálise, a linguística e o marxismo. Constitui-se como uma disciplina de entremeio, fazendo-se na contradição dos três campos do saber. Dito de outro modo, a análise de discurso se faz entre a linguística e as ciências sociais. Se, por um lado, interroga a linguística que exclui o que é histórico-social ao pensar a linguagem, por outro lado, interroga as ciências sociais na medida em que estas não consideram a linguagem em sua materialidade.

A análise de discurso faz isso sem, no entanto, ser uma resposta a essas questões. Mostra que para responder ao que interroga é necessário um deslocamento de terreno e constituir outra região teórica em que a relação entre o sociohistórico e o linguístico é constitutiva. Ou seja, o que liga o dizer a sua exterioridade constitui o próprio dizer. Um dos recortes teóricos apontados pela autora é a relação língua e discurso. Assim, no quadro teórico da Análise de Discurso, “nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos.” (ORLANDI, 2010, p. 22).

Assim, a teoria em pauta coloca a interpretação em questão, distinguindo-se da Hermenêutica. A análise não se restringe à interpretação em si, tampouco procura uma chave para isso. Neste ponto de vista teórico, não existe verdade oculta em quaisquer textos. O que há são gestos de interpretação que o analista deverá buscar compreender.

Com o intuito de melhor explicar a relação entre o dispositivo teórico da AD e os dispositivos analíticos, remetemo-nos ao enunciado “Vote sem medo”, inscrito em uma faixa preta durante época de eleições num campus universitário. A partir desse enunciado, a autora desenvolve um exemplo de análise discursiva que explora ao longo do seu livro. Faz isso, discutindo os sentidos que são mobilizados pelos sujeitos que produziram tal enunciado.

Nessa perspectiva, Orlandi (2010) trata de uma série de conceitos básicos que sustenta essa teoria, como condições de produção e interdiscurso, esquecimentos, paráfrase e polissemia, formações imaginárias, formação discursiva, ideologia, sujeito e sua forma histórica. Entre os “pontos fortes” da Análise de Discurso, temos a noção de ideologia. Para isso, pontua sobre o modo como a ideologia é concebida pelas ciências humanas e sociais. Como essas ciências consideram que a linguagem é transparente, elas visam os conteúdos

ideológicos, compreendendo a ideologia como ocultação. Assim, essas ciências pensam que se podem descobrir os “verdadeiros” sentidos do discurso que estariam escondidos.

Para a autora, é possível dizer que a ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “naturais”. Na ideologia, não há ocultação de sentidos, mas apagamento do processo de sua constituição. Conforme Orlandi (2010),

O trabalho ideológico é um trabalho de memória e do esquecimento, pois é quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido-lá. É justamente quando esquecemos quem disse colonização, quando, onde e por que, que o sentido de colonização produz seus efeitos. (ORLANDI, 2010, p. 49).

Sobre esses aspectos ideológicos, consideramos a linguagem, enquanto discurso, subjetiva, pois atende a um modo de produção social e articula entre processos ideológicos. Assim, percebemos que a ideologia é determinante no estudo da linguagem, observando contextos históricos e sociais nos discursos.

Brandão (2000) trata do tema e ressalta que o termo ideologia surgiu na tentativa de analisar a faculdade de pensar, tendo como método exatidão e rigor científico. Assim, ideologia pode ser definida como “uma visão, uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica” (BRANDÃO, 2000, p.30)..

Dessa forma, a ideologia que habita na linguagem, precisando dela para se materializar e sair do entendimento abstrato, exprime uma ideia, seja religiosa, moral, política ou jurídica. A sua função é constituir elementos concretos em sujeitos, pois é nos sujeitos e por meio deles que será possível a existência da ideologia. Assim, o discurso ideológico é entendido como mecanismo que utiliza de manobras para legitimar um poder sobre as classes dominadas.

Considerando isso, é importante, então, refletir sobre o papel do locutor no processo de enunciação, observando o lugar de quem fala, analisando o discurso enquanto ideologia, compreendendo a subjetividade inerente a toda linguagem.

Nesse aspecto, Orlandi (2010) afirma que “homens e sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem”. Assim, isso acontece “no discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história sua materialidade” (ORLANDI, 2010, p. 53).

Por isso Orlandi (2010) discute a necessidade de refletir sobre esse dispositivo e o modo de proceder do analista. Para isso, retoma a proposta da teoria que é construir um dispositivo de interpretação. Nesse ponto, reporta-se ao fato de a língua funcionar ideologicamente e de o sentido ter uma materialidade linguística e histórica.

Ao abordar sobre a posição em que trabalha o analista de discurso, alerta que não se trata de uma posição neutra, mas relativizada diante da interpretação. Para isso, é necessário que invista “na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico” (ORLANDI, 2010, p. 61). Dito de outro modo, é preciso que o analista considere o trabalho da ideologia, sem se tornar vítima dos efeitos produzidos por ela. Na discussão que desenvolve sobre os procedimentos referentes à constituição e delimitação do corpus, a autora afirma que ele, corpus, é resultante de uma construção do pesquisador. Além disso, a “análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza” (ORLANDI, 2010, p.64).

Cabe ressaltar, conforme Orlandi (2010), a distinção da função enunciativa do locutor e a do enunciador. Enquanto o primeiro é aquele que se representa como “eu” no discurso, o último é a perspectiva que esse “eu” constrói. Ainda nesse tópico intitulado “Função-autor”, faz também referência aos pensamentos foucaultianos que consideram que há processos internos de controle e delimitação do discurso. Esses processos se dão a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição. Orlandi (2010), baseando em princípios foucaultianos, diz o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, núcleo de sua coerência. Nessa perspectiva, o autor é responsável pelo texto que produz.

Orlandi (2010) realiza um deslocamento em relação à noção de autor produzida por Foucault. Enquanto ele guarda a noção de autor para situações enunciativas especiais, procura estender a noção de autoria para o uso corrente, enquanto função discursiva do sujeito, distinta da de enunciador e de locutor. Enquanto para Foucault, a função autor se limita a um quadro restrito e privilegiado de produtores originais de linguagem, para Orlandi (2010), a função autor se realiza toda vez que o produtor de linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim.

Ainda, de acordo com a autora supracitada, não há um discurso que seja puro. Para ela, é necessário evitar-se categorizações, etiquetas definidoras, sendo possível dizer que um “discurso tem um funcionamento dominante autoritário, ou tende para o autoritário” (ORLANDI, 2010, p. 87).

Nessa perspectiva, não é um sujeito origem de si e sim permeado de outras formações socioideológicas, assim, conforme Bakhtin (2006) as diferentes formas de uso da linguagem desempenhadas na sociedade impulsiona a origem dos gêneros. Eles são compostos das distintas interações sociais, construídos a partir da interação dos indivíduos conforme suas ideologias, obedecendo ao contexto sócio histórico e cultural o qual estão inseridos.

Para entender o gênero de discurso, o autor é enfático ao afirmar que: “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN, 2006, p.116).

Com base nessa concepção bakhtiniana, salientamos que um sujeito ideológico é concebido a partir da posição social e dos lugares que são ocupados quando proferidos seus discursos. A ideologia segundo Romão (2002) nunca é acabada, não é um conceito acabado ou estável, mas sim traduzido em contradição. Nesse contexto, se faz necessário observar o sujeito sócio ideológico, pois o estudo da linguagem contempla o sujeito e suas relações num recorte social entendendo que ele é dialógico e não passivo.

Baseado nessa concepção, baseado nesses autores da vertente sociodiscursiva, o exterior da linguagem para a teoria em pauta é o interdiscurso e não o fora como nas outras teorias citadas. Assim, a Análise de Discurso está deveras marcada pela distinção teórica, incluindo as noções de língua e de ideologia, e pelos procedimentos analíticos, acarretando em práticas diversificadas. Em sua conclusão, entre outros pontos, Orlandi (2010) argumenta que o percurso percorrido na obra proporciona ao leitor uma fundamentação mínima para uma leitura em Análise de Discurso. É com esta intenção que apresenta desde a construção dos conceitos até os procedimentos de análise.

Ao abordar os gêneros, em especial, em nosso estudo, a propaganda, estamos problematizando não só características genéricas referentes ao gênero em si, mas entendemos que, por meio dos gêneros, os grupos sociais manifestaram seus discursos e suas ideologias, ao longo da história, instaurando sentidos nas práticas sociais. Assim, é no texto que se situa a ideologia, por isso a importância da adoção de práticas de leitura, numa perspectiva discursiva.

Em virtude dos apontamentos mencionados, consideramos que, por meio do elemento discursivo, o ensino dos gêneros discursivos em sala de aula ultrapassa as metodologias tradicionais, que, muitas vezes, são resumidas em atividades de reconhecimento das características e informações meramente textuais, de forma condicionada. Assim, abordar o

gênero propaganda, de forma discursiva, faz-nos entender que a língua é permeada de vários discursos numa dada relação de poder.

1.3 O ensino de língua portuguesa segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais

Neste subitem, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que norteia o currículo da educação básica do Brasil, especificamente, o de Língua Portuguesa, que recomenda o trabalho com gêneros discursivos no ensino de língua materna, e nos atenta para a leitura de diversos gêneros circulados socialmente, dentre eles a propaganda, que é um gênero considerado ideal para ser lido, devido à variedade de recursos a ser interpretados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998) definem como objetivos que os estudantes sejam capazes de compreender a cidadania com participação ativa no exercício de atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando e exigindo respeito pelos outros; utilizar o diálogo de forma a mediar conflitos, posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos; entre outros objetivos que contribuem na formação de um cidadão capaz de refletir, questionar, expressar-se com suas ideias e ações que possam contribuir para uma nação melhor.

A linguagem está presente no cotidiano de várias formas, num contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Significando que as escolhas feitas ao produzir um discurso são decorrentes da organização do interlocutor das suas finalidades, dos conhecimentos que acredita, das suas convicções e opiniões. Determinando, assim, o gênero no qual o discurso se realizará, a sua estruturação e seleção de recursos linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 21).

Segundo esse documento, nas atividades de ensino é necessário contemplar a diversidade de textos e gêneros, dessa forma, será possível mostrar aos estudantes as diferentes formas de organizar um texto e seus diferentes gêneros. Supõe, assim, o desenvolvimento de diversas capacidades como a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita de diversos gêneros. (BRASIL, 1998, p.23).

De acordo com os PCN, a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente, segundo as demandas sociais de cada momento; atualmente

existem vários níveis de leitura e escrita. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso dos sujeitos aprendizes ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los, especificamente, a disciplina de Língua Portuguesa por trabalhar, do ponto de vista da composição, os gêneros discursivos. (BRASIL, 1998, p.24).

A fim de alcançar os objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para os educandos do ensino fundamental, como por exemplo, o domínio ativo do discurso em diversas situações, de modo a possibilitar sua participação social no exercício da cidadania, a escola pode organizar um conjunto de atividades que possibilite: utilizar a linguagem na produção de textos orais, na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais. Responder a diferentes condições de produção do discurso; usar a linguagem para explicar a realidade em diversas áreas do conhecimento; fazer uso das informações de maneira coerente; ser capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificar aspectos relevantes; analisar criticamente os diferentes discursos, desenvolvendo a capacidade de contrapor suas opiniões diferentes; identificar as referências intertextuais; identificar os juízos de valor socioideológicos e histórico-culturais associados à linguagem; nem como conhecer e valorizar as variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico. (BRASIL, 1998, p.33).

Nos Parâmetros curriculares, o plano de conteúdo da Língua Portuguesa é organizado a partir do eixo USO -> REFLEXÃO ->USO, o que significa a estreita relação com a linguagem social construído nas diversas práticas discursivas. É recomendado que se trabalhe temas que possibilitem a análise crítica e reflexão sobre valores de exercício e aprofundamento da cidadania, permitindo articulações com a área de Língua Portuguesa, na possibilidade de expressar-se sobre questões afetivas; diversidade nos pontos de vista e formas de enunciá-los; convivências com outras posições ideológicas, contribuindo para o exercício democrático; e os domínios lexicais vinculado com as diversas temáticas. Dessa forma, é possível ampliar a capacidade dos estudantes de compreender textos orais e escritos e de agregar palavras, para produzir textos de participação social, com o objetivo de propiciar condições de diferentes usos da linguagem mediante o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora. (BRASIL, 1998, p.41).

Esse documento ressalta, ainda, a importância do professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem de língua é fundamental para o estudante, devido à opinião do outro apresentar uma possibilidade de análise e reflexão sobre as suas próprias. Devendo a escola assumir esse compromisso de garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada

sujeito tem o direito à palavra, criando um ambiente para reflexão, e compreensão da diferença e com ela, contribuir de forma construtiva para todos os estudantes. (BRASIL, 1998, p. 48).

A avaliação na prática educativa, segundo os PCN, pode ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o estudante aprendeu, de que forma e em quais condições. Sendo preciso elaborar procedimentos investigativos que possibilitem o ensino/aprendizagem de melhor qualidade. Possibilitando ao professor analisar criticamente sua prática educativa, e obter resultados sobre os avanços e dificuldades do estudante. “Para isso, o professor precisa construir formas de registro qualitativamente diferentes das que têm sido utilizadas tradicionalmente pela escola.” (BRASIL, 1998, p. 93).

1.4 Leitura e produção textual no ensino de língua: práticas em interlocução

Mediante o questionamento sobre os motivos de se estudar a disciplina Língua Portuguesa, Geraldi (2006) avalia que o uso da língua é essencial para o convívio e desenvolvimento na vida cotidiana. Assim sendo, será por meio da leitura e produção de textos que o professor levará o aprendiz a assumir sua palavra, a de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor.

Nesse aspecto, o processo de ensino necessita de uma transformação, não apenas como meio de transmissão de conteúdos fixos, mas constituído pelo processo da interação verbal, em que diferentes discursos dialogam e se reconstroem constantemente, o que resulta numa aprendizagem dialógica.

É necessário entender as concepções de linguagens para oportunizar práticas pedagógicas eficientes. Neste sentido, Travaglia (2002, p. 21) defende que “(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação”.

Para o ensino da língua, é necessário que o profissional conheça as distintas concepções de linguagens para escolher a mais propícia ao aprendizado dos estudantes. Conforme Geraldi (1996) e Travaglia (2002) pode-se idealizar a linguagem sobre três perspectivas: 1) Linguagem como expressão de pensamento: diz respeito a gramática normativa tradicional, demandando regras a serem seguidas; 2) Linguagem como instrumento

de comunicação: acredita que a aprendizagem é feita de forma linear transmitindo o conteúdo pelo professor, desprezando a ideia de algo inacabado onde poderia ser (re)construído conforme interação em sala de aula. Assim, a linguagem seria um instrumento meramente de comunicação; 3) Linguagem como forma ou processo de interação: aqui, ao contrário da anterior. É entendida como lugar de interação humana a partir da produção de sentido dos interlocutores.

Dessa forma, o professor, na sua prática didática, necessita refletir sobre as concepções de linguagem entendendo sua relação intrínseca com o processo de ensino/aprendizagem da língua.

Dentre as concepções de língua/linguagem, defendemos a língua como lugar de interação como forma de ação sobre o interlocutor, que é o lugar de constituição de relações sociais. Nessa perspectiva, Koch (2005) afirma que a linguagem na teoria interacionista é uma ação social, que considera as diferentes relações estabelecidas historicamente em um nível sociocultural, de acordo com a situação e intenção de uso.

Assim, Geraldi (2006) expõe a importância da prática da leitura para a produção de texto, e, segundo o autor, a postura do professor é fundamental para estimular os aprendizes à prática da leitura como fonte de inspiração para a produção de textos. O autor contribui com uma proposta metodológica que serve como subsídio para o professor, e, ao mesmo tempo, procura demonstrar, na prática, a articulação entre as práticas de sala de aula e a concepção sociointeracionista da linguagem.

Para uma educação de qualidade, consequentemente, um ensino de línguas eficaz, é necessário que o aprendizado seja voltado para progressão do aluno. Na produção de textos, ressaltamos a necessidade de que o professor entenda as dificuldades dos estudantes, auxilie na escrita e discuta os resultados para propiciar o desenvolvimento de um senso crítico. Esses aspectos só poderão ser contemplados, a partir de um planejamento específico.

Sendo assim, Geraldi (2012) aponta, em seu trabalho, a importância de uma série de gêneros que auxiliam na prática de produção textual conforme a série explorada. Assim, é considerada a aprendizagem por idade, levando em consideração as progressões. Não esquecendo também de trazer para o debate os documentos em mídias digitais, cada vez mais usadas pelos educandos.

Ainda, de acordo com Geraldi (2006), defendemos o ponto de vista de que o ensino de língua portuguesa deveria basear-se em três práticas: leituras de textos; produção de textos e análise linguística. Essas práticas integradas têm a finalidade de tentar ultrapassar os limites

da escola, a superficialidade que se institui na sala de aula e possibilita o domínio efetivo da língua padrão em sua modalidade oral e escrita.

Sobre o conceito de leitura, Marisa Lajolo (1982, p. 59) afirma o seguinte:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significados para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Ancorando-se em Kleiman (2008), a paixão pela leitura precede a formação de leitores, sendo assim, a prática de leitura faz parte de nossa vida a partir do momento que conseguimos decifrar o mundo por meio da leitura. É a partir do ensino na escola que serão desenvolvidas as práticas de leitura no aluno, o professor além de mediador desse processo, ele será também modelo a seguir. Os livros e a leitura permitirão que se amplie a visão de mundo dos alunos, por meio da prática contínua e sistemática dessa atividade tão salutar para a formação do ser humano.

As práticas de leitura em aulas de português compreendem basicamente o trabalho com a leitura e interpretação de texto. O professor, infelizmente, gosta muito de trabalhar a leitura em voz alta, o que pode ser bom apenas para a decodificação, não é tão produtor para a produção de sentidos do texto, para a ampliação da visão de mundo. A leitura em voz alta, segundo Kleiman (2008), pode ser muito útil como coroamento de uma atividade de leitura. Ou seja, após todas as etapas de discussão e análise textual, fazer um jogral com um texto literário, pode ser muito produtivo.

O modo como o professor intervém na sala de aula no trabalho com a leitura é imprescindível para orientar o processo de aprendizado do aluno, desenvolvendo práticas de leituras. O aprendizado da leitura precisaria ocorrer de forma contínua e permanente para que enriqueça novas habilidades, pois à medida que o aluno descobre novas palavras, ele adquire novos conhecimentos e amplia seu repertório linguístico-discursivo e enciclopédico.

Assim, segundo Geraldi (2006), corroboramos para que uma das dificuldades encontradas pela maioria dos estudantes na produção de texto seja sanada, que é em relação ao uso da linguagem, o seu caráter interlocutivo, onde a figura do professor significa uma relação institucionalizada muito forte, por outro, enquanto indivíduo, ele participa na construção da imagem de interlocutor do estudante. A imagem final resulta, provavelmente, da fusão das várias imagens que o estudante cria durante o processo ensino/aprendizagem.

Geraldi (2003) faz uma crítica ao ensino, utilizando como ponto de observação a linguagem, desse ponto de vista justifica que “[...] a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem, e essencial na apreensão de conceitos que permitem os sujeitos compreenderem o mundo e nele agir.”, isso porque a interlocução é fundamental na constituição do sujeito, é um espaço de produção da linguagem como um todo.

