

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIANA JABLONSKI DE FREITAS ELENO

**Placas e cartazes: o uso de gêneros discursivos nas aulas de português do Ensino  
Fundamental**

São Paulo  
2018

MARIANA JABLONSKI DE FREITAS ELENO

**Placas e cartazes: o uso de gêneros discursivos nas aulas de português do Ensino  
Fundamental**

**Versão Original**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena da Nóbrega

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

EE39p ELENO, Mariana  
Placas e cartazes: o uso de gêneros discursivos nas aulas de português do Ensino Fundamental / Mariana ELENO ; orientador Maria Helena Nóbrega. - São Paulo, 2018.  
112 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Gêneros Discursivos. I. Nóbrega, Maria Helena, orient. II. Título.

Nome: ELEN0, Mariana Jablonski de Freitas

Título: Placas e cartazes: o uso de gêneros discursivos nas aulas de português do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à Faculdade Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São  
Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Para meu pai que têm os olhos brilhando a cada conquista minha.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, por ter feito de mim o que sou e ter me incentivado desde sempre a estudar e valorizar o saber.

À minha madrastra Maju, pelo carinho, apoio, amor e reciprocidade.

À minha prima-irmã Michele, pelo cuidado cotidiano, estímulo, suporte, amor, e principalmente por ouvir e compreender meus desabafos.

Ao meu querido amigo Hérick, que me inspira na vida acadêmica e me auxiliou em várias etapas desta pesquisa.

A todos os meus amigos, que compreenderam meus afastamentos, momentos de reclusão para escrever e compartilharam as angústias que por vezes a escrita me causou.

Aos meus colegas de trabalho, que ao perceberem minhas dificuldades em conciliar a pesquisa e as horas na escola sempre me diziam que valeria a pena e que eu seria capaz.

A todos os gestores das escolas em que trabalho, que de alguma maneira me auxiliaram a conciliar os créditos de minhas disciplinas e a presença em eventos acadêmicos junto às minhas atividades como professora.

Aos meus colegas de classe do PROFLETRAS, por fazerem parte da melhor turma com quem já pude estudar e aprender. Aqui cito principalmente Anderson e Carol Cuofano, por se disporem a me ajudar em qualquer tempo.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena da Nóbrega, por me orientar, me auxiliar e estar sempre disponível para sanar minhas dúvidas.

À Professora Doutora Maria Inês Batista Campos e ao Professor Doutor Álvaro Caretta, pelas importantes contribuições e relevantes sugestões realizadas no Exame de Qualificação.

Aos professores do PROFLETRAS, Campus USP, pelas aprendizagens promovidas.

À CAPES, pelo financiamento do curso.

*“Não sei, só sei que foi assim”.*

De Chicó para João Grilo em o Auto da  
Compadecida.

Ariano Suassuna

## RESUMO

ELENO, M. J. de F. **Placas e cartazes**: o uso de gêneros discursivos nas aulas de português do Ensino Fundamental. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta dissertação apresenta a pesquisa desenvolvida a partir da aplicação de uma sequência didática que utiliza os gêneros placa e cartaz para o ensino de língua portuguesa em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental.

Tal proposta objetivou aprimorar as habilidades leitora e escritora dos alunos, além de ressaltar que o sentido dos enunciados é construído para além dos elementos linguísticos. As placas e cartazes são considerados enunciados (BAKHTIN, 2016) e em sua composição encontram-se os signos verbais e visuais. Tais signos produzem conteúdo explícito e implícito construídos a partir de elementos como: volume, cor e imagens. O trabalho com a linguagem verbo-visual dos gêneros mencionados é pautado na necessidade de explorar os elementos visuais, os artifícios utilizados na composição desses textos e as consequências disso no modo de interpretá-los. Como procedimento metodológico, opta-se pela pesquisa-ação, a partir das ideias de Santos (2012). Além disso, apresentam-se as contribuições teóricas de Volochinov/Bakhtin (1999), Bakhtin (2016), Bortoluci (2010), Mirzoeff (2003), Kress (2005), Freedman (2003), Dondis (1991), Guimarães (2000) dentre outros, que discorrem sobre gêneros discursivos, cultura visual e elementos verbo-visuais. Para análise dos dados, realiza-se a comparação das duas produções de texto (inicial e final) elaboradas pelos alunos, além de pequenos relatos dos estudantes sobre as aulas que compuseram a sequência didática.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros Discursivos. Elementos Verbo-Visuais.

## ABSTRACT

ELENO, M. J. de F. **Signs and posters**: the use of discursive genres in Portuguese classes of Middle School. 2018. 112 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This dissertation presents the research developed from the application of a didactic sequence that uses the sign and poster genres for the teaching of Portuguese language in a class of sixth year of Middle School.

The purpose of this proposal was to improve students' reading and writing skills, as well as to emphasize that the meaning of statements is constructed beyond linguistic elements. Sign and posters are considered statements (BAKHTIN, 2016) and in their composition are verbal and visual signs. These signs produce explicit and implicit content constructed from elements such as volume, color and images. The work with the verbo-visual language of the mentioned genres is based on the need to explore the visual elements, the artifices used in the composition of these texts and the consequences of this in the way of interpreting them. As a methodological procedure, we opted for action research, based on the ideas of Santos (2012). In addition, Volochinov/ Bakhtin (1999), Bakhtin (2016), Bortoluci (2010), Mirzoeff (2003), Kress (2005), Freedman (2003), Dondis (1991), Guimarães (2000) among others, that talk about discursive genres, visual culture and verbo-visual elements. For the analysis of the corpus, the two text productions (initial and final) elaborated by the students are compared, as well as small reports of the students about the classes that composed the didactic sequence.

Keywords: Teaching Portuguese Language. Discursive Genres. Verbo-Visual Elements.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixo Leitura referente ao 6º Ano do Ensino Fundamental.....	26
Quadro 2 - Habilidades que devem ser desenvolvidas no 6º Ano .....	27
Quadro 3 - Eixo Leitura referente ao 6º Ano do Ensino Fundamental.....	29
Quadro 4 - Habilidades que devem ser desenvolvidas no 6º Ano .....	30
Quadro 5 - Características dos gêneros Placa e Cartaz .....	62
Quadro 6 - Resposta para a pergunta proposta .....	67
Quadro 7 - Resposta para a pergunta proposta .....	67
Quadro 8 - Texto introdutório para leitura compartilhada .....	68
Quadro 9 - Respostas produzidas pelos alunos .....	73
Quadro 10 - Produção inicial realizada pelos estudantes .....	80
Quadro 11 - Produção final realizada pelos estudantes .....	80
Quadro 12 - Produção inicial realizada pelos alunos .....	83
Quadro 13 - Produção final realizada pelos estudantes .....	84
Quadro 14 - Produção inicial realizada pelos alunos .....	87
Quadro 15 - Produção final realizada pelos estudantes .....	87
Quadro 16 - Produção inicial realizada pelos alunos .....	90
Quadro 17 - Produção final realizada pelos estudantes .....	90
Quadro 18 - Relato 1 .....	93
Quadro 19 - Relato 2 .....	94
Quadro 20 - Relato 3 .....	95
Quadro 21 - Relato 4 .....	96