Geraldi (2003), na introdução do livro *Portos de Passagem*, comenta sobre a necessidade de mudanças em como promover o ensino dentro das escolas, e não apenas no que já está sendo ensinado. O autor também se refere ao fato de que uma proposta possui vários tipos de leitura, levando em consideração o sujeito e os seus pontos de vista. Consideramos importante esta ideia, pois o ser humano interpreta a vida de acordo com seu repertório sociohistórico.

Geraldi (2003) cita vários linguistas, e seus pontos de vista sobre a linguagem, o autor coloca em discussão o que ele espera ser a solução para o mundo acadêmico: “a exposição de conceitos teóricos à ação”, ou seja, o autor espera que, assim, os professores em geral não temam o risco de oferecer uma operação investigativa que pode ser feita pelos seus aprendizes.

O autor cita três aspectos que são privilegiados no ensino de língua, sendo eles: o ensino da redação, da leitura e da gramática, não desmerecendo a importância destes, mas ressaltando o problema instituído na maneira como esse ensino é imposto aos educandos e também na metodologia de como os professores, incluídos no sistema, transmitem esses conhecimentos.

O foco nas primeiras páginas do livro é a linguagem vista como meio de comunicação. E um dos motivos apontados pela crise na educação está intimamente relacionado ao uso da linguagem pelos estudantes, ocasionada pela precariedade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Descreve Geraldi (2003):

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implicar. (GERALDI, 2003, p.5).

Nesse sentido, a linguagem remeteria sempre a sistemas de referência, produzidos histórica e socialmente. Sua ocupação principal é estudar os atos de fala como operações discursivas dos sujeitos, procurando ver o que, nas relações dos interlocutores, é determinado

e o que é indeterminado. Dessa perspectiva, a linguagem, em suas diversas formas de materialização, “situa-se como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2003, p. 41), seja no sentido da apropriação e da elaboração das práticas de significação e da compreensão do mundo, seja no sentido do desenvolvimento da análise e do julgamento de si mesmos e da reflexividade.

Geraldi (2003), fiel a seus planos de viagem afetiva e intelectual, retoma os estudos bakhtinianos, as contribuições de Foucault, bem como de Wittgenstein e a si mesmo, traz para o interior do livro a experiência com os professores que um dia lhe perguntaram: "e se você fosse professor do primeiro grau?" e propõe: se o texto é parte do conteúdo do ensino de língua portuguesa, vamos a ele. No entanto, vamos a ele considerando-o inteiro, vivo: "produto de uma atividade discursiva onde alguém diz a alguém". A leitura e a produção de textos, na escola, podem converter-se num trabalho que permitiria, a professores e estudantes, uma forma de se reapropriar de seu papel produtivo. Conforme Geraldi (2003),

[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo ensino/aprendizagem da língua [...]. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciações marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2003, p. 135).

A prática de produção de textos (oral e escrito) fundamenta-se, como investiga o autor, no estabelecimento da interação com o outro, sendo entendida como uma atividade de interlocução, por meio da qual o aprendiz tem espaço para narrar, comentar, debater fatos históricos e vividos, respeitando seu modo de falar e as diferentes variedades linguísticas, até então desconsideradas pela escola, a qual sempre sustentou seu discurso na norma culta da língua.

A produção escrita numa concepção sociointeracionista de língua, como defende Geraldi (2003), deve ter como ponto de partida, situações significativas, que fujam das práticas cristalizadas pela escola como temas repetidos ano a ano e, interlocutores reais que não seja apenas o professor. A esse respeito, Geraldi (2003) propõe que seja pensado nos seguintes fatores, por mais ingênuo que possa parecer, é importante que, ao produzir um texto:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz; se escolham estratégias para realizar (GERALDI, 2003, p. 137).

De acordo com Geraldi (2003), a estratégia do escritor é essa: expor e refletir, ou seja, oferecer algumas práticas possíveis, que inverteriam esse modo de fazer o ensino da língua. Em primeiro lugar, a produção de textos pelos aprendizes, poderia partir de uma definição de interlocutores, de coisas a dizer (por que não a própria história familiar, ou as histórias de um mundo que a escola ignora?). Junto com isso, a leitura de textos (textos como horizontes e não como modelos) para aprender outros modos de dizer, enfim, uma leitura como produção de sentidos.

A avaliação dos textos do estudante, segundo Geraldi (2003) é um trabalho da retomada da caminhada interpretativa do aprendiz-autor, finalmente, a gramática, ou o ensino da gramática: como superar o absurdo de termos em que um estudante, falando o português, diz-se alguém que "não sabe português"? O professor encontrará, nesse momento, toda uma reflexão sobre as possibilidades de uma análise linguística com os aprendizes, permanentemente voltada para a relação interlocutiva, ligada aos diferentes usos da linguagem. Apresentados com o mesmo "valor", textos de estudantes e textos científicos exemplificam as várias operações discursivas possíveis, sobre as quais o professor (no caso das produções de aprendizes) fará novas operações. A reivindicação do autor é de que o professor se constitua efetivamente um produtor de conhecimento.

Em suma, afirmamos que é preciso que as atividades de leitura e produção textual seja um processo reflexivo, engendrado e dialógico, efetivado em situações concretas, mediadas por gêneros discursivos diversos.

Nessas atividades de leitura e produção textual, consideramos que a língua é constituída de dois componentes: um léxico e uma gramática. O léxico engloba o vocabulário de uma língua, enquanto a gramática inclui as regras para se construir palavras e sentenças na língua, assim, faz-se pertinente o trabalho de análise linguística.

Para Rojo (2000) a língua pressupõe o uso e, portanto, a sua utilização concreta, determinada pela situação e pelo contexto de produção. Estudá-la significa olhar e tentar compreender a composição de textos (e sua relação com o gênero que o constitui) e a situação de interação na qual ele está inserido.

Como explica Geraldi, a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a

pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 1984, p. 74)

A prática de análise linguística é, assim, um trabalho de reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito), tendo em vista a situação social de produção e de interlocução, o gênero selecionado, a seleção lexical que dá conta da situação de interação, os mecanismos de textualização empregados naquele contexto.

Após a produção escrita em sala de aula a análise linguística do texto do aluno é um processo fundamental. Para que a prática de produção de textos escritos obtenha bons frutos, é imprescindível que o professor liberte-se da maneira tradicional de avaliar um texto. Bagno enfatiza (2003) o olhar avaliativo do professor de português em relação ao texto: "É uma preocupação quase exclusiva com a forma, pouco importando o que haja ali de conteúdo" (BAGNO, 2003, p.131).

Sobre a análise linguística, conforme Geraldi (2012), é necessário que o aluno participe. Os textos analisados devem ser dos alunos e a reflexão linguística deve ser trabalhada em cima dos problemas apresentados.

Para análise do texto, Machado (2014) reforça algumas características para avaliação:

[...] ligados à ordem sintática: concordância verbal, concordância nominal, regência. Problemas de ordem morfológica: adequação vocabular, conjugação verbal, formas de plural e feminino, além de problemas de ordem "fonológica" como ortografia, acentuação e divisão silábica, bem como problemas de ordem textual como o ponto de vista do narrador, passagem de discurso direto para indireto, e vice-versa e problemas de ordem estilística como transformações simples de orações e reescrita de parágrafos" (MACHADO, 2014, p.12).

Partindo do pressuposto de que o ato de ler envolve uma prática interdisciplinar, pois a leitura implica informações advindas de diversas áreas do conhecimento, que é materializado por características linguísticas e metalinguísticas engendradas na estrutura de determinado gênero, sendo assim, locutor e interlocutor conversam entre si por meio do gênero. Nesse sentido, a escola deve trabalhar, além dos clássicos, que são importantes na formação do leitor, os gêneros ligados ao meio midiático, como propagandas, anúncios publicitários e entre outros, pois são gêneros discursivos próximos ao cotidiano do educando. Assim, a leitura, nessa abordagem, ultrapassa os limites da sala de aula, porém é preciso adotar metodologias que tornem essa prática mais significativa.

Antes, recorremos a concepções de leitura que dialogam com a abordagem dessa pesquisa, nesse sentido, verificamos, historicamente, que a leitura, com o passar dos anos, passou por um processo evolutivo que gerou várias transformações em seu ensino e, ainda hoje, tem sido alvo de pesquisas que buscam caminhos para remover as barreiras que assolam a educação, como o analfabetismo, à falta de gosto pela leitura por grande parte dos educandos, à “falsa” leitura proposta em nossas escolas, entre outras.

Aprender a ler, mais do que decodificar códigos linguísticos, é trazer as experiências de mundo para o texto lido, fazer com que o não dito signifique tanto ou mais que o dito. A tarefa não pode, portanto, restringir-se a cópias de fragmentos e repetições, como forma de cristalização do conhecimento. De acordo com Orlandi (1996):

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 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 (1996a, p. 11).

Coracini (1995, p. 19) considera que raramente, observa-se, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor) responsável pelas produções de sentidos possíveis. Com isso, este estudo busca caminhos para auxiliar nesse processo de reflexão em relação à aula leitura, considerando que, algumas vezes, a leitura em sala de aula é pouco explorada, e as atividades de interpretação são pouco consideradas pelo professor que opta por desenvolver atividades somente relacionadas à gramática a partir do texto.

Assim, o texto acaba sendo um pretexto para o ensino de gramática e deixa de ser um lugar de produção de sentidos. Segundo Coracini (1995),

O texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo de gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor reputa como importante ensinar. Assim, o texto perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos. (CORACINI, 1995, p. 18).

Acredita-se que o texto, também pode auxiliar no ensino da norma culta e que é um grande facilitador para que ocorra o processo de aprendizagem, porém, não se pode permitir

que o texto seja visto somente como um mero instrumento para o ensino da língua padrão. Antes disso, o educando deve fazer associações, interagir, produzir significados dialogando com o texto e relacionando-o com o mundo, levando-se em consideração todas as condições de produção que os envolvem.

O texto, a partir da prática de leitura, é constitutivo de significações. Para que essa prática ocorra é necessário que o leitor tenha a oportunidade de interagir com ele, podendo levar em consideração o seu contexto sócio histórico-ideológico e sua história de leituras. Cabe lembrar que o texto não tem sentido fora de suas condições de produção. Com isso, as atividades de interpretação devem abrir espaço para o educando interagir, não esquecendo que interpretar não é somente decodificar signos linguísticos, nem apreender sentidos, mas sim, posicionar-se diante do texto, relacionando-o com o mundo, com outros textos, levando em consideração às condições de produção que se encontram.

Coracini (1995) afirma que “o professor é para o aluno como o ponto de apoio, o centro para onde convergem as falas do aluno” (CORACINI, 1995, p.75). Numa pesquisa realizada pela autora, ela pôde comprovar que os educandos buscam responder exatamente ao que o professor deseja e que raramente, assumem uma resposta diferente. Diante disso, Coracini (2000) considera que “a homogeneidade aparente esconde uma superposição de textos lidos, ouvidos, repetidos, ao longo da formação profissional de uns e das experiências escolares de todos [...]” (2000, p. 84). Segundo Coracini (1995),

A aula de leitura constitui uma manifestação do imaginário discursivo, partilhado social e culturalmente pelos sujeitos de uma determinada formação discursiva, no que diz respeito, dentre outras coisas: - ao lugar que alunos, de um lado, e professor, de outro, devem ocupar: a uns é dado responder, obedecer; ao outro, ensinar um certo saber selecionado, estimular a aprendizagem, dirigir o raciocínio, avaliar, controlar a disciplina, o saber... - ao que significa ensinar/aprender a ler: pronunciar corretamente, compreender todas as palavras de um texto, traduzir; - ao conceito de linguagem e de texto: mero objeto, instrumento de comunicação. (CORACINI, 1995, p. 84).

Dessa forma, o texto deixa de exercer seu papel fundamental que é o de servir como um objeto empírico, inacabado, lugar em que ocorre o jogo dos sentidos, para ser somente um pretexto para o ensino de gramática, cópia de fragmentos, reconhecimento de personagens, transcrição de falas, sem intenção nenhuma de produzir leituras. Assim, as atividades acabam cristalizando o discurso do educando e nada tem de interpretação.

É importante atentar para o fato de que as atividades de interpretação e compreensão, propostas em aula, é que vão determinar as condições de leitura e o modo de produção de

respostas elaboradas pelos educandos em relação ao texto lido. Outro fator importante nesse processo de interação e produção de sentidos refere-se ao grau de complexidade das atividades. Os educandos não devem ser poupados de novos desafios, pelo contrário, devem ser levados a pensar, refletir, comparar, associar e posicionar-se frente ao texto lido. A formação do leitor é um processo de amadurecimento, quanto antes começar, mais sentido fará na vida do aluno-leitor. De acordo com Orlandi (1996), “o professor deve colocar desafios à compreensibilidade do aluno sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente.” (ORLANDI, 1996a, p. 88).

Grigoletto (2002) pôde comprovar que “na situação de sala de aula, uma leitura prevista com certeza é a do professor que, através das atividades didáticas que propõe, direciona o sentido que o aluno deve atribuir ao texto” (GRIGOLETTO, 2002, p.90).

Diante disso, consoante aos pensamentos da autora, é válido considerar algumas atividades de leitura, propostas para os educandos, como sendo incoerentes, por privilegiarem uma única leitura, a do professor, como sendo correta, a leitura autorizada. Grigoletto (2002) destaca, ainda, que os alunos não questionam as respostas que recebem do professor, “esperam uma única resposta certa para cada questão do exercício, resposta que é invariavelmente aquela do professor, e seguem os passos propostos pelo mestre para a realização da tarefa” (GRIGOLETTO, 2002, p. 89).

Para a autora, esse comportamento do aluno é esperado, considerando os papéis de aluno e professor numa concepção hierarquizada na sala de aula, onde o professor comanda, o aluno executa; o professor detém o saber e o aluno recebe esse saber. Esse caráter de autoridade do professor encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber absoluto, de uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada.

Coracini (1999) salienta que a escola, em nome da ordem e do progresso, propõe uma educação onde as verdades são absolutas e inquestionáveis porque são respaldadas pela ciência, onde só há uma interpretação possível para os fatos e para o mundo (1999, p. 12). Dessa forma, a educação acaba discriminando e silenciando os alunos. Essa tendência à homogeneização mascara a constitutividade heterogênea do sujeito e do discurso.

Também, é importante ressaltar, de acordo com Grigoletto (1999), que raramente, é exposto ao aluno às explicações do porquê das atividades que lhes são propostas. Normalmente, o aluno não é concebido como um sujeito que deva ser informado sobre os propósitos de cada atividade que trabalha em aula. Vê-se nessa ausência, mais uma característica de um discurso autoritário e de verdade, que não precisa de justificativas para se

legitimar (GRIGOLETTO, 1999, p. 69). E, baseada em algumas de suas pesquisas, Grigoletto (2002) constata que o uso que o professor faz, ainda que de forma inconsciente, de seu papel de sujeito detentor de um saber que lhe é conferido institucionalmente, cultiva, no aluno, uma postura passiva, que é visto como receptor de conhecimentos inquestionáveis e de sentidos fixos e preestabelecidos. (2002, p. 103). Coracini (2002) ressalta que se:

A dimensão discursiva de um texto não é reconhecida, o texto passa a ser concebido como uma unidade de significado que tem um funcionamento interno autônomo, independente do leitor e das condições de produção da leitura (CORACINI, 2002, p.88).

Orlandi (1996), da mesma forma, chama a atenção para o fato de que na escola, em geral, se dá uma leitura prevista para o texto, como se ele, por si, a suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural, ideológico. (ORLANDI, 1996b, p. 44).

Ocorre que, muitas vezes, a estrutura cristalizada das atividades de interpretação, revela seu caráter autoritário, ao negar espaço para individualidade do aluno, abafando a expressão da voz de cada um, impedindo-os de fazer uma leitura livre e diferente. Sendo assim, as atividades de leitura devem abrir espaço para o processo de interação e produção de sentidos, pois o aluno-leitor não pode ter o seu contexto sócio-histórico-ideológico e a sua história de leituras apagadas no processo de construção de significados durante o ato de leitura. Segundo Coracini (2002), “é o momento histórico social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido” (CORACINI, 2002 p. 15). Quanto a isso, Orlandi (1996) salienta que:

A leitura é produzida em condições determinantes, ou seja, em contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta. Leituras que são possíveis, para um mesmo texto, em certas épocas não o foram em outras e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro. (ORLANDI, 1996a, p. 86).

Desse modo, as atividades de interpretação de um texto devem estar abertas a diferentes respostas, nas quais os alunos se posicionarão, farão associações e significarão, de acordo com a sua produção de leitura considerando o seu contexto sócio-histórico ideológico.

Orlandi (1996) enfatiza e chama a atenção para alguns fatores fundamentais que devem ser considerados: A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que

ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos (ORLANDI, 1996a, p. 88). E, ainda, segundo Orlandi (1996) “seria desnecessário lembrar que o professor não deve perder de vista que essa história de leituras do aluno não é necessariamente igual a sua” (ORLANDI, 1996a, p. 88). As atividades de interpretação devem permitir que o aluno extrapole o texto, relacionando o que está escrito com suas experiências prévias e com a realidade em que vive, fazendo agir sua história individual.

CAPÍTULO II – GÊNEROS DISCURSIVOS E PROPAGANDA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

2.1. Os gêneros do discurso: ancoragem teórica

Tendo em vista a necessidade de se trabalhar com a diversidade de gêneros em sala de aula, necessário se faz que busquemos mais fundamentação sobre a questão dos gêneros na contemporaneidade.

Diversos autores discorrem acerca da temática sobre gêneros do discurso, mas foi por meio de Bakhtin (2003) que passamos a ver a questão dos gêneros discursivos voltados para as diversas práticas comunicativas do cotidiano. Até então, os gêneros eram vistos como fôrmas literárias, fixos e imutáveis. A figura de Bakhtin merece destaque, pois suas contribuições podem ser comprovadas em diversas áreas de pesquisa, como na Crítica Literária, História, Filosofia, Estruturalismo, Psicologia, Semiótica e Teorias do Discurso e da Enunciação.

Conforme Bakhtin (2003), pode-se dizer que o uso da língua se relaciona por meio de diversas atividades da vida humana, isso se dá em forma de enunciados que podem ser constituídos de forma oral e escrita. Estes enunciados dependem de fatores específicos para que existam em sua concretude e unicidade discursiva. Sendo assim, a formação do enunciado necessita de três elementos, que são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Bakhtin (2003, p. 90) destaca que o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema puramente linguístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes, ou com outros enunciados. Todo enunciado é um diálogo e faz parte de um enunciado ininterrupto. Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, tornando-se a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal.

A partir disso, cabe ressaltar a seguinte definição de gênero do discurso: “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. 280).

Estudaram-se na Antiguidade os gêneros literários, porque eram os únicos enunciados escritos que existiam, até hoje, estes são estudados por meio de um olhar artístico-literário por retratar uma situação particular, a subjetividade de quem os produz. Concomitante à diversificação dos meios de comunicação, o que proporcionou novas situações de produção de discursos, surge a ideia de gêneros do discurso de forma mais ampla, estendendo-se às diversas práticas comunicativas.

Um aspecto importante nos gêneros do discurso é o elo entre o estilo e o gênero, porque isso traz uma problemática da comunicação humana, se o estilo é linguístico ou funcional. Daí compreende-se que o linguístico expressa um gênero particular, assim as estruturas linguísticas só tem valor semântico se levar em conta o estilo funcional, que tem objetivo específico para cada situação comunicacional e discursiva. Dessa forma, é necessário retomar o debate em torno da função do enunciado, assim, transcreve-se o seguinte pensamento do autor: “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Os gêneros do discurso influenciam a língua escrita não só por meio dos gêneros secundários, mas também pelos primários, pois os gêneros do discurso se desenvolvem, conforme a sua época de produção. Com isso, entendemos que o objeto de investigação das ciências humanas é o texto, pois é no e pelo texto que o sujeito do discurso é constituído.

Outro elemento que merece destaque, na leitura e produção textual, é o conceito de dialogismo trazido por Bakhtin, pois o sujeito se faz pela/na linguagem, depreendendo daí que, a linguagem é uma prática dialógica em si, isto é, a relação com outros já ditos anteriormente e essa forma de ler faz com que se renovem leituras já cristalizadas no repertório discursivo, que é a intertextualidade.

Recomenda-se à escola cuidar para que os professores ampliem, ao longo dos anos de escolaridade, seu contato e sua capacidade de manejar o mais possível a gama heterogênea dos gêneros do discurso orais e escritos, suas respectivas variações estilísticas e suas possibilidades de intervir. Proporcionando aos aprendizes todas as possibilidades para que ele se aproprie dos diferentes gêneros do discurso que circulam socialmente e saibam mover-se no espaço intervalar, entre o sistemático e o não sistemático, entre o canônico e o não canônico, entre o novo e o dado, entre o estilo do gênero (que é coletivo) e o estilo individual (marcado pela singularidade), elementos que caracterizam a dinâmica própria do plano

discursivo, o exercício da linguagem será o lugar da sua constituição como sujeito, quer como leitor quer como produtor de textos.

Outro ponto relevante sobre os gêneros do discurso, trabalhado por Maingueneau (2004), é que na atualidade uma das maiores dificuldades em relação a análise e estudo do gênero diz respeito a sua noção privilegiando um tipo de dado (conversação, música, literatura etc), ao invés de se considerar a totalidade de produções verbais. O pesquisador tenta resolver, apenas o problema levantado por seu corpus.

Um exemplo são os estudiosos da literatura que se limitam tão somente a sua área de análise literária e ignoram as características do gênero e a análise do discurso. Esses especialistas da literatura, de acordo com Maingueneau (2004, p. 2) “reproduzem, sem perceber,, a divisão que foi imposta pela estética romântica do início do século XIX”.

Entretanto, a Análise do Discurso, necessariamente não precisa seguir este viés e considerar somente uma parte da produção verbal. Por essa razão, para dar conta dessa diversidade genérica, o autor classifica os gêneros do discurso em três categorias: gêneros autorais, rotineiros e conversacionais.

No âmbito da análise do discurso, o gênero de discurso são definidos a partir de critérios situacionais, designa os dispositivos de comunicação sócio-historicamente definidos e elaborados com a ajuda de metáforas. Assim, Gêneros de discurso podem se caracterizar como um jornal, uma conversação, ou programa de televisão.

Maingueneau (2004) faz uma distinção entre três tipos de genericidade (gêneros autorais, rotineiros e conversacionais), no entanto, essas fronteiras não são fixas e rígidas. Os gêneros autorais são determinados pelo autor e eventualmente por um editor. Os gêneros rotineiros de acordo com o autor são os preferidos dos analistas do discurso. São as falas de camelôs, consulta médica, jornal impresso etc. Os papéis dos sujeitos são fixados durante o ato comunicacional e permanecem imutáveis durante esse processo. Para esse gênero não faz sentido investigar quem o inventou, onde ou como.

Por fim, os gêneros conversacionais estão ligados a lugares institucionais , a papéis relativamente estáveis e difere-se dos gêneros rotineiros devido às restrições locais e horizontais, que não existem nesse gênero. Entretanto, apesar de vislumbrar diferenças ente gêneros rotineiros, autorais e conversacionais essas diferenças não são tão grandes se comparadas as do gêneros conversacionais. Por isso, o autor distingue não três, mas dois regimes de genericidade: os conversacionais e os gêneros instituídos (que reagrupam os gêneros rotineiros e os autorais).

Os gêneros instituídos agrupam em si quatro modos de genericidade, de acordo com a relação que se estabelece entre a cena genérica e a cenografia. Essas cenas envolvem a cena englobante, a cena genérica e a cenografia.

A cena englobante corresponde ao tipo de discurso, ao recebermos um panfleto na rua, sabemos distinguir se trata de um panfleto de cunho religioso, publicitário, político etc. A cenografia diz respeito à cena de enunciação que o legitima que se valida progressivamente por meio da mesma enunciação.

Os quatro modos de genericidade instituída são os seguintes:

- Gêneros instituídos de modo I – Não estão sujeitos à variação e os participantes precisam se adaptar as suas imposições. O catálogo telefônico, fichas administrativas, por exemplo são pertencentes a estes gêneros.
- Gêneros instituídos de modo II – Caracterizam-se como textos individualizados, porém submissos a normas que definem o ato comunicacional. Por exemplo, o guia de viagem, jornais televisivos.
- Gêneros instituídos de modo III – Não existe cenografia presencial nestes gêneros, pois sua característica principal é a inovação. Por exemplo, o texto publicitário, programas de televisão. Conforme Maingueneau (2004), a propaganda se encaixa no terceiro modo de genericidade instituída, por apresentar cenografia não estabilizada, caracterizada por uma incompletude constitutiva, em que a partir da inovação capta seu público por meio de uma cena de enunciação original. Essa originalidade é possível, pois o terceiro modo de genericidade não corresponder às atividades discursivas balizadas no espaço social.
- Gêneros instituídos de modo IV – São os gêneros propriamente autorais, como por exemplo a biografia. Neste caso, o autor constrói sua identidade através da enunciação.

Os quatro modos de genericidade instituída, de acordo com Maingueneau não seguem os limites dos tipos de discurso e o mesmo autor pode passar de uma genericidade a outra.

Diante do exposto, enfatizamos que a propaganda, objeto deste trabalho, pertence aos gêneros instituídos de modo III, e por serem considerados gêneros desestabilizados, marcando, assim, a criatividade e a habilidade de inovação desses gêneros discursivos. Nesse sentido, percebemos que esses gêneros não são muito trabalhados, em sala de aula, o que caracteriza como uma proposta desafiadora nas aulas de língua portuguesa.

2.2. Conceituando o Gênero Propaganda

Dentre os diversos gêneros circulados socialmente, temos o gênero propaganda que por sua riqueza de estilo, formato, argumentatividade, é um gênero de suma importância a ser explorado na escola, principalmente no que tange às práticas de leitura, e, será este gênero que vamos desenvolver nossa pesquisa-ação, onde o professor/pesquisador tem a oportunidade de refletir sobre sua própria prática. Por isso, a partir de agora, vamos melhor caracterizar o termo propaganda.

Sandmann (2003) conceitua o termo propaganda como a propagação de ideias; é um termo abrangente que pode ser usado em todos os sentidos; e publicidade, como sendo um termo comercial usado para a venda de produtos e serviços.

O autor discute a relação entre propaganda e retórica, esta por sua vez entendida como a arte de persuadir, de convencer e de levar à ação por meio da palavra, características essas que também definem o principal papel da linguagem de qualquer propaganda. Talvez a única distinção seja quanto a criatividade e os recursos utilizados para chamar a atenção do leitor. A linguagem da propaganda, assim como a literária, destaca-se pelo rebuscamento e explosões de inventividade, utiliza-se de recursos expressivos que chamem a atenção do leitor, que o façam parar e ler ou escutar a mensagem que lhe é dirigida.

Identifica-se as funções da linguagem como recurso expressivo da propaganda. Sandmann (2003) ressalta as funções apelativa, referencial e estética, das quais a primeira é a mais comumente presente em todo o tipo de propaganda, uma vez que a força do ato comunicativo externa uma intenção forte, isto é, um apelo ao receptor, ao destinatário, ao interlocutor ou decodificador da mensagem, à 2ª pessoa, dizemos que predomina a função apelativa ou conativa.

A função apelativa está, por sua vez, muito presente na linguagem da propaganda, pela constante dessa linguagem ser a de vender um bem de consumo, um produto, um serviço, ou uma ideia. Busca persuadir e levar alguém a um comportamento, é a função que mais interessa em seus aspectos gerais e a que se deve levar mais em consideração para o assunto da generalidade da linguagem da propaganda.

Segundo Sandmann (2003), a função referencial deixa de lado o emissor e o receptor, a 1ª e 2ª pessoas, e focaliza o objeto, o contexto ou o referente, a 3ª pessoa, que é quando os fatos estão em evidência e devem convencer o destinatário da mensagem e eventualmente levá-lo a agir. Emissor e receptor ficam em segundo plano, nem há a preocupação em dar

especiais efeitos estilísticos à mensagem, é a linguagem com predomínio dos signos chamados símbolos e não dos ícones ou índices. A função estética chama a atenção para o texto, o código. Intenciona prender a atenção do leitor, fazê-lo memorizar a mensagem e cumprir o aspecto essencial ou vital da mensagem e da atividade publicitária. Esse autor ressalta a relação entre ideologia e propaganda.

Nesse sentido, destacamos, conforme Fiorin (2005), que a linguagem é uma instituição social, que transmite ideologias e possibilita o diálogo entre os seres humanos. Ela é obtida pelas condições sociais, mas ao mesmo tempo tem uma autonomia em relação às formações sociais. Assim sendo, por meio da linguagem que os homens desenvolvem o conhecimento, mas dominá-la não significa o domínio gramatical e sim, o poder de persuasão no discurso, onde analisar esta linguagem é possível identificar as ideologias do locutor, as intenções deste discurso.

Ainda de acordo com Fiorin (2005), as mudanças sociais, os signos evoluem de acordo com a classe dominante, diversificando a ideologia que carrega na combinação entre a cultura e as leis da sociedade. Para Chuaí (2001), é impossível falar em ideologia sem mencionar a luta das classes sociais oriundas de muitas ideologias. Abordando teoria de Aristóteles, Descartes, Karl Marx e Engels com a ideologia burguesa, nos fazendo compreender que ideologia é um conjunto de ideias sócias, históricas e políticas que visam ocultar a realidade, onde a classe dominante aliena membros da sociedade indicando com ideias e valores, prescrevendo aos membros da sociedade o que e como devem valorizar.

Retomando, Sandmann (2003) estabelece a linguagem da propaganda como sendo, até certo ponto, reflexo e expressão da ideologia dominante, dos valores em que se acredita, manifestando a maneira de ver o mundo de uma sociedade em certo espaço da história. Algumas reflexões como os questionamentos sobre que aspirações humanas a linguagem da propaganda procura alimentar, satisfazer e ir ao encontro exemplifica como os recursos da linguagem da propaganda criam padrões de comportamento humano ligados principalmente ao consumismo.

Sempre com o objetivo de vender uma ideia e, mais comumente até do que isso, um produto ou serviço, a linguagem publicitária gera fama e principalmente lucros para as marcas e produtos divulgados. Criando e difundindo estereótipos daquilo que as pessoas gostariam de ser, de ter, bem como status social que a aquisição do produto ou serviço pode gerar ao consumidor.

O maior dos desafios da linguagem da propaganda é o de prender a atenção do destinatário (consumidor ou público alvo), seja por estranhamento da mensagem propagada ou por outros recursos, porém fazendo com que ele se interesse pelo texto e, conseqüentemente, pelo que é propagado. Para “superar” este desafio são ressaltados os recursos dos quais essa linguagem se vale, sendo estes, entre outros, o uso da metáfora, metonímia e linguagem figurada.

Outros recursos com objetivos semelhantes, segundo Sandmann (2003), são utilizados, sendo os principais ligados aos aspectos ortográficos: grafias exóticas, por exemplo; aspectos fonéticos: rima, ritmo, aliteração, paranomásia; aspectos morfológicos: criações lexicais mais ou menos marginais, ressegmentações; aspectos sintáticos: topicalização, paralelismos, simplicidade estrutural, aspectos semânticos: polissemia e homonímia, ambiguidade, antonímia; linguagem figurada: metáfora e desmetaforização, metonímia, personificação; o jogo com a frase feita e com a palavra; os chamados desvios linguísticos da norma padrão ou do sistema concebido mais abstratamente. Outra característica abordada é o jogo com a palavra, o trocadilho. Jogo de palavras parecidas no som e diferentes no significado, e que dão margem a equívocos.

Embora o gênero propaganda se apresente em curto espaço de tempo, nos dando a impressão de que é algo apenas instantâneo, percebemos que a apreensão do discurso propagandístico como um todo envolve diversos elementos que o constituem, dessa forma, exige um olhar diferenciado por conta da variedade de recursos empregados e que se renovam constantemente.

2.3 Publicidade e/ou propaganda

Nelly de Carvalho (2003), em seu livro “Publicidade: a linguagem da sedução” analisa a linguagem publicitária e os aspectos usados como recursos para mudar a opinião do público-alvo, porque a linguagem publicitária é uma linguagem de sedução e caracteriza-se pela forte marca da persuasão, considerando a manipulação intrínseca ao texto publicitário:

Quando se analisa a linguagem publicitária quase sempre se fala em manipulação. Devemos considerar que, na realidade, a linguagem publicitária usa recursos estilísticos e argumentativos da linguagem cotidiana, ela própria voltada para informar e manipular. Falar é argumentar, é tentar impor. (CARVALHO, 2003, p. 9).

A autora supracitada se baseia em alguns estudiosos como Charaudeau (1984) que considera o termo propaganda relacionado à mensagem política, religiosa, institucional e

comercial, enquanto publicidade seria relativa a mensagens comerciais, com um perfil sedutor e sustentado pela utilização da manipulação disfarçada para convencer o receptor. Sendo assim, a publicidade e a propaganda se diferenciam quanto ao universo que exploram.

Ainda, podemos conceituar a publicidade da seguinte forma “publicidade é discurso, linguagem e, portanto, manipula símbolos para fazer a mediação entre objetos e pessoas, utilizando-se mais da linguagem do mercado que a dos objetos” (CARVALHO, 2003, p. 12). Segundo esse autor, a mensagem publicitária é o braço direito da moderna tecnologia, tornando uma mensagem que promete abundância, progresso, lazer, beleza e juventude. Ao contrário das catástrofes noticiadas em discursos jornalísticos, a publicidade fala de um mundo bonito e prazeroso. Esse prazer está associado ao uso de determinado objeto, criando a linguagem da marca, o ícone do produto. A publicidade tende a banalizar um produto, ou seja, torná-lo acessível e, ao mesmo tempo, exaltar suas qualidades. Com isso, induzir o indivíduo a possuir certos objetos, tornando-se sinônimo de felicidade.

Na forma de interagir, a linguagem publicitária reforça o individualismo como forma de conquista, objetivando centrar o receptor em si próprio de forma egocêntrica, dizendo que o importante são os bens que o sujeito possui ou adquire. Se na linguagem do cotidiano não é usual ordenar, preferindo formas eufemísticas, a publicidade pode ser mais direta, onde o receptor obedece à ordem, onde “a mensagem quer persuadir o receptor a realizar uma ação predeterminada e para isso usa uma linguagem autoritária, na qual se destaca o uso do modo verbal imperativo” (CARVALHO, 2003, p.13).

Toda a estrutura publicitária sustenta uma argumentação icônico-linguística, que leva o consumidor a convencer-se, consciente ou inconscientemente. Nesse sentido, percebe-se uma simulação de um diálogo, que é uma relação assimétrica em que o verdadeiro emissor é excluído do circuito e sobressai-se a atenção em relação ao objeto/marca. A autora apresenta a distinção de três planos na mensagem publicitária: o “identificador” que consiste na própria constituição do texto enquanto gênero; o “denotativo” situa-se no conjunto de informações presentes no texto e na imagem e o “conotativo” é a introdução do plural e da subjetividade, sua função é empática.

Observa-se que a mensagem publicitária constitui-se de forma diversa das demais mensagens, pois se utiliza de vários recursos para, implicitamente, expor às suas ideias. Nas linhas e entrelinhas do gênero, a publicidade impõe valores e outros ideais, utilizando-se de veículos da língua, sejam eles fonéticos, léxico-semânticos ou morfossintáticos. O processo de vanguarda, que na mensagem publicitária, visa provocar interesse, informar, convencer e,

finalmente, transformar essa convicção no ato de comprar, descreve-se em cinco etapas: impacto fisiológico e psicológico, manutenção da atenção, convencimento e determinação de compra.

Em análise do discurso publicitário, em relação à sociedade, Carvalho (2003) diz que vários discursos refletem algumas importantes características da sociedade capitalista moderna em que transitam assim, o discurso serve de elo entre a população e os bens de consumo da sociedade capitalista, assumindo um papel de incentivador. Nesse sentido, Carvalho (2009) afirma que o discurso publicitário cumpre seu papel por três vias: a via psicológica – a eficácia do jogo de palavras resulta do fato de que esse jogo causa prazer, quando de sua decifração; é erótico, no sentido psicanalítico do termo; a via antropológica – parte da proclamação de que o consumidor é irracional; reaviva arquétipos, ocultos, mas fundamentais; e a via sociológica – dá a cada um a ilusão de que dirige a ele individualmente e, ao mesmo tempo, o faz ter consciência de ser membro de um todo. Conforme Carvalho (2003, p.17):

O discurso publicitário é um dos instrumentos de controle social e, para bem realizar essa função, simula igualitarismo, remove da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução (CARVALHO, 2003, p.17).

A palavra tem poder de criar e destruir, de prometer e negar, e a publicidade se vale desse recurso como seu principal instrumento. Como a publicidade é superlativa, os termos positivos dos lexemas (verbos, substantivos e adjetivo) são, na sua maioria, de uso corrente nos anúncios, que se utilizam do contraste positivo e negativo.

A estratégia para conquistar o público por meio da projeção e da identificação depende do registro da linguagem, isto é, o texto e a imagem da mensagem publicitária devem adequar-se ao segmento e mercado ao qual se destinam. Entretanto, observa-se que o receptor não é passivo, ele é instigado a todo o momento a desvelar e descobrir o sentido real da mensagem.

Por isso tudo, o papel da publicidade, vista como sinônimo de propaganda, tem grande importância social, por seu papel formador de opiniões e tem seu poder ampliado, sobretudo, pela forma como usa a linguagem; e o discurso publicitário mostra-se revelador de valores e atitudes culturais e modos de expressão da época, sendo necessário para o profissional da área, conhecer e dominar os mecanismos da linguagem publicitária.

Maingueneau (2004, p.34), em seu livro *Análise de Textos de Comunicação*, une algumas normas que, para ele, são extremamente relevantes quando se fala de discurso, pois,

a partir delas, o interlocutor pode compreender melhor os enunciados. As leis do discurso, segundo Maingueneau (2004) são:

1º - Lei da pertinência: Estipula que uma enunciação deve ser maximamente adequada ao contexto em que acontece: deve interessar ao destinatário, fornecendo-lhe informações que modifiquem a situação.

2º - Lei da sinceridade: Diz respeito ao engajamento do enunciador no ato da fala que realiza. Cada ato de fala (prometer, afirmar, ordenar, desejar etc.) implica um determinado número de condições, de regras do jogo.