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Placa que compôs a sequência didática aplicada .....	53
Figura 2 - Placa utilizada na sequência didática proposta .....	56
Figura 3 - Imagens projetadas pela professora .....	62
Figura 4 - Cartaz projetado em aula pela professora .....	63
Figura 5 - Sugestões apontadas pelos estudantes .....	64
Figura 6 - Outras sugestões apontadas pelos alunos.....	64
Figura 7 - Produção dos alunos .....	65
Figura 8 - Produção dos alunos .....	65
Figura 9 - Produção dos alunos .....	65
Figura 10 - Produção dos alunos .....	65
Figura 11 - Placa de serviço médico.....	66
Figura 12 - Placa de uma empresa funerária .....	67
Figura 13 - Imagem trabalhada em sala.....	69
Figura 14 - Respostas de um aluno sobre as questões .....	69
Figura 15 - Texto cuja leitura foi realizada pelos alunos .....	70
Figura 16 - Atividade realizada pelos alunos .....	71
Figura 17 - Imagem trabalhada em sala de aula .....	72
Figura 18 - Fotografia projetada em aula .....	74

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios para escolha do <i>corpus</i> analisado .....	77
Tabela 2 - Tópicos analisados na produção inicial do cartaz (I) e na produção final (F) do gênero .....	79
Tabela 3 - Critérios analisados .....	81
Tabela 4 - Comparativo de critérios analisados.....	84
Tabela 5 - Comparativo de critérios analisados.....	88
Tabela 6 - Comparativo de critérios analisados.....	91

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>18</b>
1.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL 18	
1.2 OS DOCUMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO FINAL DO SÉCULO XX .....	20
1.2.1 <i>A Base Nacional Comum Curricular.....</i>	22
1.2.2 <i>A Língua Portuguesa na BNCC.....</i>	23
1.2.2.1 Objetos de conhecimento e habilidades previstas no eixo Leitura relativas ao 6º ano do Ensino Fundamental.....	25
1.2.2.2 Objetos de conhecimento e habilidades previstas no eixo Escrita relativas ao 6º ano do Ensino Fundamental.....	28
1.3 OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DOS CICLOS INTERDISCIPLINAR E AUTORAL DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO .	30
<b>CAPÍTULO 2 - AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM.....</b>	<b>34</b>
2.1 A LINGUAGEM COMO REPRESENTAÇÃO DE PENSAMENTO .....	34
2.1.1 <i>Linguagem como instrumento de comunicação .....</i>	37
2.1.2 <i>A linguagem como forma de interação.....</i>	38
2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO .....	40
2.2.1 <i>Os gêneros cartaz e placa como objetos de aprendizagem.....</i>	42
<b>CAPÍTULO 3 - O VERBO-VISUAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....</b>	<b>46</b>
3.1 O VERBAL E O VISUAL NA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM	46
3.2 A TEORIA DA CULTURA VISUAL .....	49
3.3 OS ELEMENTOS DA VISUALIDADE E O ALFABETISMO VISUAL .....	52
<b>CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA .....</b>	<b>58</b>
4.1 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	59
4.1.2 <i>Contexto e sujeitos de pesquisa .....</i>	59
4.1.3 <i>Objetos da proposta de sequência didática.....</i>	60

4.1.4	<i>Os objetivos da proposta</i> .....	61
4.1.5	<i>Procedimentos e atividades</i> .....	61
<b>CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DE RESULTADOS</b> .....		<b>76</b>
5.1	A SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	76
5.2	OS CRITÉRIOS PARA ANÁLISE .....	77
5.3	A ANÁLISE.....	79
5.4	AS VOZES DOS ALUNOS.....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....		<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....		<b>98</b>
<b>APÊNDICE</b> .....		<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

Uma das mais importantes etapas escolares para a consolidação de noções cruciais sobre as variadas áreas do saber é o Ensino Fundamental. No âmbito do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, é na educação básica que os discentes têm chances de aprimorar sua competência linguística por meio de trabalhos com práticas leitoras e escritoras. No entanto, apesar do trabalho sistemático dessas práticas, nota-se, pelo menos na rede pública de ensino, que a maioria dos alunos possui dificuldades em escrever e ler textos.

Segundo os números de desempenho apresentados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015) referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), 49,2% dos jovens entre 12 e 15 anos não conseguem estabelecer relações entre as partes que compõem um texto, tampouco inferir informações implícitas nele.

A porcentagem demonstra que algo no ensino de língua materna não funciona de maneira desejada e explicita a necessidade de repensar as metodologias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa a fim de que os alunos consigam atingir o desenvolvimento linguístico esperado para seu ciclo de aprendizado. Desenvolver a proficiência da linguagem é fundamental para que o aluno possa aprimorar sua habilidade relativa à fala, à escrita e à leitura e dessa forma potencializar sua autonomia intelectual e exercer de forma plena sua cidadania.

Nesse sentido, cabe ao professor e à escola oportunizar situações de aprendizagem em que o estudante perceba que aprender a linguagem é uma forma de se preparar para vida em sociedade e se constituir como cidadão crítico. Assim, é deveras importante que o ensino de língua portuguesa não se realize apenas por meio de normas e regras gramaticais, mas, sim, por meio dos textos, de gêneros discursivos, que possibilitam ao estudante construir seus conhecimentos ao utilizar efetivamente a língua.

Diante das mencionadas dificuldades em entender e escrever textos que os alunos do Ensino Fundamental demonstram fica evidenciada a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem tópicos relativos à escrita e aos recursos nela empregados.

Assim, este trabalho objetiva aprimorar a capacidade escritora e leitora dos alunos de uma sala de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo.

Para isso, formulou-se uma sequência didática com os gêneros discursivos placa e cartaz a fim de desenvolver tópicos relativos à produção dos referidos gêneros e a construção de sentido que os elementos verbo-visuais estabelecem nesses textos.

As perguntas principais que motivaram a confecção e o desenvolvimento deste trabalho foram:

Como trabalhar com os gêneros discursivos placa e cartaz nas aulas de língua portuguesa em prol do aprimoramento da capacidade de escrita e leitura?

É possível aprofundar o conhecimento a respeito desses gêneros e das características que compõem a verbo-visualidade deles?

Nesse sentido, as produções realizadas pelos estudantes no processo de aplicação da sequência são os objetos de análise desta pesquisa e espera-se que seja possível identificar a partir dos registros dos alunos as dificuldades ou avanços encontrados durante as atividades propostas.

O estudo foi realizado a partir dos pressupostos teóricos de Volochinov/Bakhtin (1999) a fim de constituir as reflexões acerca dos gêneros discursivos, Dondis (1991) para discorrer sobre as características da sintaxe visual, além de Dollz e Schneuwly (2004) que tangem ao trabalho com sequência didática.

Além desta introdução, este trabalho organiza-se em cinco capítulos, descritos a seguir, e arrematados pelas considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta uma retrospectiva de fatos importantes relacionados ao sistema educacional brasileiro e ao ensino de língua portuguesa no país. Para isso, discorre a respeito de alguns documentos federais como a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Além dos mencionados documentos, há também considerações sobre as atuais diretrizes municipais postuladas pelos Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de São Paulo.

O segundo capítulo versa a respeito das concepções de linguagem e sua influência no ensino de língua. Nesta seção, ainda se encontram reflexões acerca da teoria dos gêneros do discurso como objetos de aprendizagem. Para tanto, foram utilizadas a teoria de Bakhtin (2016) e seu círculo, além de Travaglia (2001) e Marcuschi (2008).

O terceiro capítulo abarca, a partir da perspectiva dialógica da linguagem e da cultura visual, discussões teóricas que fundamentam a verbo-visualidade e os elementos da visualidade e na construção de sentidos textuais.

Dessa forma, toma como aparato teórico as considerações de Volochinov/Bakhtin (1999), Mirzoeff (2003), Foster (1988), Mitchell (1995), Santaella (1993) Kress (2005), Freedman (2003) e Dondis (1991).

O quarto capítulo é constituído pela metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho. Trata-se de uma pesquisa galgada no paradigma qualitativo (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008) e caracterizada como uma pesquisa-ação, visto que intui melhorar o ensino de língua portuguesa a partir de uma intervenção pedagógica. (SANTOS, 2012). Esta parte comporta o detalhamento a respeito da escola e da classe em que a pesquisa foi aplicada, além de descrever a sequência didática proposta.

O quinto capítulo é constituído pela descrição dos critérios de escolha e observação do *corpus*, além de conter a análise dos dados coletados por meio das produções dos alunos nas atividades propostas durante a aplicação da sequência didática.

Por fim, as considerações finais discorrem a respeito do percurso teórico e prático realizado para este trabalho ser confeccionado, assim como reflete acerca das conclusões obtidas diante dos resultados analisados.

## **CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Este capítulo expõe um pequeno histórico da educação formal e do ensino brasileiro de língua portuguesa a fim de buscar no passado algumas explicações para problemas atuais do ensino da língua materna. Ademais, postula considerações a respeito de algumas diretrizes educacionais importantes como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados no ano de 1998 e a versão final da Base Nacional Comum, divulgada em 2017.

Além das orientações federais, e tendo em vista de que esta pesquisa foi pensada e aplicada para estudantes pertencentes à rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, há ainda uma seção que aborda o documento mais recente, formulado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), norteador de práticas de ensino e denominado Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autorial de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2016).

### **1.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**

Para elaborar um panorama do estudo atual de língua portuguesa no país, esta seção realiza um breve apanhado histórico de como era tratado o ensino de língua materna em épocas passadas. Dessa forma, busca-se entender alguns fenômenos que compreenderam as metodologias de ensino de língua portuguesa através dos tempos e relacioná-las com os dias atuais.

O primeiro indício do ensino em terras brasileiras deu-se nos primórdios do descobrimento do país. Os jesuítas eram aqueles que ensinavam a língua portuguesa aos índios com a intenção de catequizar e transformar os nativos em seres providos de “civilidade” e cultura europeia. Num segundo momento, em meados de 1760, os jesuítas deixaram seus papéis de mestres e foram instauradas aulas régias, lecionadas por professores não especializados, e configuradas como aulas aleatórias, sem ordenação e progressão, direcionadas apenas a alunos interessados. A partir dessa época, o latim foi incorporado como parte importante da aprendizagem da língua portuguesa.

O sistema de aulas régias, mesmo com todas as dificuldades encontradas, existiu até, aproximadamente, o ano de 1835. Nesse ano, instaurou-se nova organização educacional e as

aulas eram ministradas em locais como ateneus, liceus ou colégios. O ensino médio era composto por sete anos e privilegiava o estudo do latim em detrimento ao ensino de língua materna. A partir de 1870, o movimento por uma independência linguística começou a dar seus primeiros passos, visto que novas construções da língua surgidas no Brasil não conseguiam ser explicadas pelo Português ensinado até então.

Nos anos 1930, fundou-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras na tentativa de solucionar as questões relativas à formação docente, já que os profissionais que lecionavam naquele período não eram especializados. Após a década de 40, surgiram os primeiros movimentos relacionados à defensoria de uma escola pública, gratuita e obrigatória. Um dos frutos dessas inquietações foi a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), publicada em 1948. Posteriormente, foi confeccionado em 1959, o documento que postulava a uniformização da língua chamado de Nomenclatura Gramatical Brasileira

Os dados históricos mencionados são fundamentais para vislumbrar que antes dos anos 1960 não havia uma efetiva organização e um sistema de bases legais conciso para coordenar o sistema brasileiro de ensino.

No que tange ao ensino de língua portuguesa da época, era centrado na gramática. Dessa forma, o texto era instrumento utilizado, na maior parte das vezes, para enfatizar as nuances gramaticais. Surgiram, então, os primeiros “livros didáticos”. Segundo Soares (2004, p. 168): “Os manuais didáticos passaram então a incluir exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Mas na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960”.

Na década de 70, com a promulgação da segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases – nº 5692/71, o sistema educacional brasileiro passou por drásticas modificações. O regime militar em vigor, permeado de contradições e conflitos, instaurou, além de uma ditadura, um projeto de desenvolvimento econômico e tecnocrático que utilizava a educação como meio de propagação ideológica servindo para defender os interesses das classes mais abastadas e detentoras dos meios de produção.

Nesse sentido, Soares (2004, p. 169) afirma que:

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. (SOARES, 2004, p. 169).

Assim, nesse novo contexto, a teoria da comunicação sustentava a concepção de ensino de língua nas escolas brasileiras. Os objetivos eram sintéticos e utilitários: desenvolver e aprimorar o aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio da utilização e compreensão de códigos diversos, verbais e não verbais.

No final dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país e o fim do regime militar, as teorias linguísticas e sociointeracionistas começaram a despontar no Brasil e a necessidade de mudanças metodológicas no ensino foram percebidas como urgentes para que o ensino-aprendizagem de forma efetiva atingisse os estudantes de todas as classes e lugares.

Enfim, no final do século XX, de acordo com a primordialidade de mudanças no sistema educativo, foi publicada, no ano de 1996, a atual versão da LDB (Lei de Diretrizes e Bases - nº 9394/96). Além dela, outro importante documento da época que traçou novas perspectivas para o ensino, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), divulgados em 1998.

A seguir, busca-se ressaltar importantes aspectos dos documentos supracitados, além de relacioná-los com outros norteadores que tangem ao ensino de Língua Portuguesa.

## 1.2 OS DOCUMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO FINAL DO SÉCULO XX

É possível afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases, publicada no ano de 1996, trata-se de um dos documentos mais importantes para a normatização e organização pedagógica do século XX, no país. Niskier (1996, p. 6) discorre que o relator do documento, o então deputado José Jorge, afirmava que as diretrizes eram “a chance de organizar o papel do setor público e do setor privado, ampliando a descentralização das escolas, e flexibilizando a gestão das Universidades e as normas dos vestibulares”.

Entre as modificações promovidas pela LDB (Lei 9.394/96<sup>1</sup>), destacam-se: a estipulação de recursos orçamentários que a união, os estados e municípios deveriam destinar ao ensino público; a garantia de autonomia para os sistemas de ensino; as propostas para inovações pedagógicas; algumas alternativas para o modelo de ensino seriado e a exigência de

---

<sup>1</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

ensino superior como formação mínima docente aos profissionais do ensino básico. Parece inacreditável que foram necessários tantos anos para estabelecer normas tão óbvias para estruturar de maneira aceitável o sistema de ensino nacional, no entanto, apesar da LDB representar avanços, o padrão de qualidade da educação do país ainda preocupava. Além disso, muitas questões pontuadas pelas diretrizes demoraram quase uma década para serem efetivamente cumpridas como, por exemplo, a necessidade de todos os professores da educação básica possuírem ensino superior.