3º - Lei da informatividade: Incide sobre o conteúdo dos enunciados e estipula que não se deve falar para não dizer nada, que os enunciados devem fornecer informações novas ao destinatário.

4º - Lei da exaustividade: Ela especifica que o enunciador deve dar a informação máxima, considerando-se a situação. (MAINGUENEAU, 2004, p. 34).

A partir das leis do discurso apresentadas, percebe-se como há necessidade de segui-las para o melhor entendimento deste, ajudando assim os interlocutores a compreenderem as mensagens e os comunicadores a repassá-las de modo a existir uma melhor decodificação.

Com relação ao enunciado, além das leis anteriormente citadas, podemos tratar o discurso como direto e indireto. Conforme Maingueneau (2004), o discurso direto “caracteriza-se com efeito pelo fato de supostamente indicar as próprias palavras do enunciador citado: diz-se que ele faz menção de tais palavras” (MAINGUENEAU, 2004, p.141), referindo-se a uma reprodução fiel da fala do personagem. Este é geralmente utilizado para um público de classe menos privilegiada, pois geralmente as pessoas mais simples são mais receosas e precisam de algo que as deixe seguras em relação a determinado assunto, “para um público leitor popular, o jornalista privilegia a narração, uma relação mais imediata com o vivido, as palavras mesmas das pessoas, como se o leitor estivesse presente na situação” (MAINGUENEAU, 2004, p.150). Já o discurso indireto é emitido pelo narrador, ou seja, utiliza suas próprias palavras um fato ou acontecimento. Para ele, esse discurso é geralmente utilizado:

[...] para um leitor instruído, o jornalista prepara um produto que fale à inteligência desse público e atrás do qual ele se apaga. Disso deriva a maior frequência do discurso indireto e das formas híbridas (MAINGUENEAU, 2004, p.150).

Percebe-se, então, todo o indivíduo é influenciado pelo contexto social do qual ele faz parte, desde pequeno ele desenvolve um senso crítico a partir da sua formação, criando uma ideologia de vida, e, para que este possa interferir na sociedade a partir da sua ideologia, ele precisa utilizar o meio de disseminar informações, que é a linguagem. Para Vestergaard e Schroder (2000), o indivíduo precisa desenvolver esse senso crítico e ter uma ideologia formada para ter uma desenvoltura melhor.

A “ideologia” é um componente necessário da vida humana: se não nos apegássemos a certas atitudes fundamentais e formas de pensar, nossa consciência estaria num fluxo constante, que nos paralisaria por completo. (VESTERGAARD; SCHRODER, 2000, p.164).

As publicidades e propagandas utilizam uma linguagem de discurso diferenciada, a fim de persuadir seu público-alvo a compra de seus produtos e serviços, fazendo uso de ideologias de vida almejada para conquistar o indivíduo.

2.3.1 Persuasão

A argumentação e a persuasão fazem parte do cotidiano, estando presentes em editoriais, discursos políticos, jurídicos, publicitários e até em alguns textos que se pretendem neutros, mas não resistem a uma análise que desmascare as ideias ali defendidas. Segundo Citelli (2005), no seu livro *Linguagem e persuasão* “isso nos revela a existência de graus de persuasão: alguns mais ou menos visíveis, outros mais ou menos mascarados” (CITELLI, 2005, p. 6).

Citelli (2005) observa que persuasão é convencer o outro à aceitação de uma dada ideia. Etimologicamente per+suaedere = aconselhar, portanto persuadir não é sinônimo de enganar, mas o resultado da organização do discurso que o constitui como verdadeiro para o receptor. Assim, levanta algumas questões sugeridas pelo discurso persuasivo, por meio da história da persuasão, revelando certos mecanismos persuasivos dentro do discurso verbal. Para o autor,

Falar em persuasão implica, de algum modo, retomar uma certa tradição do discurso clássico, na qual podem ser lidas muitas das formulações que marcaram posteriormente os estudos de linguagem. Essa recuperação do espaço cultural e linguístico do mundo clássico é necessária, visto que a preocupação com o domínio da expressão verbal nasceu entre os gregos. E não poderia ser diferente, pois, praticando um certo conceito de democracia, e tendo de exporem publicamente suas ideias, ao homem grego cabia manejar com habilidade as formas de argumentação. Daí toda larga tradição dos tribunos, dos sofistas, que iam às praças públicas, aos tribunais, aos foros, intentando inflamar multidões, alterar pontos de vista, mudar conceitos pré-formados (CITELLI, 2005, p.7).

Nesse contexto do mundo clássico, a valorização das habilidades argumentativas fez com que surgissem disciplinas que melhor ensinassem as artes de domínio da palavra, tais como: a eloquência, a gramática, a retórica, pois a necessidade não era só de falar, mas de convencer com elegância, onde surgiu a disciplina que as uniu, a retórica. (CITELLI, 2005, p.7). Segundo Oswald Ducrot e Tzveran Todorov (apud Citelli, 2005):

O aparecimento da retórica como disciplina específica é o primeiro testemunho, na tradição ocidental, duma reflexão sobre a linguagem. Começa-se a estudar a linguagem não enquanto ‘língua’, mas enquanto ‘discurso’.

Coube assim, a retórica, mostrar o modo de organizar o discurso, visando a convencer o receptor acerca de dada verdade (CITELLI, 2005). Para o autor, o estagirita (384-322 a.C.) que deu à luz um livro, onde permanece até hoje como um dos manuais clássicos para quem deseja estudar certas questões vinculadas aos processos compositivos dos textos: Arte retórica. A obra pode ser considerada uma espécie de síntese das visões que se acumulavam em torno dos estudos retóricos, assim como um guia dos modos de se fazer o texto persuasivo, contendo um corpo de normas e regras que visa, a saber, o que é, como se faz e qual o significado dos procedimentos persuasivos.

Aristóteles contribuiu com o primeiro texto de maior significado e longevidade, sendo ainda fonte obrigatória de consulta, e não apenas pela importância histórica. Citelli (2005) cita-o elencando as partes do discurso na esteira de Aristóteles e as explica:

1.Exórdio. É o começo do discurso. Pode ser uma indicação do assunto, um conselho, um elogio, uma censura, conforme o gênero do discurso em causa. Para o nosso efeito ‘consideremos o exórdio como a introdução. Essa fase é importante porque visa a assegurar a fidelidade dos ouvintes a fidelidade dos ouvintes. Notem como age o padre num sermão. Normalmente ele diz: “Caríssimos irmãos, hoje iremos falar sobre...”

2. Narração. É propriamente o assunto, onde os fatos são arrolados, os eventos indicados. Segundo Aristóteles: “O que fica bem aqui não é nem a rapidez, nem a concisão, mas a justa medida. Ora, a justa medida consiste em dizer tudo quanto ilustra a justa medida assunto, ou prove que o fato se deu, que constituiu um dano ou uma injustiça, numa palavra, que ele teve a importância que lhe atribuímos”. É propriamente a argumentação. propriamente a argumentação e a argumentação.

3. Provas. Se o discurso haverá que ser persuasivo, é mister comprovar aquilo que se está dizendo. Serão os elementos sustentadores da argumentação. Esta fase é particularmente sustentadora da argumentação significativa no discurso judiciário.

4. Peroração. É o epílogo, a conclusão. Pelo caráter finalístico, e em se tratando de um texto persuasivo, está aqui a última oportunidade para se assegurar a fidelidade do receptor, portanto, mais um importante momento no interior do texto. A ela se referia Aristóteles: “A peroração compõe-se de quatro partes: a primeira consiste em dispô-lo [o receptor] mal para com o adversário; a segunda tem por fim amplificar ou atenuar o que se disse; a terceira, excitar as paixões’ no ouvinte; a quarta, proceder a uma (CITELLI, 2005, p.12).

Em campanhas publicitárias, os autores das peças usam-se de todos os recursos da linguagem disponíveis, reforçando o jogo das formações imaginárias do discurso, para persuadir os consumidores a comprar o produto anunciado de modo a garantir a lucratividade do contratante. Para Citelli (2005, p. 01) “[...] o conceito de persuasão já foi associado à mentira, engodo, manipulação, falsidade. Hoje, tende-se a vê-lo como um procedimento que resulta de exercícios da linguagem, cujo objetivo é formar atitudes, comportamentos, ideias [...]”.

No campo da linguagem publicitária se faz uso de algumas estratégias de persuasão do discurso, como o caso do slogan publicitário de natureza verbal, evidenciando a força persuasiva do enunciado proposto. A linguagem, presente em várias situações, é a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, é por meio dela, enquanto interação, modo de produção social e suporte das representações ideológicas, que se chega às práticas discursivas. (CITELLI, 2005).

A partir da constatação de que a linguagem é uma atividade social, um processo de produção de sentido numa dada formação discursiva, pode-se asseverar que o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, e que qualquer discurso (ação verbal) veicula uma ideologia e uma intenção, que estão presentes no ato da enunciação. Para Bakhtin (2003), a linguagem é fenômeno social, histórico e ideológico; além disso, estabelece o enunciado como unidade básica de análise linguística, atribuindo à enunciação um papel privilegiado para a compreensão de qualquer ato de comunicação. A linguagem é um lugar de interação, já que por meio da enunciação se realiza a intersubjetividade humana, que apresenta um caráter dialógico.

Se comunicar é agir sobre o outro, quando se comunica não se pretende apenas que o sujeito receba e compreenda a mensagem, mas que esta seja aceita. Portanto, argumentar é um procedimento linguístico que visa persuadir, fazer aceitar o que é comunicado, levar a crer no que é dito e a fazer o que é proposto. Como vimos no estudo na Antiguidade Grega, no capítulo anterior.

São usados no discurso publicitário articulação de recursos visuais, sonoros e técnicas que construiu uma rede de ações, cujo efeito na recepção poderá ser de caráter consumista ou ideológico. O que conta, no texto publicitário, é o que está subjacente, implícito, conotado. Assim, “a força persuasiva não está apenas nas palavras que fazem referência ao produto, ou suas qualidades, mas também nos signos dirigidos diretamente ao consumidor virtual, do qual se espera determinado comportamento” (CITELLI, 2005). Qualquer anúncio, quando realizado, funciona como discurso, porque é destinado a comunicar e divulgar informações que são seu conteúdo significativo por meio de uma estrutura codificada que o autor cria e organiza, operando, então, como informativo e persuasivo.

No slogan publicitário, essas características estão presentes, onde consiste numa fórmula curta, resumida e incisiva, que exerce, por meio do impacto que causa uma pressão no enunciatário, ou seja, no consumidor, para que compre o produto. É um tipo de comunicação unilateral, estabelecida por um enunciador (empresa) para um enunciatário (público consumidor), porém, sem reciprocidade, pois não há troca de papéis. A comunicação só se realizará, efetivamente, se a recepção da mensagem tiver uma incidência observável sobre o comportamento do público, isto é, se for constatada a venda do produto em questão.

O termo *slogan* vem do gaélico, língua do povo celta, e significa “grito de guerra”, “slugh-ghairm”. Por volta do século XIV, os ingleses adotaram o termo para transformá-lo, no século XIX, em divisa de partido e, a seguir, em palavra de ordem eleitoral. Os americanos deram ao termo o sentido de divisa comercial, e é com esse sentido publicitário que a palavra chegou à França, por volta de 1927, adquirindo, em seguida, um sentido político. Assim, foi usada por pregoeiros ambulantes, nas legendas e nas insígnias, até se identificar com anúncios de jornais, revistas e outdoors (CITELLI, 2005, p. 16).

Assim, constatamos que todos esses elementos linguísticos e não linguísticos reforçam a mensagem, o produto ou serviço que está sendo propagado, bem como vale-se de recursos que aproximam o leitor à propaganda, influenciando em suas ideias, convicções e, até mesmo, em atitudes desse leitor, destacando assim os efeitos linguístico-enunciativos.

CAPÍTULO III – SEQUÊNCIA DIDÁTICA – TRABALHANDO O GÊNERO PROPAGANDA EM SALA DE AULA

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico do trabalho com o gênero discursivo propaganda e analisamos as propagandas usadas no processo de leitura, assim como nas produções realizadas pelos educandos, em sala de aula. Assim, antes de tudo, faremos uma breve exposição dos conceitos e métodos do que é sequência didática, pois se trata de uma prática recomendada no trabalho pedagógico, isto é, sua transposição didática.

3.1. Sequência didática – definições

Partindo dessa premissa, precisamos conceituar a metodologia de sequência didática, KOBASHIGAWA et al.(2008) entende sequência didática como um conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas por etapas pelo professor para que o entendimento do conteúdo pelo aluno seja alcançado. A sequência didática se assemelha ao plano de aula, porém é mais ampla, e pode abordar várias estratégias de ensino e aprendizagem numa sequência de várias aulas.

Uma sequência didática deve ser composta por várias atividades compostas numa sequência didática para aprofundar o tema discutido e proporcionar ao aluno trabalhar variadas estratégias: encadeamento de ideias, experimentos, pesquisa, trabalho de campo. Assim, o aluno poderá discutir um determinado assunto de uma matéria específica aprofundando o conceito, apropriando-se melhor da temática. De outra forma, possibilitará ao professor um acompanhamento da aprendizagem do aluno em relação ao tema/assunto, tornando a aprendizagem significativa de todos observando o tempo individual.

O trabalho por meio das sequências didáticas permite ao professor a elaboração de contextos de produção de forma precisa. As atividades e exercícios múltiplos e variados têm como finalidade oferecer aos alunos noções, técnicas e instrumentos que podem desenvolver suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação. Leal (2012) acredita que:

Por meio da sequência didática, o docente que tenha fragilidade em algum conhecimento pode ter a oportunidade de adquiri-lo enquanto se prepara para lecionar tal tema. Almeja-se que, com a elaboração da sequência didática, um paradigma ultrapassado seja quebrado: que é quando um professor somente reproduz um conhecimento aos escolares.

Desta forma, por meio da estratégia da sequência didática, há avanço na apropriação do ensino, as concepções dos educadores passam a ser conhecidas, permitindo desta forma as intervenções dos alunos.

As sequências didáticas constitui um diferencial no trabalho pedagógico colaborando para alcançar os objetivos para aprendizagem do aluno, pois os conhecimentos obtidos na fase de construção são consolidados progressivamente a partir dos conhecimentos prévios do aluno.

O professor poderá incluir várias atividades como leitura, diálogo, interpretação, produção textual, aulas práticas, pesquisa individual ou em grupo, dentre outros, estimulando a formação de um conceito desde a exploração inicial. É importante destacar que as atividades de avaliação devem estar presentes em todo decorrer da sequência didática, pois só por meio da avaliação será possível a reflexão dos resultados.

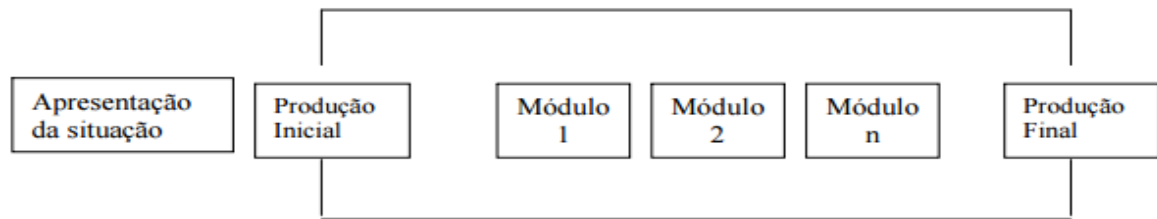
Sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Quanto ao objetivo eles ainda complementam: “sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Ao definir gênero predominante é indicado também os elementos mais importantes que devem ser enfocados para trabalhar a sequência didática. A partir desta definição o professor estará seguro para realizar qualquer intervenção necessária durante o ensino/aprendizagem. Segundo Dolz e Schneuwly (2004):

[...] Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características:
1. ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas.
(SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82).

Dolz e Schneuwly (2004, p.98) apresentam, ainda, um esquema da sequência didática que pode ser utilizado para o ensino dos gêneros:

Figura 1: Esquema da sequência didática.



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Para entender o que constitui cada módulo exposto no esquema de sequência didática, vamos analisá-lo por partes:

1- Apresentação da situação:

É sugerido que o professor apresente a situação (gênero) com detalhes para os alunos:

- a) Os alunos devem observar o projeto para a produção de um gênero textual (identificar o tipo de gênero, a quem se destina a produção, suporte, meio a ser divulgado, etc.).
- b) Os alunos devem perceber a importância dos conteúdos que vão trabalhar.

2- Produção Inicial:

É o ponto em que o professor deve observar a produção para intervir melhor e auxiliar o aluno apontando o caminho que ele deve ainda percorrer, como também, a partir do levantamento do nível dos alunos, poderá adaptar as atividades posteriores:

- a) Um momento primeiro de contato com o gênero
- b) Realização prática de uma avaliação
- c) O professor poderá perceber qual o grau de conhecimento que o aluno possui sobre o gênero, inclusive as dificuldades.

3- Os módulos (ou oficinas):

Diversas atividades e exercícios poderão ser propostos a partir de módulos que permitirá ao aluno dominar o gênero escolhido:

- a) Trabalhar problemas de níveis diferentes
- b) Elaboração de conteúdo
- c) Planejamento da escrita do texto
- d) Análise de textos

4- A produção final:

O aluno deve colocar em prática o conhecimento adquirido durante a realização das atividades nos diferentes módulos:

- a) Investigar o conhecimento e aprendizagens
- b) Capacidades linguísticas
- c) Progressão do aluno

Com base neste modelo proposto pelos autores, a sequência para o gênero da propaganda foi esquematizado.

Mediante o exposto, é importante destacar que cabe ao professor criar a sua sequência didática, o roteiro de sequência didática sugerida por eles é apenas uma sugestão de como abordar determinada temática e/ou determinado gênero em sala de aula, dessa forma, essa metodologia permite ao professor-pesquisador refletir sobre seu fazer pedagógico.

O desejo de contribuir para o entendimento dos diferentes gêneros textuais, somada à vontade de se tornar cada vez menos doloroso o processo de leitura estimulou o desenvolvimento desta proposta de sequência didática.

O objetivo desta sequência didática é tornar claro o propósito do trabalho com o gênero na sala de aula, ampliando o conhecimento do aluno sobre a função social que a propaganda desenvolve, o contexto de produção, sua organização, composição das marcas linguísticas e o público a que se destina. Os alunos têm a oportunidade de desenvolvimento de procedimentos voltados para leitura, escrita e interpretação a partir da linguagem da propaganda.

Para obter conhecimento aprofundado das propagandas, é preciso observar as marcas composicionais e linguísticas do gênero, diversidade da forma, influência do suporte na sua constituição, variedade de formato, slogan, produção, imagem, dentre outros. Assim, depois de selecionadas as propagandas impressas, de revistas ou jornais diversos, direcionadas a diferentes interlocutores, e após análise minuciosa foi pensada a construção da sequência didática. É importante compreender que o trabalho deve conceber a preocupação com o estudo das questões teóricas para discutir o conceito do gênero, como também definir os meios para sua transposição didática adequada. A sequência didática deste trabalho foi dividida em 10 aulas, que iremos descrever e analisar no próximo subitem.