Nos anos seguintes, especificamente em 1998, o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria da Educação Fundamental elaboraram e publicaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tal documento trazia sugestões de metodologias e conteúdos relativos a áreas de conhecimento. O PCN de Língua Portuguesa foi importante para trilhar um novo caminho com abordagens diferenciadas para o ensino de língua materna, visto que abarcava sugestões para o trabalho para que todos os estudantes, de diferentes regiões do país, possuíssem acesso e domínio de noções linguísticas importantes para o efetivo exercício da cidadania.

A respeito dessa ideia, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa discorrem que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 21).

Essa concepção adotada pelo PCN que considera a linguagem como forma de se constituir como cidadão é ancorada nos preceitos de Bakhtin e seu círculo de estudos que postulam o sociointeracionismo como concepção de linguagem. Nesse sentido, o PCN torna-se o primeiro documento brasileiro com diretrizes de ensino de língua concebidas pelos vieses das teorias do dialogismo discursivo configurando um novo paradigma para o ensino de língua portuguesa e práticas pedagógicas. Ressalta-se que tanto o sociointeracionismo quanto o dialogismo serão mais detalhadamente tratados no segundo capítulo deste trabalho, portanto, nesse momento esta seção não se aterá em pormenorizá-los.

O PCN e Lei de Diretrizes e Bases foram documentos cruciais para que novas maneiras de se regulamentar ensinar a língua portuguesa fossem vislumbradas. Além disso, foram os primeiros passos para que outras diretrizes educacionais fossem estabelecidas.

A próxima seção aborda o documento mais recente brasileiro que regulamenta o currículo da Educação Básica em todo o país.

### **1.2.1 A Base Nacional Comum Curricular**

As orientações da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, nascem de uma das exigências impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Programa Nacional de Educação e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

A versão final da BNCC, publicada em abril de 2017<sup>2</sup>, postula-se como a terceira versão revisada e complementada do documento que o Ministério da Educação (MEC) encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a fim de normatizar aprendizagens essenciais que toda a educação básica do país deveria desenvolver.

O mencionado documento foi construído a partir de discussões e debates das versões anteriormente publicadas que envolveram diversos e importantes sujeitos da área educacional brasileira.

A formulação da BNCC é uma das ações governamentais que visam à garantia de um currículo básico para toda a educação brasileira a fim de:

[...] superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 8).

Nesse sentido, a BNCC organiza e define um compêndio de conhecimentos e competências obrigatórios pertinentes às mais diversas áreas do conhecimento desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao tratar da área de linguagens, a BNCC entende linguagem como interação entre os sujeitos. Sendo assim, cada ato não é isolado, está circunscrito em seus devidos contextos e pertence a um sistema semiótico e em um processo discursivo. Dessa forma, o documento discorre que:

---

<sup>2</sup> BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

[...] é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (“ser” mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros (“ser-saber-fazer” pela/ com a linguagem). (BRASIL, 2017, p. 59).

Ainda referente à concepção de linguagem que a BNCC adota para normatizar conteúdos, é importante ressaltar que ao entender que a linguagem está inscrita num sistema semiótico, existem diversas formas de linguagem passíveis para desenvolver aprendizagens. Nesse sentido, a BNCC discorre que:

Ao se abordar a linguagem no sistema semiótico, que estuda a significação dos textos que se manifestam em qualquer forma de expressão, pode-se falar de formas de linguagem: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais). (BRASIL, 2017, p. 59).

Assim, constata-se ao analisar o documento que a BNCC entende a linguagem por meio de uma abordagem dialógica e interacional.

No referido documento, a área de Linguagens engloba os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, além da Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em vista disso, o próximo item deste trabalho postula as considerações específicas para língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular.

### **1.2.2 A Língua Portuguesa na BNCC**

No que tange à área de língua portuguesa, já no primeiro parágrafo, a BNCC evidencia seu maior objetivo em relação ao ensino do idioma:

[...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (BRASIL, 2017, p. 63).

Dessa maneira, pode-se entender que a concepção de língua como parte constituinte do sujeito é tocante nos objetivos deste componente da BNCC. Logo, para que o ensino seja consonante a tal propósito, é necessário que se pense em conteúdos para possibilitar aprendizagens significativas aos alunos.

Uma vez que a BNCC postula o currículo desde o início do Ensino Fundamental, é importante ressaltar que esta seção do primeiro capítulo da pesquisa, enfoca as

recomendações para o trabalho com dada língua nos anos finais do mencionado ciclo de ensino.

Dessa maneira, na referida etapa de ensino, o documento normatizador preocupa-se em ampliar as competências e conhecimentos que os alunos possuem desde o início da educação básica. A respeito das aprendizagens propostas no ciclo, a BNCC esclarece que:

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (BRASIL, 2017, p. 63)

Assim, para além dos diferentes tipos de aprendizagem, a BNCC também defende que o ensino de língua portuguesa precisa estar pautado no texto. Segundo o documento (BRASIL, 2017, p. 63): “O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal”.

Dessa maneira, é uma preocupação possibilitar ao aluno a ampliação de maneiras dos usos linguísticos de forma crítica para que ele possa usufruir desse conhecimento em sua vida prática. Ademais, a ideia do texto como unidade de ensino da BNCC vai ao encontro do que os Parâmetros Curriculares Nacionais, já abordados neste capítulo, compreendem.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares discorrem que: “a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam”. (BRASIL, 1998, p. 29).

É postulado, portanto, que o ensino de língua deve ser realizado por meio dos textos a fim de que se encare a língua como viva e fluente. Nesse sentido, nota-se que a BNCC amplia os conceitos de texto para o ensino, já anteriormente mencionados nos PCN.

No que concerne à organização do componente de língua portuguesa, a BNCC estabeleceu cinco eixos para abarcar a variedade de modalidades e usos da língua escrita e oral: 1) Eixo Oralidade; 2) Eixo Leitura; 3) Eixo Escrita; 4) Eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e 5) Eixo Educação Literária.

Como esta pesquisa é desenvolvida a partir da leitura e produção de atividades, abaixo seguem os propósitos de ambos os eixos estabelecidos pelas orientações.

Segundo a BNCC, o Eixo Leitura:

[...] compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão

e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário. (BRASIL, 2017, p. 64).

Já o Eixo Escrita entende:

[...] as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade. Além disso, a aprendizagem da produção textual envolve habilidades de uso adequado de variedades linguísticas; por exemplo, a escolha do registro apropriado à situação de interação (formal ou informal), a consideração da variedade social ou regional ao se dar voz a personagens de determinada região ou camada social em uma narrativa ou relato, entre outros. (BRASIL, 2017, p. 64).

Encontra-se, nos excertos referentes aos dois eixos, a preocupação em utilizar textos verbais, verbo-visuais e multimodais como objetos de aprendizagem. Além disso, há a ênfase no trabalho com a língua portuguesa abranger os diferentes gêneros textuais.

Para relacionar as orientações da BNCC a esta pesquisa, que utiliza como objetos de ensino as placas e cartazes, textos verbo-visuais, para o desenvolvimento de atividades com os alunos de um sexto ano do Ensino Fundamental, na próxima seção encontram-se pormenorizados alguns dos objetos de conhecimento e habilidades que a Base Nacional Comum Curricular destaca para os eixos de leitura e escrita na etapa referida.

### **1.2.2.1 Objetos de conhecimento e habilidades previstas no eixo Leitura relativas ao 6º ano do Ensino Fundamental**

Os objetos de conhecimento, assim como as habilidades desejadas para cada ano, foram construídos na BNCC em formato de quadros específicos para cada fase do ensino básico. Inseridos em variadas práticas sociais, elencaram-se diversas ações utilizando diferentes gêneros de vários campos de atuação.

É necessário ratificar que a BNCC prevê a ampliação e gradação, ao longo dos anos, tanto dos objetos de conhecimento quanto das habilidades que devem ser desenvolvidas com os alunos nas aulas de língua portuguesa.

Para exemplificar, temos no Quadro 1, a seguir, o eixo Leitura referente ao 6º Ano do Ensino Fundamental:<sup>3</sup>

Quadro 1- Eixo Leitura referente ao 6º Ano do Ensino Fundamental

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
EIXO LEITURA - Práticas de compreensão e interpretação de textos verbais, verbo-visuais e multimodais. Textos da atualidade, com assunto e tema apropriados à faixa etária dos alunos e nível de textualidade adequado: vocabulário com possibilidades de enriquecimento do léxico do aluno e recursos expressivos denotativos e conotativos.	
Estratégias de leitura	Localização de informações em textos
	Seleção de informações
	Deduções e inferências de informações
Estratégias de leitura	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos
	Reflexão sobre o conteúdo temático do texto
	Reflexão sobre o léxico do texto
	Reflexão sobre a forma, a estrutura e a organização do texto
	Reflexão sobre os procedimentos estilístico-enunciativos do texto
	Avaliação dos efeitos de sentido produzidos em textos
	Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos

Fonte: BRASIL, 2017.

Ao analisar o Quadro 1, percebe-se que o eixo Leitura está organizado a partir das “Estratégias de leitura”. Além disso, não há a menção de nenhum gênero específico para o desenvolvimento de atividades. No entanto, na descrição do eixo, o documento evidencia que as práticas de compreensão de textos verbais, verbo-visuais e multimodais adequados à idade dos alunos devem construir o currículo de determinado ano. Ademais, o Quadro 1 mostra que, para além da localização e seleção de informações, a BNCC preocupa-se com a necessidade de refletir acerca das estruturas textuais, temas e condições de produção dos textos. Ainda

<sup>3</sup> BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Versão revista. Brasília: MEC, 2017, p. 118. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

relativo ao eixo Leitura, a seguir se apresenta o Quadro 2, composto pelas habilidades que devem ser desenvolvidas no 6º Ano:<sup>4</sup>

Quadro 2 - Habilidades que devem ser desenvolvidas no 6º Ano

HABILIDADES
(EF69LP01) Expor, no tempo previsto, resultados de pesquisa ou estudo, em colaboração com o grupo, com apoio de quadros, tabelas ou gráficos e uso de recursos de tecnologias da informação e comunicação, adequando vocabulário, pronúncia, entonação, gestos, pausas e ritmo.
(EF69LP02) Justificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes.
(EF69LP03) Adequar o nível de formalidade da fala aos temas, contextos/situações, interlocutores.
(EF69LP04) Reconhecer a manifestação de preconceitos linguísticos como formas de discriminação e dominação.
(EF69LP05) Respeitar a variação linguística por características sociais, regionais, urbanas e rurais da fala, rejeitando preconceitos linguísticos.
(EF06LP07) Localizar e hierarquizar informações em textos.
(EF06LP08) Selecionar e organizar informações explícitas e implícitas, para realizar ações e resolver problemas.
(EF06LP09) Inferir informações em textos.
(EF06LP10) Analisar funções sociocomunicativas de diferentes gêneros textuais.
(EF06LP11) Identificar o tema e as ideias principais do texto, sintetizando-os por meio de esquemas.
(EF06LP12) Identificar vocabulário desconhecido, incluindo especializado e técnico, usando pistas de contexto, estrutura, ilustrações, bem como fontes externas ao texto, como glossários, dicionários, materiais de referência, enciclopédias (físicos ou eletrônicos).
(EF06LP13) Analisar a construção composicional de gêneros textuais de relatos, expositivos e injuntivos.
(EF06LP14) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato.
(EF06LP15) Identificar recursos de coesão referencial por substituições lexicais e uso de pronomes anafóricos.

<sup>4</sup> BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Versão revista. Brasília: MEC, 2017, p. 119. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

HABILIDADES
(EF06LP16) Utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais, em especial de modos e tempos verbais, para analisar efeitos de sentido em textos de relatos, expositivos, injuntivos e argumentativos.
(EF06LP17) Avaliar, em textos, recursos verbais, não verbais e multimodais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos ou de gerar uma mensagem de cunho político, cultural, social ou ambiental.
(EF06LP18) Analisar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e justificar sobre o que é mais confiável.
(EF06LP19) Analisar diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Fonte: BRASIL, 2017.

O trabalho desenvolvido em sala de aula para esta pesquisa buscou contemplar habilidades listadas como, por exemplo: desenvolver habilidades de inferir informações em textos (EF06P09); analisar funções sociocomunicativas de diferentes gêneros textuais (EF06LP10) e avaliar, em textos, recursos verbais, não verbais e multimodais utilizados com as finalidades de criar e mudar comportamentos e hábitos ou de gerar uma mensagem de cunho político, social ou ambiental (EF06LP17).

Nesse sentido, é notável que a aplicação prática desta pesquisa esteja consoante às diretrizes da BNCC no eixo Leitura.

No próximo tópico, o eixo Escrita será explorado a fim de relacionar suas propostas com a pesquisa em voga.

### **1.2.2.2 Objetos de conhecimento e habilidades previstas no eixo Escrita relativas ao 6º ano do Ensino Fundamental**

No que se refere ao eixo Escrita, encontra-se o Quadro 3, composto pelos objetos de conhecimento<sup>5</sup>:

<sup>5</sup> BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação Versão revista. Brasília: MEC, 2017, p. 120. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

Quadro 3 - Eixo Leitura referente ao 6º Ano do Ensino Fundamental

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO (Continuação)	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
EIXO ESCRITA - Práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais de diversos gêneros textuais.	
Estratégias durante a produção do texto	Carta, e-mail e post
	Relato pessoal
	Notícia
	Procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos
	Procedimentos estilístico-enunciativos

Fonte: BRASIL, 2017.

O eixo tange à produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais de diferentes gêneros. É organizado a partir das estratégias para a produção de textos e elenca como objetos de conhecimento: carta, *e-mail* e *post*, relato pessoal, notícia, procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos e procedimentos estilístico-enunciativos.

A seguir, o Quadro 4, referente a algumas habilidades previstas desse eixo; as habilidades relacionam-se com os gêneros mencionados como objetos de aprendizagem anteriormente referidos:<sup>6</sup>

<sup>6</sup> BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Versão revista. Brasília: MEC, 2017, p. 121. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

Quadro 4 - Habilidades que devem ser desenvolvidas no 6º Ano

HABILIDADES
(EF06LP20) Produzir cartas, <i>e-mails</i> , <i>posts</i> para redes sociais ou blogues, em situações/interlocuções mais ou menos formais, refletindo sobre o endereçamento dos textos e as escolhas linguísticas adequadas à interlocução proposta.
(EF06LP21) Produzir relatos de experiência pessoal, utilizando os modos e tempos verbais (pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito) adequados ao desenvolvimento de fatos passados e articulando sequências de fatos, pessoas, tempos, espaços.
(EF06LP22) Produzir notícias sobre tema relevante, utilizando de forma adequada os elementos do gênero textual (título, subtítulo, lide, corpo da notícia).
(EF06LP23) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
(EF06LP24) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

Fonte: BRASIL, 2017.