3.2 Sequência didática – projeto “Propaganda”

Este estudo teve uma etapa de aplicação de uma proposta de prática de leitura e escrita, com o objetivo de verificar se a experiência com os gêneros propagandísticos foi consolidada como trabalho de língua portuguesa de forma eficaz. Nesse sentido, apresentamos uma proposta de projeto pedagógico por meio da metodologia sequência didática. O gênero discursivo selecionado foi a propaganda impressa. Buscamos ressaltar aspectos como estrutura composicional do gênero, discurso, sujeito, estilo linguístico, marcas verbais, conteúdo temático, intertextualidade, dialogismo, estratégias persuasivas e Ideologia. De forma a propiciar ao aluno uma leitura crítica deste gênero.

Elaboramos uma sequência didática composta de 10 aulas, **organizada em quatro módulos**, para ser aplicada em uma turma de nono ano, em Campo Grande, numa escola da rede estadual de ensino. A execução da proposta teve como objetivo possibilitar que ao final do projeto, o aluno identificasse o gênero propaganda, assim como sua finalidade, estrutura, o discurso e ideologias. Sendo assim, passamos a descrever e analisar o processo das atividades que foi aplicada por meio dessa proposta metodológica.

3.2.1 – Módulo 1: Apresentação da proposta

Primeiramente, neste módulo inicial da sequência didática, ao apresentarmos a proposta da sequência didática do gênero propaganda, explicamos aos estudantes que as atividades faziam parte de um projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, e ao anunciar que o gênero propaganda seria o objeto de nossa experiência, os alunos se mostraram bastante interessados, e alguns até com certa estranheza, com comentários da seguinte forma: “Propaganda, professor!”. Frisamos que a participação era de suma importância para que os objetivos fossem alcançados.

Na primeira e segunda aula, voltadas para a apresentação do projeto propaganda, realizamos uma discussão e análise de embalagens, revistas e jornais, solicitados previamente pelo docente. O objetivo desta primeira etapa da sequência foi realizar uma discussão em sala, verificando se havia o conhecimento das revistas e jornais e das propagandas incluídas nesse suporte textual, além de constatar se sabiam identificar os elementos linguísticos e não linguísticos que compõem as propagandas, quem os produz, sua função, os possíveis leitores e o espaço de circulação do gênero propagandístico.

Sobre suporte textual, é possível identificar duas categorias maiores de suportes textuais sendo a primeira categoria, a dos suportes convencionais que são aqueles típicos e característicos para tal finalidade e a segunda categoria seria a dos suportes incidentais que podem até apresentar textos, mas que não são destinados a esse fim como modo sistemático de comunicação regular (MARCUSCHI, 2008).

Talvez a primeira categoria seja algo mais fácil de comportar. Os suportes incidentais em muitas vezes se encontram em locais abertos e públicos, seja uma campanha publicitária num ônibus ou num outdoor, por exemplo, por isso da uma impressão que é algo passageiro, sazonal. Assim, a cidade pode ser compreendida enquanto um ambiente textual dispondo de vários suportes onde se multiplica o uso da escrita.

A todo o momento dessa atividade, questionamos, aos educandos, de forma dialogada, sobre quais informações eram possíveis de serem localizadas e identificadas, quais os lugares que encontramos o gênero propaganda, e o que mais chamava atenção nas propagandas. Os estudantes, em sua maioria, responderam que a propaganda é um texto chamativo e que convence, outros disseram que a propaganda é “perfeita” por ser um gênero muito bem elaborado, principalmente, pelas imagens.

Após a classe responder aos questionamentos orientados pelo professor. A seguinte tirinha da Mafalda foi entregue aos educandos:

Figura 2: Tira da Mafalda.



Primeiramente, destacamos o discurso humorístico do gênero tira, indagando se o assunto retratado é atual. Além disso, questionamos se os educandos se lembravam de algum anúncio publicitário ou propaganda e o que elas poderiam influenciar no comportamento das pessoas. Nessa atividade, os alunos descreveram por meio de exposição oral como era a constituição dessa propaganda, sendo que muitos educandos afirmaram que já foram persuadidos dessa onda propagandística.

A tirinha serviu como ponto de partida para fazê-los perceber como a propaganda pode ter uma influência direta em nossas vidas. Nela, Mafalda e Miguelito conversam, e o menino parece confuso, após assistir a uma propaganda na TV, em que o personagem após passar o desodorante de determinada marca, realiza atividades diversas e sem nenhuma relação uma com a outra. A propaganda, de acordo com a menina, termina com o personagem fictício aparentemente satisfeito.

Após leitura silenciosa feita pelos educandos, e, em seguida, um debate conduzido pelo professor, os educandos chegaram à conclusão de que esse texto aborda uma temática presente na sociedade atual, o consumismo. Os educandos expressaram oralmente que a propaganda é o principal e mais importante instrumento de incentivo ao consumo. Assim, alguns artifícios de divulgação dos produtos são utilizados para que o potencial comprador seja induzido ao consumo. A publicidade é o principal veículo por meio do qual essa indução acontece. Na fala do personagem Miguelito, fica claro, como os comerciais de televisão estabelecem esta relação entre consumo, felicidade, satisfação.

3.2.2 – Módulo 2: Conhecendo o gênero

Na terceira e quarta aula deste módulo da sequência didática, foram trabalhadas duas propagandas, objetivando questionar aos educandos sobre o propósito do autor em utilizar as imagens na composição do gênero, se na linguagem verbal, é possível a identificação das informações e os significados possíveis a partir das expressões, bem como a composição do gênero e os discursos, advindos das sociedades, refletidos na propaganda.

As duas propagandas, da Skol e do Banco do Brasil, de grande circulação apresentadas nessa etapa serviram para mostrar, em sala de aula, a especificidade do gênero e os recursos utilizados em sua construção. Essas propagandas foram apresentadas por meio de slides em Power Point. Assim, apresentamos a primeira propaganda:

Figura 3: Propaganda da Skol.



Fonte: Google Imagens, 2015.

Esta atividade visou à interpretação da linguagem simbólica, visual para a escrita. Na qual o aluno deveria ter conhecimento do contexto social para compreender a que fato a primeira propaganda fez referência. Vale destacar que esta propaganda foi realizada como forma de substituição a uma campanha feita pela Skol no carnaval de 2015, que provocou uma polêmica em âmbito nacional. Na propaganda anterior a esta, o slogan da campanha, “Topo antes de saber a pergunta”, “esqueci o não em casa”, dentre outras, conforme observamos, a seguir:

Figura 4: Propaganda da Skol.



Fonte: Google Imagens, 2015.

O que foi considerado por muitas mulheres como uma apologia a falta de limites durante o carnaval. A campanha foi denunciada ao CONAR (Conselho Nacional Auto Regulamentação Publicitária) e a campanha foi impedida de circular. Nesta nova campanha, o conteúdo da propaganda muda visivelmente. As novas frases destacam o dever de respeitar limites durante as folias: "Não deu jogo? Tire o time de campo."; "Quando um não quer, o outro vai dançar." e "Tomou bota? Vai atrás do trio." A nova propaganda apresenta um tom bem diferente da anterior.

É pertinente ressaltar que a nova peça publicitária se assemelha muito com uma propaganda da ONU em que mulheres incentivam o respeito durante a paquera no carnaval. A empresa parece ter encarado as críticas com seriedade e buscou inspiração em uma fonte que não gerasse futuras controvérsias.

O diálogo com os educandos foi, de forma polemizada, porque diversas ideologias se manifestaram durante a aula, ocorrendo, assim, um debate, onde uns se posicionaram a favor da propaganda, defendendo ao fato de que o Carnaval, no Brasil, é representado muito bem pela propaganda, outros, que são maioria da turma, afirmaram que a propaganda estava repleta de ideias preconceituosas.

Figura 5: Propaganda do Banco do Brasil.



Fonte: Google Imagens, 2015.

A segunda propaganda já apresenta a campanha de apoio financeira do Banco do Brasil para as despesas de início de ano. Intitulada "Chat", a campanha apresenta os serviços oferecidos pelo aplicativo do Banco para celular. Representado, assim, algo muito presente na atual sociedade capitalista, o uso de aplicativos de mensagem instantânea.

A propaganda, por meio de uma linguagem minimalista, usa a estética dos bate-papos entre amigos via aplicativos de celular para fazer mostrar que quando as despesas de início de ano surgem, os planos deixam de existir. Nesse momento, o objetivo foi apresentar aos alunos o gênero na sua forma original, e também sua função social. Após o primeiro contato com as propagandas, verificamos, por meio de debate dialogado, a intenção do autor no uso das imagens, aspectos da linguagem verbal e seus significados, denotativo e conotativo, além da composição do gênero e o conteúdo temático engendrado no gênero.

Por meio das perguntas e com a propaganda em mãos, foi possível mostrar na prática as especificidades do gênero em questão.

Quando questionamos sobre os objetivos do autor em utilizar as imagens na propaganda, os estudantes responderam, em sua maioria, que o anunciante quis mostrar a facilidade e a comodidade proporcionada pelo aplicativo do Banco do Brasil. Continuando o diálogo, perguntamos quais eram os possíveis significados do discurso dessa propaganda, eles destacaram a intenção do autor, bem como a possibilidade de identificar, na linguagem verbal, informações que tornem o gênero criativo e persuasivo, como percebe-se, na seguinte fala transposta: “Professor, esta propaganda é bem criativa, porque apresenta para o consumidor uma facilidade e comodidade do banco, e é bem interativo”.

3.2.3 – Módulo 3: Entendendo mais sobre o gênero

Na quinta, sexta e sétima aula da sequência didática, o principal objetivo foi identificar o conhecimento discursivo dos alunos acerca do gênero propaganda impressa. Para a realização desta tarefa foi apresentado um texto de cunho crítico sobre a propaganda na sociedade atual.

Após a leitura do texto realizada em voz alta pelo professor, foi aberto um momento para comentários e diálogo com a turma sobre o seu conteúdo, onde os educandos expressaram por meio da oralidade suas opiniões.

Posteriormente, o professor conduziu os alunos à sala de tecnologia e apresentou, de forma dialogada, por meio de slides em Power point, cinco propagandas diferentes,

objetivando analisar, por meio de recursos multimodais², os textos propagandísticos em consonância com o contexto sociopolítico perpassado na época em que as propagandas foram veiculadas, que remetem a elementos nacionalistas e às manifestações populares, isto é, intertextualidade do discurso propagandístico, conforme podemos visualizar a seguir:

Figura 6: Propaganda da Fiat.



Fonte: Google Imagens, 2013.

Figura 7: Propaganda da Fiat.



Fonte: Google Imagens, 2013.

² O conceito de Multimodalidade levanta discussões concernentes a múltiplas formas da linguagem: escrita, oral e visual. Preocupa-se não só por aquilo que é dito pelo texto, mas também pelas estratégias textual-discursivas que o autor quer expor para que se exteriorize o seu dizer. Então é considerado, por exemplo, o uso de cores. Conforme Dionísio (2006), a multimodalidade diz respeito as variadas formas e modos de representação na construção linguística de qualquer mensagem, por exemplo palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. Assim a multimodalidade abrange, portanto, a escrita, a fala e a imagem.

Figura 8: Propaganda da Fiat.



Fonte: Google Imagens, 2013.

O professor iniciou a discussão trazendo a informação de que as três primeiras propagandas foram elaboradas por uma conhecida empresa que comercializa carros no Brasil. Em seguida, os estudantes também colaboraram com essa leitura, dizendo que a campanha publicitária foi criada para a Copa das Confederações, em que as pessoas são convocadas a saírem às ruas, para irem torcer pelo Brasil. No entanto, a peça publicitária combinou com os protestos iniciados no Brasil coincidentemente no período de veiculação da propaganda, em que a população protestava contra o aumento da tarifa de ônibus em várias regiões do país.

Quando o professor questionou aos educandos sobre os elementos utilizados na propaganda, os educandos responderam que a propaganda exalta o nacionalismo por meio das cores da bandeira do Brasil, apresentadas em um tom vibrante. A multidão de pessoas ao redor do produto anunciado representa a alegria, a comemoração do povo Brasileiro, que ama e se sente entusiasmado durante as copas de futebol. Na primeira propaganda, o cavaquinho e o pandeiro representam o forte símbolo da cultura popular brasileira, o samba, carnaval e a taça e a bola, o futebol. Dessa forma, buscou-se por meio do anúncio publicitário emocionar os torcedores com imagens de festa nas ruas e imagens das grandes paixões nacionais, o automóvel, o carnaval e o futebol.

Salientamos que os estudantes sentiram-se livres para opinar, a todo o momento, então, professor e estudantes, realizaram essa leitura, de forma coletiva e dialogada, ou seja, a análise aqui feita é fruto do trabalho em sala de aula.

Figura 9: Propaganda Fiat.



Fonte: Google Imagens, 2014.

Nesta peça publicitária, a frase “Boa ideia, Francisco”, faz referência ao fato do Papa Francisco, em visita ao Brasil, ao ser recepcionado na Base Aérea do Galeão, no Rio de Janeiro, ter percorrido um pequeno trecho pelas ruas da cidade em um Idea, modelo de carro fabricado pela montadora italiana Fiat. A imagem de fundo da propaganda remete a um cenário celeste, o que remete a figura imaculada e pura de um Papa.

Figura 10: Propaganda Coca-Cola.



Fonte: Google Imagens, 2014.

Nesta propaganda, mundialmente conhecida, da empresa de bebidas Coca Cola, percebemos a exaltação do nacionalismo por meio da peça publicitária. Em que faz referência à copa do mundo de 2014, e enfatiza a união de etnias por meio do futebol e dos momentos com outros consumindo a bebida, isto é, compartilhando o mesmo gosto. A representação na peça publicitária é que o futebol e a bebida em questão podem unir as pessoas, e isso deve ser lembrado ao torcer pelo seu país. Dessa forma, a Copa não pertence a apenas um país. “A Copa é de todo mundo”.

Para nos referirmos às propagandas, utilizamos o termo texto, de forma que o trabalho com esse gênero discursivo fosse encarado como uma prática de leitura normal, como se fosse com qualquer outro gênero, apesar de abordarmos as especificidades desse gênero. Por isso, a necessidade de se fazer uma leitura prestando atenção às características desse gênero. O educando deveria, então, por meio de recursos linguísticos como polissemia, adjetivação, dentre outros e recursos semióticos como cores, imagens e figuras, interpretar o texto publicitário, a propaganda.

Após a leitura dos textos apresentados, analisamos as características básicas comuns entre os textos selecionados para que sejam denominados de propagandas, destacando diferenças e se apresenta uma recorrência característica entre as diversas propagandas. Os educandos fizeram comentários plausíveis, reconhecendo que toda propaganda tem como finalidade persuadir o interlocutor, isto é, chamar sua atenção e convencê-lo a comprar um determinado produto, adquirir um serviço ou mudar um comportamento. Constantemente, enfatizamos

a prática de leitura, procurando identificar os recursos persuasivos utilizados pelo enunciador, além de destacar os serviços e/ou ideias anunciadas, o suporte em que o gênero foi veiculado, os aspectos linguísticos e icônicos.

Figura 11: Propaganda Petrobras.



Fonte: Google Imagens, 2015.

Após a visualização desta propaganda, em sala de aula, objetivamos explorar o contexto situacional. Para isso, selecionamos uma propaganda de ampla circulação nacional – da Petrobrás - momento em que a empresa estatal passava por uma séria crise. Os desafios do passado fazem referência a obstáculos enfrentados pela empresa desde o começo de sua história, quando diziam que não existia petróleo no Brasil. Foi, então, descoberto o pré-sal. Assim, percebemos que os efeitos enunciativos da propaganda são de que, hoje, os desafios são outros, e a empresa está aprimorando a governança e a gestão, enfatizando assim, o processo de “superação”.

O professor explanou que a campanha foi encarada como uma clara referência aos escândalos de corrupção na empresa como exemplo de desafio a ser superado. A peça

publicitária foi denunciada ao CONAR, sob a acusação de promover “proposital confusão” ao relacionar a descoberta dos primeiros poços de petróleo, ou do pré-sal, com as consequências da operação Lava Jato na empresa.

Os alunos notaram que, ao fundo, a imagem apresenta uma plataforma de petróleo, representação visual da empresa. E a palavra superação em tamanho de fonte maior, para ilustrar o momento enfrentado pela empresa, assim como seu posicionamento frente as dificuldades enfrentadas.

Após a leitura e discussão do texto, realizamos um debate sobre o assunto social imbricado no gênero, inferência sobre os diversos significados do termo “desafios” no contexto atual, e as analogias da palavra “SUPERACÃO” em destaque.

Ao final desse processo, nesses três módulos, de leitura das propagandas, percebemos que os educandos estavam bem mais sintonizados com as características, os elementos constituintes do gênero propaganda e seus sentidos, além disso, os aprendizes se mostraram motivados em estar atentos aos eventos sociopolíticos da atualidade e a influência desse contexto nas propagandas circulantes socialmente, reforçando o inter-relacionamento das informações por meio do gênero discursivo.

3.2.4 – Módulo 4: Produzindo o gênero propaganda

Nas três últimas aulas dessa sequência didática, propomos a produção textual do gênero propaganda, para isso deixar disponíveis materiais necessários (cartazes, tesoura, cola, pincéis, cartolina, etc.) para realização da atividade escrita que solicitamos.

Dando andamento a nossa sequência didática, passamos para a etapa de escrita e reescrita do gênero, oportunidade em que tivemos como hipótese junto aos educandos que eles foram selecionados por uma agência de publicidade para produzir uma propaganda comercial, tendo como elementos (linguísticos e não-linguísticos) que remetem a assuntos da atualidade. Para isso, questionamos: Qual é o público-alvo dessas propagandas? Onde será veiculado?

Diante desses questionamentos, afirmamos que a intenção é a de vender um produto por meio de uma propaganda criativa, isto é, atraente, que faz referência a algo polêmico da atualidade (política, Petrobrás, escassez da água, inflação, combustível, etc.).

Direcionando, durante a produção escrita pelos educandos, que a imagem contida no gênero dialogue com a linguagem verbal, os argumentos utilizados retratem um

comportamento social e a linguagem ser adequada ao contexto. Caso a escolha fosse de uma determinada marca, por exemplo, Fiat, Coca, deveriam fazer uma paródia da marca. Realizamos essa proposta de produção da propaganda, que compreende a primeira produção e a segunda (produção final), realizadas em sala de aula. Na primeira produção, os educandos produziram as propagandas em seus cadernos, pois o professor auxiliava e sugeria durante o processo de escrita, adequando-as quando necessário. A partir dessas produções, os educandos realizaram a reescrita dessas propagandas, em cartazes, sob a supervisão do professor regente.

Ao se pensar em produção textual, conseqüentemente se pensa na reescrita e em sua importância para a melhoria na qualidade da escrita. A reescrita implica no olhar do professor-leitor para a produção escrita, observando as condições de aprendizagem do aluno e estabelecendo uma interação, um diálogo no texto, a fim de provocar os estudantes para a reescrita. De forma que por meio do texto o sujeito encontre do “outro lado da linha alguém com quem interagir” (ANTUNES, 2008, p.171).

Geraldi (1991, p. 135) considera a produção de textos como “ponto de partida de todo processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade”.