No que concerne à pesquisa desenvolvida, é importante ressaltar que os gêneros e algumas habilidades trabalhados nas atividades não estão circunscritos no quadro acima. Maiores esclarecimentos a respeito da escolha dos gêneros serão realizados no capítulo que descreve a sequência didática aplicada.

Uma vez que a parte prática deste trabalho foi realizada em uma escola pertencente à rede de ensino do município de São Paulo, na próxima seção, pontuam-se alguns aspectos do atual documento que organiza o currículo da rede referente à língua portuguesa.

### 1.3 OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DOS CICLOS INTERDISCIPLINAR E AUTORAL DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

O referido documento foi elaborado coletivamente e publicado primeiramente em formato digital pelo site da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2016<sup>7</sup>. Foram promovidos encontros mensais com os educadores da rede orientados por mediadores das Diretorias Regionais de Ensino (DREs) a fim de construir essas orientações para todas as

<sup>7</sup> SÃO PAULO. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral:** Língua Portuguesa. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: SME / COPED, 2016. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/32151.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

áreas do saber que compõem a grade curricular do ensino fundamental da cidade de São Paulo.

Nas linhas dos Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa, encontra-se o seguinte esclarecimento a respeito dos intuitos das orientações:

[...] produzir um documento que contribua para que possamos alinhar nossas convicções e concepções, firmando-as, e que, ao mesmo tempo, nos leve a considerar criticamente nossas práticas pedagógicas e educativas, interrogando as bases em que a realidade está assentada e propondo intervenções. (SÃO PAULO, 2016, p. 6).

Nesse sentido, evidencia-se claramente que alguns dos objetivos dos Direitos de Aprendizagem sejam a reflexão e renovação da prática do trabalho docente. De forma geral, o documento parte de uma concepção inclusiva e elabora direções para o repensar do ensino propondo metodologias no sentido de que todos os alunos possam de fato ter acesso aos saberes que são ensinados ou devem ser ensinados pela escola.

Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa também abarcam suas orientações nos estudos linguísticos de Bakhtin, na teoria dialógica e na concepção sociodiscursiva da linguagem:

A interação discursiva é para Bakhtin (1988; 2010), constitutiva da linguagem. Isto é, as relações dialógicas se constituem na interação entre sujeitos social e historicamente situados. É pela interação que enriquecemos nossos recursos discursivos. Nesse princípio se referenciam as inúmeras propostas que têm sido feitas para o ensino, na escola, da multiplicidade dos gêneros do discurso, ou seja, da multiplicidade de enunciados, da multiplicidade de vozes, marcada pelas características identitárias, culturais, sociais e políticas de seus autores. (SÃO PAULO, 2016, p. 57).

Sob esse ponto de vista, as práticas de ensino precisam estar aliadas a essa concepção e devem abarcar situações que tratem a língua nos diversos contextos reais de uso, visto que o desenvolver linguístico decorre de situações significativas de aprendizagem do aluno com a língua. Considerações mais aprofundadas relativas à teoria bakhtiniana são abordadas no capítulo seguinte desta dissertação. Assim, tomam-se nesta seção outros enfoques para as considerações do documento referido.

Uma vez postulado que a ênfase dos direitos de aprendizagem está na revisão de práticas pedagógicas, encontra-se na seção a respeito do ensino da língua, a afirmação:

A metodologia do ensino de língua portuguesa precisa desafiar o educando a pensar, refletir, criar, agir, escolher, descobrir, cooperar, solidarizar-se e existir no espaço educativo, trazendo a sua contribuição, marcada prioritariamente na sua língua e no seu corpo. (SÃO PAULO, 2016, p. 21).

Logo, entende-se que a escola necessita garantir práticas didáticas que oportunizem ao estudante ir além da memorização de regras da língua a fim de que o sujeito possa descobrir que existe também pela linguagem. Ainda conforme o documento da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2016, p. 31):

Reconhecendo que o educando é um ser social ativo e dotado de voz, a escola pode propiciar a ele espaços de discussão, de atuação direta na construção do currículo e a inserção em conexões diversas de uma rede dialógica mediada pela apropriação crítica dos gêneros do discurso. (SÃO PAULO, 2016, p. 31).

Nesse sentido, é necessário valorizar os saberes trazidos pelos alunos e considere os sujeitos como parte constituinte da língua.

Ainda que na escola, o foco do ensino-aprendizagem contemple a diversidade de textos que circulam socialmente, há ainda muitas práticas didáticas que promovem um distanciamento entre o que se ensina e a vida cotidiana impactando na dissociação do aluno como sujeito de seus próprios saberes.

Por essa perspectiva, as práticas didáticas precisam ser coordenadas a partir do uso da língua: do ensino da leitura, da produção oral e escrita e da gramática. A gramática é entendida como a reflexão da língua e seus usos e torna-se importante ferramenta para os alunos na leitura e na produção de textos. Conforme postula Sena (1999, p. 81), “uma metodologia do ensino de língua não pode ser vista como uma questão puramente mecânica que busque tão apenas estabelecer recursos visando a uma melhor apreensão dos tópicos gramaticais.

A partir da leitura dos documentos mencionados acima, compreende-se que o ensino do texto, manifestado em variadas modalidades, deve ser um dos objetos de aprendizado centrais das aulas de língua portuguesa, no que se refere à leitura e escrita.

No entanto, para Travaglia (2001), ainda hoje o ensino de língua portuguesa nos colégios brasileiros tem sido majoritariamente tradicional e preocupado com a gramática normativa, um resquício de anos de ensino centrados na concepção que a língua é estanque e desvinculada da realidade do indivíduo.

Nesse sentido, sabe-se que há ainda na escola uma cultura perpetuada por livros didáticos e práticas docentes que privilegiam as estruturas formais da língua e enfatizam a

memorização de conceitos e normas gramaticais fora de textos e contextos. O trabalho que encara a língua dessa maneira nega a ideia de linguagem viva e dinâmica desviando o aluno dos sentidos que a linguagem executa em sua vida e afasta-se de todos os preceitos que os documentos norteadores, de instâncias federais ou municipais, ancoram as práticas de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto e do quadro de resultados insatisfatórios dos alunos brasileiros nos grandes testes oficiais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), é necessário que práticas sejam revistas e se elaborem atividades que permitam aos estudantes a participação ativa em seu processo de aprendizagem, refletindo a respeito da linguagem de forma crítica.

Nesse sentido, postula-se a relevância desta pesquisa que tem vistas a refletir sobre os resultados alcançados a partir da aplicação de uma sequência didática confeccionada para aprimorar a capacidade escrita de estudantes do Ensino Fundamental.

## **CAPÍTULO 2 - AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM**

Este capítulo abarca, através de uma perspectiva histórica, discussões teóricas a respeito das diferentes concepções de linguagem que orientaram o panorama do estudo da língua e enfatiza a concepção bakhtiniana da linguagem como norteadora para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Dessa forma, aborda primeiramente a concepção linguística que entende a linguagem como expressão de pensamento e em seguida pontua sobre a concepção de linguagem como ferramenta de comunicação advinda da teoria saussuriana (1969).

Após a pormenorização das referidas concepções linguísticas, o texto postula considerações a respeito da concepção dialógica da linguagem embasada nos estudos do círculo de Bakhtin.