A importância da escrita e reescrita justifica-se, pois concordamos com (DOLZ, GAGNON e DECANDIO, 2010, p. 14), ao enfatizarem ser fundamental que qualquer atividade de escrita se dê a partir de uma necessidade de produção, ou seja, que o texto produzido pelo aluno cumpra uma função social, uma vez que a escrita é vista como “forma de comunicação que permite diversas modalidades de ação social”, possibilitando “diferentes trocas entre os indivíduos”

Nessa perspectiva, passamos a analisar as produções finais, tendo como objetivo verificar se os educandos se apropriaram do gênero propaganda, a partir dos textos produzidos por eles. Dessa forma, os elementos a serem analisados nas produções serão: as características do gênero; como elementos de persuasão, linguagem apelativa, slogan, linguagem verbal e não verbal. Além de diálogo com alguma temática da atualidade, da história ou de algum contexto cultural específico.

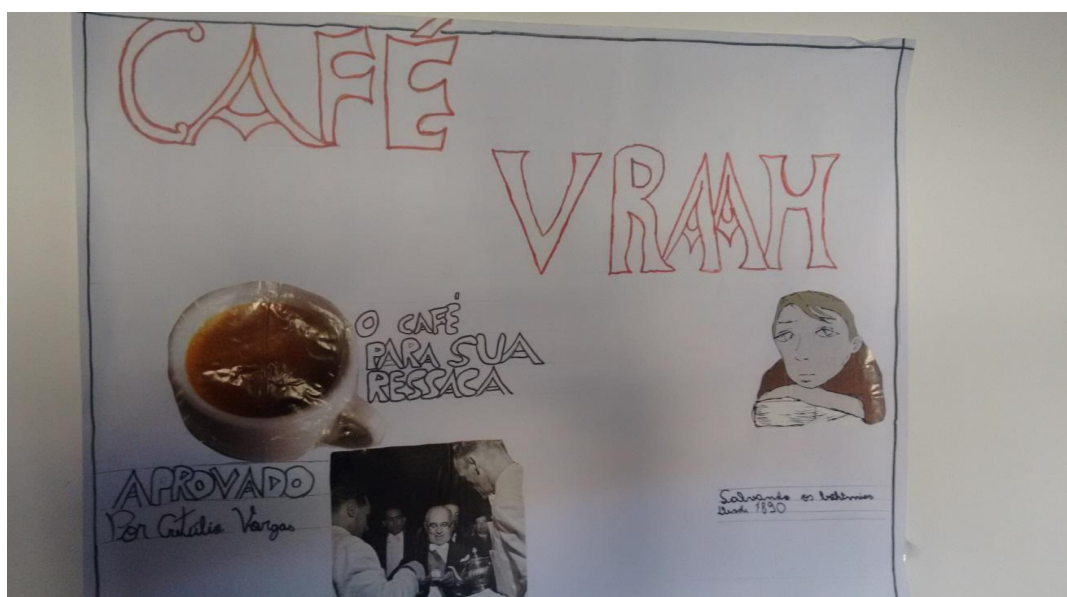
Considerando os dois eixos sistematizadores: leitura e produção textual, ressaltamos que as propagandas elaboradas pelos educandos, aqui, analisadas, são resultado de um processo que foi amadurecido por meio de leitura de diversas propagandas realizadas em módulos anteriores, que colaborou para endossar a compreensão dos elementos constituintes

do gênero discursivo em questão, consequentemente, refletindo nas produções textuais. Neste segundo eixo, o quarto módulo da sequência didática, que corresponde às etapas de produção escrita e reescrita do gênero propaganda pelos educandos, propomos a produção do gênero propaganda, de forma motivada, ao enfatizar que as propagandas seriam utilizadas, simuladamente, por uma possível agência de publicidade interessada em veicular propagandas, que utilizassem, em sua composição, aspectos sociais, políticos e culturais do cenário brasileiro atual.

Quando propomos isso, orientamos para que os educandos se dividissem, em grupos de quatro a seis integrantes, na sequência, solicitamos que escrevessem, em forma de rascunho, no caderno, a propaganda almejada, e, a todo o momento, o professor fazia as sugestões para realizar as possíveis adequações e reescrita nos cartazes, utilizando os recursos visuais selecionados pelo próprio estudante. É válido salientar que os alunos se sentiram muito motivados em produzir as propagandas, no entanto, destacamos que essa motivação vem desde o primeiro módulo desta sequência didática, sempre nos preocupamos em aspectos metodológicos, de forma reflexiva, isto é, posicionando como professor-pesquisador, em sala de aula.

Assim, passamos, a partir de agora, a analisar as produções de propagandas, depois do processo de reescrita, ou seja, as produções finais, a seguir.

3.2.4 .1 Análise da produção do sujeito 1



Na primeira propaganda produzida pelo educando, selecionada para esta análise, observamos as opções linguísticas típicas do gênero propaganda, quando o enunciador utiliza o slogan: “O café para sua ressaca”. É demonstrada a qualidade do produto, pois possibilita a cura da ressaca, nesse sentido, o enunciado faz entender que o consumo do produto adquire, neste contexto, uma função quase medicinal, verificada pelo uso do termo “cura”. Podemos justificar essa afirmação referente ao valor do produto, ressaltando, além do aspecto linguístico, o visual, que apresenta uma xícara fumegante da bebida para enfatizar sua qualidade.

Outra característica é o diálogo realizado com a história, por meio da linguagem apelativa quando afirma: “Aprovado por Getúlio Vargas”. A palavra “aprovado” remete-nos a uma ideia de positividade, em propagandas não há palavras de cunho negativo. Além disso, a referência de uma figura histórica de inquestionável importância que ficcionalmente consome a bebida aumentam seu prestígio. O uso de uma personalidade é um recurso amplamente utilizado no gênero propaganda para divulgação de produtos. Logo, um ex-presidente do Brasil, conhecido por seu gosto refinado por charutos, bebidas, com certeza, não aprovaria um café que não tivesse qualidade. A referência a Getúlio Vargas é realizada verbalmente e visualmente, por meio de uma foto. Assim, verificamos a interação entre os recursos verbais e não verbais na propaganda. Percebemos também que o sujeito, ao enunciar a figura de Getúlio, faz um intertexto com o contexto histórico da crise do café, ocorrida justamente no período Vargas. Essa estratégia é recorrente na atividade publicitária em que se produzem discursos que se materializam em textos polissêmicos, cuja pluralidade de sentidos que ecoam tem como propósito persuadir seus consumidores. A polifonia e o dialogismo bakhtiniano são a característica do texto publicitário acima em que se percebem múltiplas vozes, isto é, em que o dialogismo que o compõe se deixa mostrar. O dialogismo é condição de todo discurso, e a polifonia é efeito de sentido oposto à monofonia.

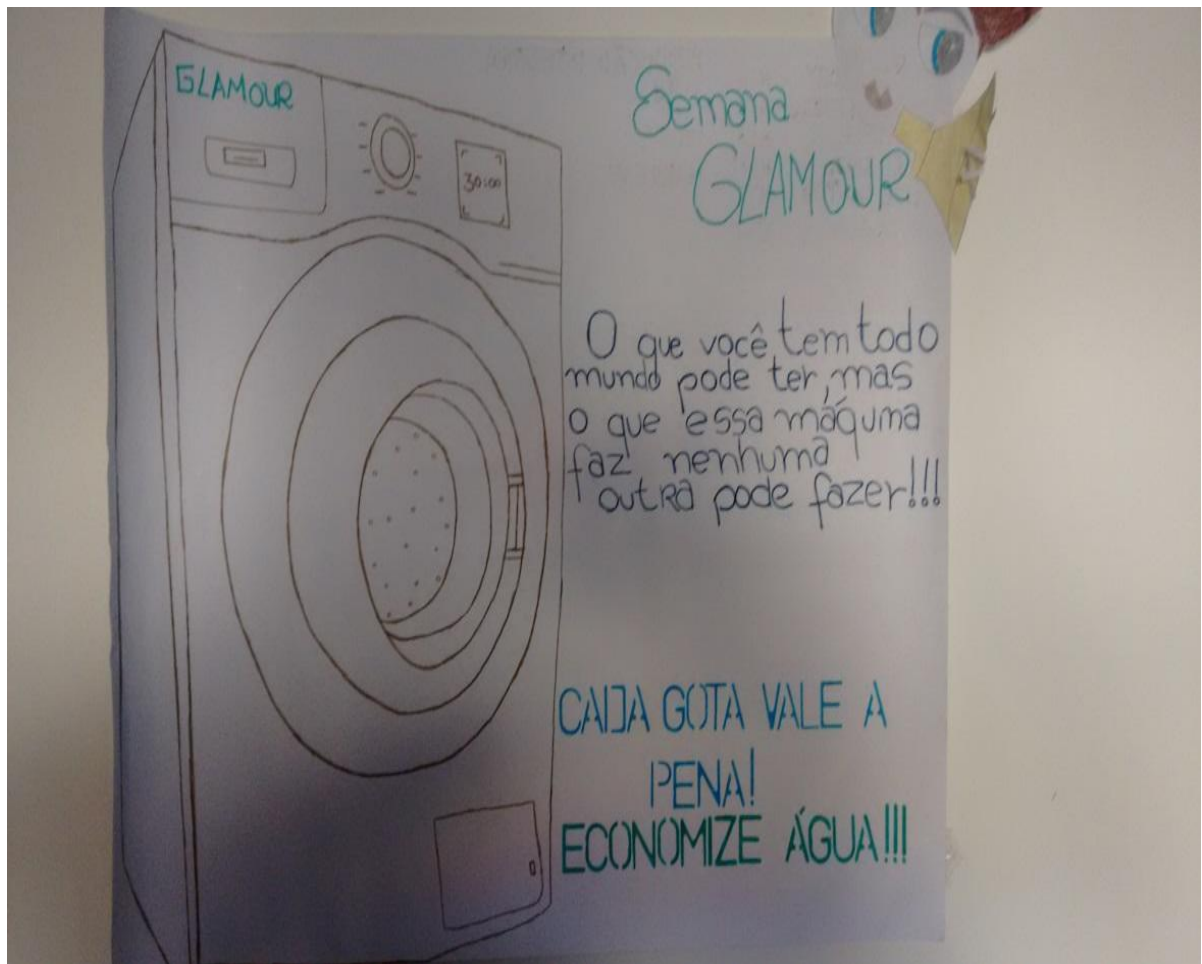
Outro aspecto diz respeito à transferência do prestígio de personalidades famosas às marcas que é também uma estratégia utilizada pela publicidade. Neste caso ocorre por meio de uma personalidade histórica.

Vale destacar algumas considerações em relação ao leitor pressuposto da propaganda, como podemos citar: a menção à ressaca e a uma figura histórica pouco conhecida por grande parte da nova geração. O possível público alvo é composto de adultos. Para que o presente gênero cumpra seu propósito de divulgar e vender um produto. O enunciador optou por destacar aspectos do produto que estivessem relacionados a valores relativos a esse público:

qualidade do produto e recomendação por uma figura pública e histórica de grande relevância no contexto brasileiro.

Assim, adotando os princípios sociodiscursivos, podemos afirmar que a propaganda acima é um enunciado que estabelece uma relação dialógica com o público alvo para o qual é direcionado, refletindo aspectos da época e do contexto social da faixa etária para o qual a propaganda é direcionada, logo, um público adulto. A atitude responsiva que será exigida do público alvo é a de que “compre o café”.

3.2.4 .2 Análise da produção do sujeito 2



Neste texto produzido pelo educando, percebemos a utilização da linguagem apelativa e persuasiva. O enunciador tenta convencer o leitor a adquirir o produto por meio do diferencial que este apresenta: “o que essa máquina faz nenhuma outra pode fazer!!!” A qualidade do produto é evidenciada de forma que as outras máquinas de lavar a venda no

mercado são todas iguais, logo inferiores ao produto destacado na propaganda. Apresentado como algo inovador e único.

O uso da conjunção adversativa, mas em “O que você tem todo mundo pode ter, mas o que essa máquina pode fazer” sugere que o educando quis enfatizar a superioridade da máquina de lavar roupas comparada as outras máquinas.

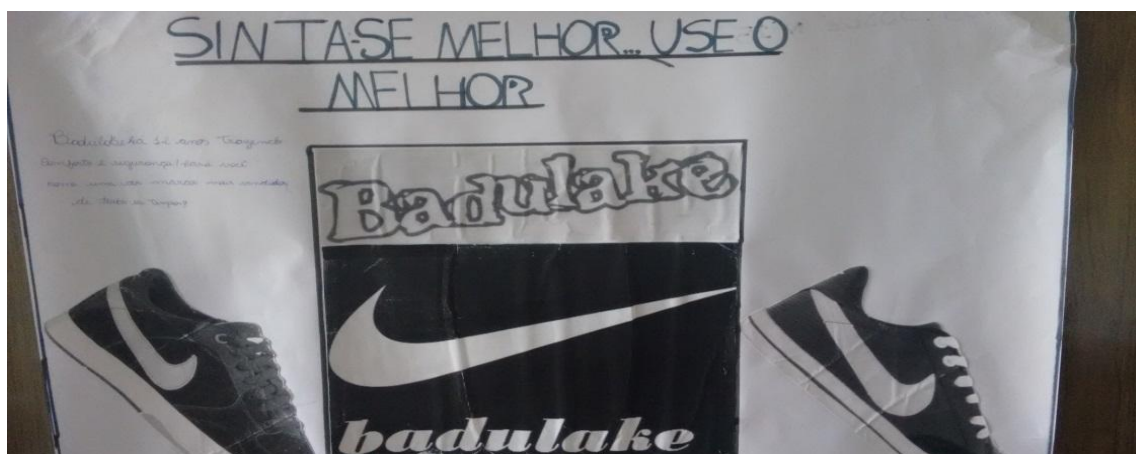
O uso da palavra *glamour* como nome da marca é um estrangeirismo, e remete a charme, atração, encanto. A opção por esse recurso é uma projeção do que muitas consumidoras desejam alcançar, a condição de *glamour* e o produto seria uma materialização desse desejo. Esse recurso é utilizado com frequência nas propagandas e mostram situações que não possuem muita ligação com o produto apresentado por elas. Como nos comerciais em que diversos elementos cobiçadas pela maioria das pessoas como beleza, alegria, amor e status são utilizados como elemento de persuasão.

Verificamos a apropriação do gênero propaganda, também, pelo emprego de recursos linguísticos como o imperativo, ao utilizar o termo “economize”, comum neste gênero. Constatamos, também, que o enunciador ao enfatizar: “Economize água”, promove por meio da propaganda uma reflexão, relacionada a um aspecto ecológico. A economia de água, em um momento que esta se encontra escassa em várias regiões do país, especialmente na região Sudeste.

Ao fazer referência à economia de água, a propaganda elaborada pelo estudante remete a um tema da atualidade: A falta de água nos reservatórios de grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro amplamente noticiados pela mídia. A relação entre propaganda e uma questão atual almeja promover a reflexão sobre a questão associando uma responsabilidade social à marca.

Cabe ressaltar o possível público alvo que o produto almeja atingir. A própria marca do produto “Glamour” já delimita um possível público alvo: o feminino. Frequentemente, as propagandas de produtos domésticos delimitam seu público alvo as mulheres. O que demonstra uma constante associação entre trabalho feminino e doméstico. Logo, a propaganda oferece um produto que pode fornecer às mulheres qualidade e ainda economia. A linguagem verbal vai enfatizar esse propósito, enquanto a linguagem não verbal tem a função de apresentar o produto. Dessa forma, a propaganda estabelece relações de sentido entre o discurso do enunciador ou produtor e o público alvo.

3.2.4 .3 Análise da produção do sujeito 3



A propaganda apresenta uma “proposição básica”, ou seja, um argumento central que será usado como forma de transmissão do tema da campanha publicitária, neste caso para vender um produto. A estratégia utilizada é o apelo ao consumo de um produto de qualidade, além de enfatizar o caráter estético de quem o usa. O uso de recursos linguísticos como o imperativo em: “Sinta-se melhor” e “Use o melhor”. Ressaltam a linguagem apelativa do texto. Em que o leitor se sente convocado a adquiri-lo se deseja a melhor marca de tênis. O uso do slogan “Sinta-se melhor. Use o melhor” remete a uma associação da marca com o status. Como se ao adquirir o produto de determinada marca o consumidor demonstrasse seu poder econômico, social e sua superioridade, sendo considerado o melhor.

Possuir objetos passa a ser sinônimo de alcançar a felicidade: os artefatos e produtos proporcionam a salvação do homem, representam bem-estar e êxito. Sem a auréola que a publicidade lhes confere, seriam apenas bens de consumo, mas mitificados, personalizados, adquirem atributos de condição humana. (CARVALHO, 1998, p. 12).

Percebemos na produção do sujeito 5 que o educando constrói a propaganda utilizando por meio da linguagem, verbo no imperativo quando enuncia compre e use. A propaganda enfatiza que ao adquirir o produto o consumidor se sentirá melhor. E por tratar-se de um produto amplamente utilizado pelo público jovem, seu principal público alvo possivelmente seja este. Logo, a organização da imagem é apresentada de forma visualmente despojada, com o símbolo da marca no centro do texto entre dois dos produtos divulgados por meio da propaganda. Este tipo de anúncio publicitário se assemelha às propagandas presentes no mundo virtual, na internet. Em que os produtos surgem na tela repentinamente junto a um slogan e o possível consumidor pode visualizá-lo em detalhes, muitas vezes tendo uma visão em 360° graus do produto. A linguagem não verbal na propaganda acima possibilita a

visualização do produto em diferentes ângulos, de forma que o consumidor tenha visibilidade de como é o produto.

A propaganda, assim, embora criada e veiculada para públicos específicos, no caso acima o jovem, têm o poder de influenciar a sociedade a adquirir e renovar hábitos de acordo com as tendências ditadas pelos produtos e empresas anunciantes, e por meio dela garantir do consumidor sua fidelidade à marca. O desejo de status impele o indivíduo a aquisição do produto anunciado, mesmo que este não seja uma necessidade imediata em sua vida.

Para Kress e van Leeuwen (1996), os textos compostos por mais de um código semiótico; no caso de anúncios publicitários impressos, componentes linguísticos e imagéticos são multimodais. A propaganda acima, por ser composta por elementos verbais e não-verbais caracteriza-se como texto multimodal. Dessa forma, como o texto é uma manifestação não só verbal, mas de qualquer natureza semiótica, a intertextualidade também ocorre nas imagens. Em se tratando de textos multimodais como o publicitário, essa ocorrência é frequentemente observada, como na propaganda anterior. A imagem utilizada no anúncio remete à logomarca da mundialmente famosa Nike, empresa norte-americana de calçados, equipamentos esportivos, roupas, e acessórios. Trata-se de uma alusão por meio de imagem a uma outra marca que tem credibilidade no mercado. O que sinaliza para o consumidor que o produto oferecido no anúncio tem tanta qualidade quanto o da Nike.

Na propaganda, além do produto, a marca tem adquirido crescente importância. E as marcas têm características emocionais e afetivas. O maior patrimônio de uma empresa é a sua marca. O prestígio da marca e seu posicionamento na mente dos consumidores são essenciais para o sucesso comercial de produtos e serviços.

O uso dos aspectos mencionados demonstra que o educando apropriou-se do gênero, aspecto demonstrado por meio de sua produção textual, onde o educando-leitor passa a ser considerado o sujeito do discurso, além de dominar os elementos linguísticos próprios do gênero, o educando passa a exercer sua cidadania diante das situações concretas, um sujeito ativo, que dialoga com diversos gêneros discursivos.

3.2.4 .4 Análise da produção do sujeito 4

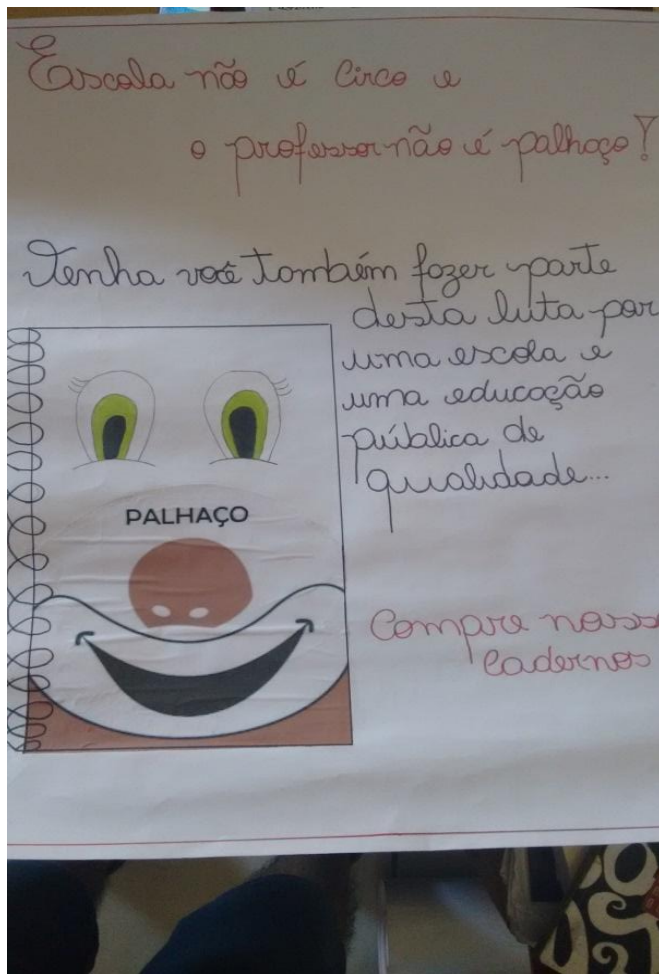
adquirir o produto em questão. Para isso, a linguagem verbal e não verbal é utilizada para expressar as potencialidades do produto.

Verifica-se que o público alvo da propaganda, possivelmente, é composto por mulheres, donas de casa, que fazem uso deste tipo de produto para manutenção da limpeza doméstica. Dessa forma, a propaganda enfatiza a qualidade do produto, algo que as donas de casa exigentes buscam, além de demonstrar por meio da imagem que o que o produto promete é cumprido, ao apresentar um recipiente de metal brilhante e reluzente após a utilização do produto.

Percebe-se, então, na propaganda acima a importância da linguagem verbal e não-verbal na busca da persuasão. A imagem apoia e complementa o texto, pois é percebida mais rapidamente, ao mesmo tempo em que amplia a possibilidade de obter-se o efeito de sentido desejado e a persuasão.

Há, ainda, mais uma coisa a observar nessa propaganda: a ação ecológica possibilitada pelo uso do produto. A frase: “Brilho Bom não prejudica a natureza porque demora dois dias para se decompor”, também aponta mais uma vantagem em relação a aquisição do produto. O Sujeito 4 ainda utiliza outro recurso para persuadir o público a adquirir o produto, por meio de uma ação social, verificado no trecho: “Para cada produto Brilho que você comprar estará doando R\$ 0,30 para um orfanato e R\$ 0,10 para uma instituição de caridade. O objetivo do Sujeito 4 ou enunciador ao utilizar esta estratégia é persuadir o leitor a adquirir um produto de qualidade, que possui um viés ecológico. Além de possibilitar a ajuda a instituições de caridade.

3.2.4 .5 Análise da produção do sujeito 5



A propaganda apresentada demonstra que o educando soube explorar os dois tipos de linguagem: verbal e não verbal, além disso, verificamos que o slogan e o produto estão associados pelo uso do termo “palhaço” e ambas as linguagens são impactantes por chamar a atenção do leitor e convocá-lo a luta dos docentes por meio da aquisição do produto. O uso do slogan: “Escola não é circo e o professor não é palhaço” denota as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação a luta por seus direitos: salários dignos, infraestrutura adequada, plano de carreira, etc.

Constata-se, também, que o educando soube fazer uso em sua propaganda de outros textos circulantes no meio sociodiscursivo e reconhecíveis por parte de seus leitores-consumidores. Dessa forma evidencia-se a intertextualidade na propaganda acima, pois a intertextualidade diz respeito ao diálogo entre textos, nos seus processos de reprodução, construção ou transformação do sentido.

O apelo intertextual da imagem do produto está no fato da capa remeter a figura de um palhaço, metáfora para a figura do professor frente ao governo. Esta propaganda apresenta

uma relação com o contexto atual, a greve dos professores no sistema público brasileiro. A propaganda se utiliza de valores e ideias existentes na sociedade para vender seu produto.

Verifica-se, também, que por meio de mecanismos verbais e não verbais na busca de atingir uma grande massa, a propaganda contribui para a reprodução e reafirmação de determinadas ideias, como o descaso do poder público com os professores, no qual o leitor e consumidor é persuadido a comprar essa ideia.

Neste texto, produzido pelo educando, percebemos a apropriação linguística própria do gênero propaganda, quando enfatiza "Compre" no trecho: "Compre nossos cadernos". Verifica-se que o objetivo da propaganda não é enfatizar a qualidade do produto. E sim a colaboração com a luta dos professores em prol de uma escola e educação pública de qualidade.

Quanto ao público alvo da propaganda, pode-se afirmar que pode ser composto tanto por estudantes, pertencente ao sistema de ensino público, quanto professores, pais e comunidade que apoiem a causa.

3.2.4 .6 Análise da produção do sujeito 6



Na propaganda acima, o Sujeito 6 utiliza a linguagem verbal e não verbal para emitir sua mensagem ao público consumidor. A repetição do termo “Dom, Dom, Dom” remete aos gritos de manifestações, assim como a imagem remete a este evento. A propaganda divulga o produto por meio de uma brincadeira. O chocolate é tão bom que apesar de todas as convicções e ideias de quem está protestando, ninguém resistiria e “largaria” a manifestação por um chocolate “Chocobom”. O educando faz uso do recurso da repetição, para construir esse apelo popular pelo chocolate.

O enunciador utiliza o modo indicativo para construir seu slogan, o modo da certeza. Usar esse modo numa propaganda indica que, o consumidor, certamente, largará a manifestação ou qualquer outra atividade que esteja fazendo pelo chocolate, devido a qualidade inquestionável do produto.

No que diz respeito ao conteúdo temático, na propaganda produzida pelo educando, percebe-se que a temática abordada remete a questões políticas atuais, aspecto reforçado pelo uso da imagem, possivelmente retirada de uma fonte recente. No qual milhares de brasileiros foram a rua demonstrar sua insatisfação com o atual governo por meio de protestos. A relação de um produto que, à primeira vista, não teria relação alguma com as manifestações que acontecerem no contexto Brasileiro. É realizada de forma criativa pelo educando. Essa característica consiste em uma intertextualidade com humor que dialoga com uma notícia divulgada, no ano passado, no Brasil e no mundo, de que os brasileiros foram às ruas exigir transparência na política e o fim da corrupção. Esta é uma característica essencial na propaganda: a criatividade. E o enunciador consegue alcançar esse intento com êxito.

A linguagem publicitária tornou-se fortemente persuasiva com o uso de uma linguagem verbal e não-verbal que venha a persuadir os consumidores das necessidades de "comprar" determinado produto, como feito na propaganda acima, tem sido cada vez mais utilizadas.

A persuasão definida como “qualquer mensagem destinada a formar, reforçar ou alterar as respostas dos outros” (MILLER, 1980, apud SANDMANN, 1993) pode impactar no processo de decisão dos consumidores. Esse aspecto é nítido na propaganda acima. Na qual o leitor e consumidor pode se sentir persuadido a experimentar e verificar se o chocolate é bom mesmo.

A propaganda em análise utiliza uma linguagem bem particular e cria uma realidade diferente da que é mostrada nos jornais noticiários, em que diariamente verifica-se tristezas, tragédias etc. Apesar de ter como pano de fundo uma situação de protesto, que normalmente

seria tensa, o mundo do anúncio publicitário é bem diferente do real: as pessoas estão felizes, calmas e tranquilas clamando por chocolate. O objetivo aqui “é encontrar algo de extraordinário para falar de coisas banais” (CARVALHO, 1998, p.12).

A conjugação entre imagem e cores torna cômico um momento de tensão e preocupação vivenciado na realidade brasileira. Dessa forma, podemos afirmar que o educando demonstra uma apropriação do gênero em sua produção por meio do uso de recursos linguísticos e visuais.

3.2.4.7 Análise da produção do sujeito 7



A propaganda, de cunho político, está direcionada a um público específico. Aqueles que estão insatisfeitos com o atual governo e desejam expressar sua frustração. A propaganda divulga o site “manifeste.com”. O Sujeito 7 utiliza uma linguagem coloquial e por meio de perguntas e situações ficcionais expõe com humor sua indignação com o atual cenário político brasileiro. E convoca aqueles que sentem o mesmo a participarem da corrente. Aqui não temos a divulgação de um produto, nem a venda de um bem, mas de um local na internet onde pode ocorrer a troca de informações por pessoas que compartilham da mesma ideia, ou não.

Considerando-se que ideologia segundo Chauí (2004), é um conjunto sistemático, lógico e coerente de valores, ideias, normas ou regras que “guiam” os membros da sociedade

sobre o que devem pensar e fazer, percebe-se que a propaganda acima prega uma ideia de desvalorização do governo atual, na pessoa da presidente Dilma que pode ser percebido a seguir:

O trecho da propaganda “Você está nervoso com estas pilantragens no Brasil?” evidencia um diálogo com o leitor. Por meio de perguntas diretas como essa o enunciador estabelece uma relação dialógica com seu público alvo.

O uso de recursos linguísticos como o imperativo também denota uma característica de apropriação do gênero. O uso do termo “Acesse” convida o leitor que compartilha das ideias do escrevente a ter acesso ao conteúdo disponibilizado na página da internet.

O diálogo entre os aspectos linguísticos e icônicos possibilita um teor cômico à propaganda. Na qual o educando utiliza ambos os recursos para produzir efeitos de sentido. O trecho em que é apresentada a pergunta: “Quem vai acessar?” é ilustrado com uma imagem de várias pessoas confirmando positivamente que irão ter acesso a página.

Outro item que expressa a criatividade, aspecto característico do gênero em questão, é a ficcionalização, criada por meio do diálogo entre imagem e texto. O enunciador seleciona uma imagem da atual presidente, Dilma Rousseff, em que esta apresenta um semblante de preocupação. Logo abaixo da imagem, há uma suposta fala da presidente “E agora? O que eu faço? Já ganhei... agora o povo quer me ver sozinha!”.

Nesta propaganda verifica-se a produção de sentidos e, como consequência, de identidades, que tem por objetivo influenciar as pessoas. Com isso, ela consegue, com autoridade, moldar opiniões pertencentes a uma determinada ideologia, a que se opõe ao governo atual.

Sendo a linguagem da propaganda até certo ponto reflexo e expressão da ideologia dominante, dos valores em que se acredita, ela manifesta a maneira de ver o mundo de uma sociedade em certo espaço da história. (SANDMANN, 1993, p. 34)

A propaganda mencionada não vende produtos, mas ideias dessa forma se caracteriza como ideológica. A propaganda ideológica é mais ampla e global. Sua função é a de formar a maior parte das ideias convicções dos indivíduos e, com isso, orientar todo seu comportamento social” (GARCIA, 1999, p. 10).

. Observa-se que o texto (verbal e não-verbal) da propaganda acima apresenta um processo complexo, com termos e fases distintos. Há o grupo que pretende promover a difusão de ideias, antigovernamentais e visa selecionar outros com interesses semelhantes, realiza a “elaboração” de sua ideologia para que as ideias nela

contidas pareçam corresponder àqueles interesses. Feito isso, procede um trabalho de “codificação” pelo qual transforma as ideias em mensagens que atraíam a atenção e sejam facilmente compreensíveis e memorizáveis.

A propaganda publicitária acima de cunho ideológico é, portanto, um dos instrumentos de disseminação de ideologias, que para realizar essa função, simula igualitarismo, remove da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução.

Os recursos utilizados pelo educando na elaboração da propaganda como, linguagem apelativa, recursos linguísticos, o uso do cômico possibilitam que o público alvo se sinta interessado em consumir o produto, que neste caso é o conteúdo proporcionado pela página da internet divulgada. O que demonstra a apropriação do gênero por parte do educando.

Estes recursos utilizados pelo educando, linguagem apelativa, recursos linguísticos, o uso do cômico possibilita que o público alvo se sinta interessado em consumir o produto, que neste caso é o conteúdo proporcionado pela página da internet divulgada. O que demonstra a apropriação do gênero por parte do educando.

Pelo fato de a propaganda não ser tão abordada na escola, os estudantes se mostraram interessados e motivados em participar das atividades propostas, seja na leitura e/ou produção escrita, sendo assim, consideramos satisfatório o envolvimento dos sujeitos aprendizes nesse processo. Para que esse envolvimento fosse alcançado, foi imprescindível contextualizar, social e historicamente, a função do gênero discursivo propaganda e suas esferas de utilização, destacando a instabilidade desse gênero.

Salientamos que, na etapa de produção do gênero propaganda, os educandos ficaram à vontade para fazerem a seleção de cores, imagens e entre outros elementos linguísticos e icônicos que fizessem remissão à temática proposta e, no momento de reescrever esses textos, não impomos nossas observações, apenas destacamos que era importante que o gênero fosse atrativo e persuasivo, fazendo com que o leitor aderisse à ideia propagada. Assim, valorizamos o processo de autoria do gênero discursivo.

Enfatizamos a importância da circulação social do gênero discursivo, pois os educandos ao produzirem as propagandas sentiram que seus discursos dialogavam com o outro, isto é, exercitando a alteridade, tornando uma prática de reflexão profunda sobre o que se escreve e carregada de significações, isto é, uma abordagem discursiva em sala de aula.

Ancorando-se na concepção discursiva da linguagem proposta por Geraldini (2006), Bakhtin (2003) e Coracini (1992), consideramos que a produção de um gênero e o momento

de escrever é um processo dialógico, pois são estabelecidos relações entre diferentes textos e discursos, que emergem durante as etapas de escrita, situado num certo propósito comunicativo. Dessa forma, rompendo com práticas de “redação”, em que o educando (re) produz o que é apenas solicitado pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando no conceito de gêneros discursivos, procuramos ressaltar um percurso metodológico calcado em práticas de leitura e escrita, em perspectiva discursiva, isto é, marcado pela interação verbal dos interlocutores, produzindo efeitos de significação, no sentido bakhtiniano da linguagem, por acreditar que um ensino de língua materna eficaz se materializa em práticas sociais mediadas por linguagem, em situações enunciativas.

Selecionamos o gênero discursivo propaganda, já que o trabalho com esse gênero está previsto no Referencial Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 9º ano, porém percebemos que é pouco trabalhado em sala de aula, e alguns livros didáticos adotados não abordam a importância desse gênero.

Durante as atividades de leitura, verificamos que o gênero propaganda é pouco familiar nas aulas de língua portuguesa, embora seja bem circulado socialmente por estar presente no cotidiano das pessoas. E, quando se propõe à leitura de propagandas, muitas vezes, os educandos se prendem aos aspectos linguísticos, sendo assim, nossa metodologia enfocou em atividades que questionasse os elementos estruturais, linguísticos e o conteúdo temático veiculado, como um todo, pautados na concepção de interação verbal.

Ressaltamos que a organização dessa prática interventiva se realizou, por meio de sequência didática, pois este aparato teórico-metodológico considera de suma importância, desenvolver as capacidades de linguagem que são desencadeadas, tendo como eixo os gêneros discursivos, além de salientar o processo rico e gradativo da escrita e reescrita, resultando num aprimoramento da competência linguístico-discursivo dos educandos.

Empregamos o termo gênero discursivo, que faz remissão aos contributos bakhtinianos, no entanto, para fins didáticos, assumimos, nas metodologias de leitura e produção textual, em sala de aula, o termo “texto”, por ser um termo familiar aos educandos, objetivando tornar claro essa transposição didática do gênero em si.

Verificamos que alguns documentos que regem o ensino de língua portuguesa, os livros didáticos adotados pelas escolas, e certos teóricos propõem, enfaticamente, a leitura por si só, do gênero propaganda, porque é considerada uma atividade que demanda atitude e métodos específicos ao abordar esse gênero, por conta disso, constata-se que a propaganda é mais recomendada para ser lida do que produzida, haja vista sua desestabilização, isto é, não há uma forma a ser seguida para produzir uma propaganda, conforme aponta os estudos relacionados aos gêneros do discurso.

Uma justificativa pertinente, dentre outras, para realização deste trabalho se deve ao fato de que o gênero propagandístico não é muito trabalhado no ensino de língua, bem como outros gêneros da esfera publicitária, ou, quando é trabalhado, muitas vezes, ocorre de forma insuficiente e fragmentada, desprovida de efeitos de sentido. Partindo disso, este estudo se propôs a um desafio de promover leitura do gênero propaganda, além disso, almejamos a produzi-los, nesse sentido, destacamos o processo de ensino de língua, que engloba atividades de leitura, escrita e análise linguística.

A partir das produções textuais, consideramos que os educandos se apropriaram das características primordiais do gênero propaganda, ou seja, apresentaram elementos relativamente estáveis do gênero discursivo em questão, e isso se deve à metodologia de sequência didática e em estudos que trabalhem essa perspectiva. Consideramos o resultado, dessa produção, satisfatório e significativo, pois percebemos que os educandos foram criativos em compor os discursos propagandísticos, além de dialogar com contexto representado nas imagens e nas palavras. Assim, o educando, enquanto sujeito do discurso preocupou-se em provocar uma atitude, um posicionamento, do leitor e/ou possível consumidor da marca propagada.

No processo de sequência didática, é válido destacar a sensibilização, por meio do viés (inter) discursivo, à criticidade do educando para com o gênero, fator que foi demonstrado nas produções de propagandas pelos educandos, porque constatamos os elementos linguístico-discursivos e estruturais do gênero discursivo em si, denotando a relevância de se trabalhar as etapas de forma interligada. Assim, as produções escritas revelam que o gênero discursivo pode ser apreendido pelos aprendizes, apesar da instabilidade do gênero propagandístico, demonstrando assim que é possível proporcionar contato com um gênero de grande circulação social.

Devido à difusão desta pesquisa por meio dos resultados que foram obtidos na sequência didática do gênero discursivo propaganda, que, ainda, não é muito trabalhado em sala de aula pelos professores de língua, colegas das disciplinas de Língua Portuguesa e Produções Interativas solicitaram opiniões a respeito desse trabalho, e, inclusive, essa sequência didática foi adaptada e trabalhada por outros professores. Isso demonstra que as metodologias sugeridas repercutiram, de forma positiva, no ambiente escolar, o que dialoga com as propostas defendidas pelo Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS.