Escolheu-se construir este capítulo a respeito das teorias linguísticas para compor um raciocínio e refletir em relação às mudanças referentes à maneira de como o ensino de língua portuguesa se delinea a partir da concepção de linguagem em que é amparado.

É fundamental esclarecer que esta pesquisa entende a língua sob a perspectiva dialógica da linguagem e refuta os conceitos das teorias linguísticas que não acreditam no processo de interação como fundamental para a existência da língua. Logo, as reflexões aqui contidas traçam caminhos para justificar as metodologias utilizadas nas aulas de língua materna em que a pesquisa foi aplicada.

### **2.1 A LINGUAGEM COMO REPRESENTAÇÃO DE PENSAMENTO**

A linguagem como representação do pensamento surgiu a partir dos estudos de Dionísio de Trácia, no século II a.C, com a primeira gramática ocidental e as primeiras noções de certo e errado relativas ao uso da língua. Esta concepção de linguagem concebe a fala como um importante fundamento da língua e obteve grande destaque no âmbito de ensino de língua portuguesa até meados de 1960. Segundo os preceitos teóricos dessa corrente linguística, falar corretamente implica ter um domínio adequado e desejado da língua. A fala representaria o pensamento e, portanto, uma fala organizada seria fruto de um pensamento organizado.

De acordo com Koch (2002, p. 13), “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Entende-se, assim, que o ato linguístico é caracterizado como individual e monológico, não sendo relacionado para quem é dirigido e nem à situação em que acontece. É como se estivesse alheio ao contexto, isolado do mundo sem representações sociais.

A respeito de tais proposições, Travaglia (2001, p. 21) discorre que “da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada”. Assim tanto para Koch (2002) como para Travaglia (2001), a concepção de linguagem como expressão de pensamento implica na ideia de que uma fala organizada é sinal de um pensamento organizado independente de fatores externos ao indivíduo.

Nesse sentido, a maneira de ensinar a língua estava galgada na procura de erros e na correção de todos eles a fim de que o falante chegasse ao padrão da perfeição linguística vigente. Logo, o ensino postulava formar falantes ideais ao considerar que os atos individuais da fala são formas de representação do pensamento. Por meio dessa visão, o falante não é encarado como parte do processo de construção da língua, mas, sim, apenas usuário que deve se apropriar de suas regras e convenções.

Sobre o ensino pautado na concepção da linguagem como representação do pensamento, Travaglia (2001) afirma que:

É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada “faça isso” corresponde a um não faça aquilo [...] e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem (TRAVAGLIA, 2001, p. 38).

Assim, conceber a linguagem nesta perspectiva resulta percebê-la com um sistema, logo, a maneira de ensiná-la refletia tal pensamento e privilegiava a gramática normativa.

Pensar por esse viés impacta num ensino que não compreende as variações da língua e não atinge todos os estudantes. É válido recordar que em tempo passados o acesso à escolarização não era democrático, estava “possibilitado apenas às camadas política e economicamente privilegiadas” (SÃO PAULO, 2016, p. 10) e que já possuíam contato com a variedade culta da língua. Assim, pouco havia acerca da heterogeneidade de tempos de aprendizagem e saberes linguísticos que se encontram atualmente nas salas de aula.

Contudo, é necessário ressaltar que, infelizmente, ainda nos dias de hoje, verificam-se inúmeros sistemas de ensino que compreendem aulas meramente gramaticais e livros

didáticos, que mesmo com as exigências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda encaram a premissa gramatical como maneira de compreender a linguagem postulando o ensino a partir da ideia de certo e errado.

Convém lembrar que as metodologias de ensino utilizadas pelo professor articulam uma opção política e denotam como tal docente compreende a realidade. Logo, a concepção de linguagem escolhida para alicerçar a prática de ensino escancara o “para que ensinamos o que ensinamos e para que nossos alunos aprendem o que aprendem”. (GERALDI, 1997, p. 40).

Nesse sentido, considerar a linguagem como representação de pensamento resultou em um ensino de língua portuguesa pautado na preocupação com os “erros” gramaticais de atividades orais e escritas e que desconsiderava os textos e seus contextos, assim como, os propósitos das intenções comunicativas.

Conforme o primeiro capítulo desta dissertação postula, os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1998 defendem que o ensino de Língua Portuguesa deve ser realizado por meio dos textos, além de considerar a diversidade de textos que circulam nos meios sociais. Portanto, ressalta-se que a pesquisa aqui delineada não seria viável caso a concepção de linguagem como representação de pensamento fosse base para os estudos linguísticos atuais.

O estudo da língua por meio dos textos e, conseqüentemente por meio dos gêneros discursivos, considera a enunciação como dialógica e os interlocutores como parte efetivamente construtoras do discurso. Tal ideia se contrapõe claramente à linguagem como representação do pensamento que considera o texto “como um produto – lógico – do pensamento [...] do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (KOCH, 2002, p. 16).

Ao longo do percurso dos estudos linguísticos, a concepção de linguagem como expressão de pensamento foi contestada e questionada, uma vez que não conseguia abarcar as transformações que a língua sofria através dos tempos. Logo, outras concepções linguísticas foram elaboradas a fim de tentar melhor explicar os fenômenos da língua.

### 2.1.1 Linguagem como instrumento de comunicação

A concepção de Linguagem como instrumento de comunicação, que tem como principal representante o teórico Ferdinand de Saussure (1857-1913), vislumbra a língua como um sistema fechado e estruturado a partir de regras e convenções (GERALDI, 1997, p. 41).

Assim, ficou conhecida como “escola estruturalista”, visto que encarava a língua como uma estrutura composta por elementos com valores estabelecidos a partir de relações de oposição a outros elementos constituintes do sistema. Dessa forma, a língua é compreendida como um código, um compêndio de signos que viabiliza ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor.

Deduz-se, portanto, que a comunicação apenas é estabelecida se emissor e receptor detêm o código que organiza todos os atos linguísticos. Para essa linha teórica, só há comunicação quando se partilha o mesmo código, e se ambos entendem as convenções linguísticas que o código configura.

Para Saussure, a língua configura-se como um sistema abstrato e homogêneo e pode ser considerada tanto uma realidade psíquica quanto uma instituição social que é “exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (SAUSSURE, 1969, p. 22).

A partir dessa premissa, o estudioso, na obra “Curso de Linguística Geral”, publicada em 1969, formula a dicotomia que distingue a língua da fala. Para ele, a fala não deve ser considerada como parte da linguística, esta deve apenas preocupar-se com análises que enfatizam a escrita. Saussure ainda afirma que a língua e a linguagem não devem se confundir; que a língua é somente uma parte da linguagem configurada como uma herança de um conjunto de signos exteriores aos indivíduos.

Assim, as ideias de Saussure foram confrontadas à medida que os estudos da linguagem foram evoluindo. Para Travaglia (2001), conceber a linguagem como uma estrutura acarreta em:

uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto de social. (TRAVAGLIA, 2001, p. 22)

Dessa forma, quando a metodologia de ensino concebe a linguagem como instrumento de comunicação, o professor é visto como o detentor de todo saber e o ensino caracteriza-se como unilateral, linear e descritivo. Não há construção coletiva da língua e o

aluno é mero usuário decodificador de um código. Por esse viés, a língua se estabelece por si só, independe das relações dos interlocutores e dos contextos em que pode ser realizada.