Salientamos que o trabalho com gêneros discursivos será entendido como processo de construção de sentidos e interlocução, pois os participantes, professor e aluno, são ativos no

diálogo com diversos saberes perpassados por meio dos gêneros, onde se verifica as condições de produção do discurso, a esfera social e a recepção desse gênero. Assim, o processo de leitura se torna muito significativa, porque é essencial ler diversos textos do mesmo gênero discursivo, para que os educandos possam compreender as características relativamente estáveis, bem como sua função social.

Trabalhando os gêneros discursivos, numa perspectiva dialógica, assumimos que o texto é permeado de vozes e que a língua não é uma estrutura fixa e imutável, formatada apenas num sistema. Nesse sentido, verificamos que a língua reflete questões sociais e históricas, demarcados no tempo e espaço, e os sujeitos se constituem no processo enunciativo da linguagem.

Quando trabalhamos o ensino de língua materna, via gêneros discursivos, calcado numa vertente discursiva em AD, estabelece-se um lugar onde o educando e professor-pesquisador exercita a criticidade, em que os sujeitos assumem uma posição questionadora diante da sociedade, assim sendo, o educando passa a ter voz e as aulas de Língua Portuguesa se tornam a oportunidade de posicionar-se, de forma cidadã, libertando os discursos silenciados.

Levando-se em conta esses aspectos, fazer com que o gênero discursivo propaganda circule também em sala de aula, permite que o ambiente escolar esteja conectado às diversas mídias circulantes socialmente, pois os discursos propagandísticos são corriqueiros e, simultaneamente, impactantes, carregado de recursos valiosos e inovadores, tais como: linguagem multimodal, ideologia, intertextos e polissemia; todos esses elementos, na propaganda, produzem sentidos, persuadem o público-alvo, vendem não só o produto, mas também a ideia propagada, sugerindo uma prática e/ou comportamento social.

Nesse sentido, destacamos, ainda, que a leitura do gênero discursivo propaganda sugere debates polêmicos, promove um ensino de língua permeado de significações e aborda as características linguístico-discursivas, conforme as condições de produção, revelando, muitas vezes, temáticas interdisciplinares, principalmente, assuntos atuais, o que demonstramos na descrição e análise da abordagem desse gênero em sala de aula, e, com essa metodologia, os educandos conseguiram apreender aspectos relativamente estáveis do gênero propaganda, que foram materializados na produção escrita do gênero, na sequência didática desenvolvida.

Sabemos que abordar os gêneros, numa perspectiva discursiva, para o ensino de língua, é uma atividade desafiadora, porém entendemos que esse trabalho não se esgota aqui,

pois se trata de um processo contínuo, sendo passível de ressignificações na prática escolar, isto é, o professor-pesquisador deve se sentir repleto de inquietações.

Na educação, é vivido constantemente reformas que objetivam novas competências para atender, sobretudo, modelos de ensino nos países em desenvolvimento. Hoje em dia, o velho modelo de alfabetização não responde mais aos problemas emergentes da sociedade. É preciso um senso crítico, para a reforma que o país necessita. Para atender às novas mudanças, o professor é peça chave nesse processo, pois é ele que preparará o cidadão a enfrentar mais tarde tais complexidades. Daí a importância de voltar a atenção para a formação do professor e mais, ainda, a continuação dessa formação. Para superar o modelo pedagógico vigente e reducionista, é necessária a formação continuada do professor para corresponder a integração do cotidiano da escola como espaço de intervenção e o ensino como tarefa essencial (CAMPOS, 2000).

Portanto, a sala de aula, dentre os diversos gêneros já trabalhados, deve contemplar os gêneros da esfera publicitária, especialmente a propaganda, pois compreender os recursos, linguísticos e icônicos, os elementos do processo de comunicação e os diversos discursos, tudo isso contribui para o aprimoramento do trabalho de leitura e produção de textos, fornece parâmetros necessários para o trabalho em sala de aula, conseqüentemente, formando sujeitos mais críticos frente às ideologias veiculadas em gêneros de grande circulação social, em contextos midiáticos.

REFERÊNCIAS

- ANDREU, S. S. **O texto propagandístico e as representações de mulheres**. Dissertação de Mestrado. Paranaíba, MS: UEMS, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Avaliação da produção textual no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 27 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BAKHTIN, M.. **Estética da Criação verbal**, São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2008. FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio de língua portuguesa**. Brasília, DF, 2002b.
- CAMPOS, S.; PESSOA, V.I. F. **Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön**. In: GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- CARDOSO, S.. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- CARVALHO, Nellyde. **Publicidade: a linguagem da sedução**. S. Paulo: Ática, 1998, p. 11-34.
- CARVALHO, N. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

- CORACINI, M. J. R. F. (org). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- DIONISIO, Ângela P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- FREITAS, S. A. **Pesquisa em Letras: Questões de língua e literatura**. Ensino de Língua Portuguesa: um estudo retrospectivo. In: Daniel Abrão e Nataniel Gomes dos Santos. (Org.). 1 ed. Curitiba: APPRIS, 2012, v.1.
- GARCIA, N. J. **Propaganda: ideologia e manipulação**, 1999. Versão eBook Digital RocketEdition.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- GERALDI, J W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GERALDI, J W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Organizador Milton José de Almeida [et. al.]. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 39-45.
- GRIGOLETTO, Marisa. **A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica**. In: CORACINI, Maria José. (org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- ILARI, Rodolfo. *Linguística e ensino de língua portuguesa como língua materna*. 2009. Disponível em:

http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=3. Acesso em: 05/12/2015.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 12 ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOBASHIGAWA, A.H.; ATHAYDE, B.A.C.; MATOS, K.F. de OLIVEIRA; CAMELO, M.H.; FALCONI, S. **Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/smm/_estacaocienciaformacaodeeducadoresparaoensinodocienciasnasseriesiniciaisdoensinofundamental.trabalho.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2015.

KRESS, G. & VAN Leeuwen, T. **Reading images: the grammar of visual design**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1996.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense. 1982.

LEAL, Cristianni Antunes. **Sequências Didáticas: Brincando em sala de aula - uso de jogos cooperativos no ensino de ciências**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências – PROPEC Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Nilópolis, 2012. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/5416>. Acesso em 05 jun. 2015.

MACHADO, Beatriz dos Santos Clemente. **A prática de leitura, produção de textos e análise linguística no ensino de língua portuguesa: uma proposta de organização do cotidiano escolar na perspectiva dos multiletramentos**. **Revista Línguas & Letras – Unioeste – Vol. 15 – Nº 31 – 2014**

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação**. Tradução: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

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

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília DF:SEF/MEC, 1998.

MACHADO, Beatriz dos Santos Clemente. **A prática de leitura, produção de textos e análise linguística no ensino de língua portuguesa: uma proposta de organização do cotidiano escolar na perspectiva dos multiletramentos**. **Revista Línguas & Letras – Unioeste – Vol. 15 – Nº 31 – 2014**

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 9ª ed. São Paulo: Pontes, 2010.

- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.
- ROMÃO, L. M. S. **O litígio discursivo materializado no MST: a ferida aberta na nação**. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP: USP, 2002.
- ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala: praticando os PCNs**. São Paulo, 2000.
- SANDMANN, A. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 1993, p. 34-44.
- SANDMANN, A. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.
- SOARES, Magda. **Que professores de português queremos formar?** Movimento, Niterói, n. 3, p. 149-155, 2001
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1 e 2 graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VESTERGAARD, Torben; SCHORDER, Kim. **A Linguagem da Propaganda**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS

Sequência didática elaborada pelo professor André Matsumoto

Módulo 1 – Apresentação do projeto “Propaganda”

(para esta aula, solicitar previamente embalagens, revistas, jornais)

Objetivo: Realizar discussão em sala a partir dos seguintes questionamentos.

Vocês já conheciam estas revistas e jornais?

Conseguiram localizar as propagandas?

Quais elementos, linguísticos e não-linguísticos, que compõem o gênero?

Quem produz esse gênero?

Qual a função do gênero?

Quais informações são contidas no gênero textual?

Quem é o leitor desse gênero?

Onde podemos encontrá-lo?

Ler o texto a seguir



Comentar o humor da tira.

Você lembra de algum anúncio publicitário ou propaganda? Qual?

As propagandas podem influenciar o comportamento das pessoas? Por quê?

Você já comprou algum produto que você viu em uma propaganda? Como era essa propaganda? Comente.

Módulo 2 – Conhecendo o gênero

Módulo 3 – Entendendo gênero propaganda

Objetivo: Identificar o nível de leitura e de conhecimento dos educandos frente ao gênero discursivo propaganda.

Depois da leitura dos textos de apoio, discutir o seguinte:

1- Leia os textos que se seguem e responda:

- a) Quais características básicas estes textos têm?
- b) Por que são denominadas propagandas?
- c) Cite as semelhanças e diferenças entre os textos

2) A propaganda chama a atenção do interlocutor, na tentativa de convencê-lo a comprar um produto, adquirir um serviço ou mudar um comportamento. Diante disso, podemos identificar quais recursos utilizados na persuasão? Releia-as atentamente.

- a) Quais são os elementos propagados/ anunciados?
- b) Quem são os anunciantes destes produtos?
- c) Em que suporte foram veiculadas?
- d) Qual é o possível público a quem se destinam?

4) O que mais chama atenção nessas propagandas? Justifique.

5) Comente cada propaganda, destacando o que mais chama atenção, o linguístico(palavras) ou o não-linguístico(imagens)?

6) Considerando a época em que foram publicadas estas propagandas, quais pessoas que o anúncio quer atingir? Quais os objetivos destas propagandas especificamente?

7) Apresenta slogan?

Módulo 4 – Debater o que são “manifestações sociais”, o que são protestos, o porquê disso.

Aplicar atividade da propaganda da PETROBRÁS.

Módulo 5

Produção de texto

Propor a produção textual do gênero propaganda, para isso deixar disponíveis recursos necessários (cartazes, tesoura, cola, pincéis, cartolina, etc.)

Você foi selecionado por uma agência de publicidade para produzir uma propaganda comercial, tendo como elementos (linguísticos e não-linguísticos) que lembrem as manifestações sociais. Para isso, levar em consideração:

Qual é o público-alvo dessas propagandas? Onde será veiculado? Sua intenção é a de vender um produto por meio de uma propaganda criativa, isto é, atraente, que **implicitamente** lembrem algo polêmico da atualidade (política, Petrobrás, escassez da água, inflação, combustível, etc.)

Observando que a imagem contida no gênero deve dialogar com a linguagem verbal, os argumentos utilizados devem retratar um comportamento social e a linguagem ser adequada ao contexto. Caso escolha uma determinada marca, por exemplo, Fiat, Coca, etc. , você deve parodiar, isto é, alterar o nome.

LEMBRE-SE dos recursos: slogans, imagens, palavras destacadas, linguagem apelativa (verbos) e cores.

Leia o texto a seguir.



Comente o humor da tira. O assunto retratado na tira é atual?

Você lembra de algum anúncio publicitário ou propaganda? Qual?

As propagandas podem influenciar o comportamento das pessoas? Por quê?

Você já comprou algum produto que você viu em uma propaganda? Como era essa propaganda? Comente.

LEIA A PROPAGANDA A SEGUIR:



- 1) Qual foi a intenção do autor em utilizar estas imagens?
- 2) Na linguagem verbal, você pode identificar suas respostas?
- 3) As expressões utilizadas permitem verificar mais significados?
- 4) Como é a composição do gênero? Explique
- 5) Qual conteúdo temático representado no gênero?
- 6) Que assunto social implícito no gênero?
- 7) Comente o significado da palavra “desafios” no contexto atual.
- 8) Por que a palavra “SUPERAÇÃO” está em destaque?

TEXTO DE APOIO

Não foi à toa que a Copa virou símbolo dos protestos
POR JOSÉ ANTONIO LIMA • 20/6/2013

O fato de a Copa do Mundo ter se transformado em símbolo das reivindicações de parte dos manifestantes que têm ido às ruas do país pegou alguns de surpresa. O Brasil recebeu o direito de sediar o torneio há muito tempo, então por que só agora os problemas chegaram às ruas? Ora, porque graças à movimentação contra os preços das passagens de transporte público o agora se tornou o momento certo de expor as insatisfações.

A Copa do Mundo, e a Copa das Confederações por tabela, são a mais perfeita representação do problema que, como expressei em outro texto, está na raiz das manifestações: o distanciamento entre os atos do poder público e os anseios da sociedade.

O mundial de futebol adquiriu essa característica não pelo que ele é. Organizar a Copa do Mundo é uma oportunidade perfeita para um país justificar investimentos. Com a Copa, não só o futebol, mas também a infraestrutura de um país pode passar por melhorias, importantes para o crescimento duradouro. A Copa do Mundo de 2014 se tornou símbolo dos manifestantes pela forma como ela vem sendo conduzida nas três esferas de poder – municipal, estadual e federal.

O último balanço oficial do Ministério do Esporte sobre as obras da Copa foi revelado em maio de 2012, quatro anos e sete meses depois de a Fifa escolher o Brasil como sede. Naquele momento, apenas 5% das obras estavam completas. O novo balanço será divulgado após a Copa das Confederações, mas as perspectivas não são boas.

As obras do legado (mobilidade urbana e aeroportos), aquelas que a população quer, não andam. Os estádios, aqueles que a Fifa quer, estão quase prontos. Ao menos dois, o Mané Garrincha e o Maracanã, custaram mais de R\$ 1 bilhão. O primeiro é parte do quarteto de elefantes brancos que o ministro Aldo Rebelo (PCdoB) insiste em negar. O segundo vai para a iniciativa privada por um preço ridículo, e ainda terá de ser reformado para as Olimpíadas de 2016.

Mesmo os estádios que serão usados posteriormente se impõem como arautos da desigualdade – tanto a social quanto a que existe entre o poder dos lobbys organizados, como o da Fifa, e o da população. São obras magníficas, postas, muitas vezes, no meio do nada, como é o caso da Arena Pernambuco, em São Lourenço da Mata, região metropolitana do Recife.

A coincidência entre os protestos e o início da Copa das Confederações contribuiu para fazer do torneio um símbolo, ao aprofundar o distanciamento governo/sociedade. NoiG, o colega Bruno Winckler mostrou que, em Fortaleza, cidade onde a violência é cada vez mais marcada, o reforço do policiamento apenas para a Copa indignou moradores. Em Belo Horizonte, o Exército tomou as ruas da capital.

Também de Minas Gerais vem um exemplo da falta de tato político, que corta os partidos de forma horizontal. Atendendo pedido do governador Antonio Anastasia (PSDB), o ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo (PT), enviou tropas da Força Nacional de Segurança para conter os protestos. Enquanto isso, Aldo Rebelo reafirmava o discurso duro contra manifestações em oposição à Copa das Confederações.

O que o brasileiro tem diante de si são governantes que falham miseravelmente ao prestar serviços públicos, que perderam a chance de tirar proveito (público) da Copa do Mundo e que não pestanejam ao seguir os ditames da Fifa e agir de forma truculenta para conter manifestações contra os torneios. Não é possível imaginar uma conjunção de fatores tão perfeita para fazer muitos brasileiros, ainda que torçam para a seleção, odiar a Copa do Mundo.

TEXTO DE APOIO

Manifestações populares no Brasil

Em razão dos atos de rua ocorridos no Brasil em 2013, as manifestações populares da História do Brasil podem ser utilizadas como tema dos vestibulares.

No primeiro semestre de 2013, uma série de **manifestações populares** ocorreu nas ruas de centenas de cidades brasileiras. Tendo inicialmente como foco de reivindicação a redução das tarifas do transporte coletivo, as manifestações ampliaram-se, ganhando um número imensamente maior de pessoas e também novas reivindicações. A violência policial aos atos também contribuiu para que mais pessoas fossem às ruas para garantir os direitos de livre manifestação.

Em virtude da grande repercussão que essas manifestações alcançaram nas ruas e nos meios de comunicação de massa, é possível que elas sejam utilizadas como ponto de partida para avaliar o vestibulando, possivelmente testando seus conhecimentos em relação a outras grandes manifestações que ocorreram na história do Brasil. E isso pode ocorrer tanto nas provas de história quanto nas redações dos vestibulares e do Enem.

Fazendo uma retrospectiva histórica, podemos perceber na história brasileira que algumas manifestações conseguiram alcançar seus objetivos após reunirem milhares de pessoas.

Em 1992, grandes manifestações ocorreram nas ruas do Brasil pedindo o **impeachment do ex-presidente Fernando Collor de Mello**. Frente aos fortes indícios de corrupção em seu governo, a juventude conhecida pedia a saída do presidente, que havia sido o primeiro eleito por voto direto após o fim da ditadura civil-militar. Esses jovens ficaram conhecidos como “**Caras Pintadas**”, pelo fato de pintarem em seus rostos pequenas faixas com as cores da bandeira do Brasil. Após forte pressão popular, Collor pediu a renúncia do cargo, assumindo em seu lugar o vice-presidente Itamar Franco.

Quando não alcançaram os objetivos pretendidos, as manifestações proporcionaram um debate sobre a situação política do país e estimularam a participação política de um número maior de pessoas. Foi o caso da campanha pelas “**Diretas Já!**”, iniciada a partir de 1983. O objetivo do movimento era a provação de uma lei que possibilitasse a eleição direta para Presidente da República. O país ainda vivia os últimos anos da ditadura civil-militar, o que não impediu que milhares de pessoas saíssem às ruas para participar de comícios e exigir a abertura democrática, depois de anos de controle político por parte das Forças

Armadas. Apesar da pressão, a lei não foi aprovada e o presidente posterior foi ainda eleito de forma indireta pelo Colégio Eleitoral. Apesar dessa derrota, um novo cenário político abriu-se ao país, com uma maior liberdade de participação política.

Na década de 1960, o conturbado contexto político também gerou manifestações nas ruas. Durante o governo de João Goulart, havia uma intensa polarização política no Brasil entre os que apoiavam seu mandato de presidente e os que lutavam por sua saída. O estopim para o fim de seu governo ocorreu no mês de março de 1964. Após a realização de um comício na estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro, onde aproximadamente 150 mil pessoas escutavam o presidente e seus apoiadores a defender as **Reformas de Base**, as forças políticas ligadas aos setores conservadores da sociedade iniciaram uma série de manifestações contra o presidente.

Essas manifestações eram denominadas como “**Marcha da Família, com Deus, pela Liberdade**” e levaram às ruas centenas de milhares de pessoas que se opunham ao pretense comunismo de João Goulart. Na verdade, elas opunham-se às reformas que poderiam ter subtraído parte do poder econômico das classes dominantes do país. Essas marchas foram o argumento necessário aos militares para derrubarem o presidente, afirmando ter apoio popular para isso. Esse é um exemplo de uma manifestação que contribuiu para que a participação política fosse restrita, abrindo caminho para uma ditadura militar.

Outras manifestações de rua ocorreram na história do Brasil em diversos momentos. Cabe ao vestibulando, caso seja um tema presente nas provas, conhecer o contexto e os motivos que levaram as pessoas às ruas, principalmente suas reivindicações, bem como os desdobramentos dessas ações na história do Brasil. Essas observações têm por objetivo auxiliar o vestibulando na interpretação dos textos que podem ser expostos nas questões e redações, mas cabe ao candidato um estudo do contexto histórico que motivou essas manifestações políticas e sociais.

Por
Graduado em História

Tales

Pinto