Entender a língua como monológica é ignorar que o indivíduo pode criá-la ou modificá-la conforme suas vontades e necessidades, é desconsiderar o social e a construção colaborativa de sentidos por parte dos sujeitos.

Para que práticas de ensino pautadas nesse raciocínio não sejam perpetuadas é necessário que a formação do docente de língua portuguesa seja abrangente e contínua.

A partir da década de 80, teóricos que não entendiam a língua e a linguagem como as concepções de expressão de pensamento ou instrumento de comunicação, debruçaram-se sobre os estudos linguísticos e formularam outras maneiras de compreendê-las, principalmente, por conceberem tais fenômenos como sociais e partes constituintes das relações humanas. Dessa visão diferenciada a respeito do assunto, surgiu a concepção de linguagem como forma de interação, pormenorizada no item a seguir.

### **2.1.2 A linguagem como forma de interação**

Para entender a linguagem como forma de interação, faz-se necessário um olhar cuidadoso para as teorias que Bakhtin, Volochinov/Bakhtin, e outros pesquisadores do Círculo formularam a respeito de algumas questões linguísticas.

O Círculo de Bakhtin era composto por um grupo de intelectuais que discutiam e refletiam a respeito da linguagem na antiga União Soviética, em meados do século XX. De acordo com Bezerra (2004, XI), o contexto da formação da União das Repúblicas Socialistas influenciou fortemente a composição da teoria bakhtiniana. Assim, os estudos do círculo são perpassados pela ideologia de classe social a ajudam a explicar a origem e o funcionamento da linguagem.

Nesse contexto, entre vários estudiosos, Volochinov/Bakhtin (1999) elaboraram uma teoria que entende a linguagem sob um prisma dialógico.

A língua não se caracteriza como um fato independente e isolado do contexto em que ocorre e nem das relações sociais que a produzem. A língua aqui é fruto dos interlocutores que a utilizam para estabelecer as suas relações, é um produto social construído coletivamente a partir dos processos de interação. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1999).

Sob esse aspecto, a natureza linguística é socioideológica e tudo “que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo”

(VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1999, p. 31, grifo do autor). Ou seja, a linguagem não se conclui apenas per si, está relacionada aos elementos socioculturais, interlocutores e contextos em que é utilizada.

Nesse sentido, Volochinov/Bakhtin (1999) entendem que:

[...] na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1999, p. 95).

Dessa forma, a língua constitui-se para além de um mero sistema de regularidade, trata-se, portanto, de um elemento não estanque, não finito, relacionada intrinsecamente aos indivíduos que a utilizam.

Volochinov/Bakhtin (1999, p. 96) ainda ressaltam que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”, isso posto, ela engloba elementos relacionados às esferas sociais e ideologias dos contextos onde é realizada e concretizada nas enunciações.

A relação entre as enunciações delineia então, mais um aspecto do dialogismo referido nas teorias do círculo de Bakhtin. Barros (2008, p. 18) postula que “como produtos de contextos organizados histórica e socialmente, os enunciados estão sempre em contato com outros enunciados, dialogando com eles”.

O dialogismo evidencia que os enunciados não se realizam individualmente, respondem internamente a outros enunciados dentro da cadeia de comunicação e, assim, precisam dos interlocutores e de outros discursos para constituir a linguagem. Ainda, segundo Barros (2008, p. 18) “essa forma de diálogo é responsável pelo caráter constitutivo do enunciado: é sempre destinado a alguém, *um outro* sem o qual ele não existiria”.

Nesse aspecto, a concepção dialógica da linguagem se diferencia das concepções linguísticas anteriores a ela que entendiam a linguagem ou como expressão de pensamento ou como instrumento de comunicação.

Para os estudos do círculo bakhtiniano, o indivíduo é parte fundamental na edificação da língua; a língua existe por conta das interações com o meio e com os outros. Não há língua sem interação e não há indivíduo sem a língua.

Na referida teoria, não se refuta a ideia de que a língua possui sua própria estrutura, no entanto, considera-se que a estrutura não pode ser o único enfoque de estudos linguísticos.

Assim, na concepção dialógica da linguagem, a língua deve ser analisada em enunciados concretos.

O ensino pautado na linguagem como forma de interação difere-se da análise linguística calcada em erros/acertos, conceber a linguagem por meio do viés interacionista influencia na maneira de estudar a língua.

Nessa perspectiva, o uso da língua em situações concretas deve ser privilegiado em detrimento ao estudo de regras e palavras fora de seus contextos de produção. Conforme o contexto e o intuito da enunciação, os sentidos serão alcançados pelos interlocutores de acordo com suas necessidades.

Logo, entende-se que o ensino gramatical, com palavras e orações descontextualizadas, exercícios repetitivos que privilegiam a memorização não acarretam na melhoria da competência linguística dos estudantes.

Para Gonçalves (2004), considerar a linguagem como forma de interação possibilita ao aluno refletir sobre sua própria fala e/ou escrita e sobre outras situações com as quais interage no seu dia a dia. Dessa forma, o ensino deve considerar a língua nos diversos enunciados produzidos na sociedade. Esses enunciados se materializam nos gêneros do discurso que serão pormenorizados na próxima seção deste capítulo.

Por acreditar que a língua é construída coletivamente a partir das relações entre seus interlocutores, esta pesquisa é delineada sob a perspectiva da linguagem como forma de interação e vislumbra no dialogismo a construção da língua e o caminho mais coerente para estabelecer sentidos textuais.

## 2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Ao situar a linguagem como uma atividade social, cognitiva e histórica concretizada por meio das interações entre os indivíduos, Bakhtin (2016, p. 11) discorre que “o emprego da língua efetua-se em enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes duma ou desse ou daquele campo da atividade humana”.

Esses enunciados referidos na teoria bakhtiniana são denominados gêneros do discurso e podem ser identificados e caracterizados pela situação de comunicação, pelo propósito comunicativo, pelas condições de produção e circulação dos textos, pelas características linguísticas, pelo estilo e pelo tema.

Ainda conforme Bakhtin (2016, p. 12), “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Logo, a análise das formas de utilização da língua demonstra que os gêneros são ajustáveis de acordo com as necessidades das pessoas se comunicarem que cada esfera social demanda.

Nesse sentido, conclui-se que todo indivíduo utiliza a língua para uma finalidade, com algum interesse e intencionalidade para determinado objetivo, assim existe uma infinidade de enunciados concretizados de diversas formas. Cada esfera de uso social configura os tipos de enunciado que compõem as situações de comunicação.

Nesse sentido, os gêneros variam de acordo com as interações humanas e dependem de inúmeros fatores que se ajustam de acordo com as intenções comunicativas e situações sociais em que são realizados e produzidos.

Deduz-se, a partir das palavras de Bakhtin, que o sujeito é ativo na construção linguística e cotidianamente produz novas maneiras de organizar seus pensamentos, se expressar e agir por meio da linguagem. O sujeito existe pela e para a linguagem, se estabelece por ela e se realiza ao utilizá-la. Dessa forma, assim como há incontáveis formas de expressão, existem inúmeros gêneros discursivos em circulação.

Considerando que os gêneros circulam na sociedade a partir de esferas sociais, ao se trabalhar com eles é necessário considerar as condições de produção e a esfera comunicativa da qual fazem parte para que assim sejam entendidos os espaços sociais que os interlocutores podem ocupar ao lidar com tal texto.

Segundo Bakhtin (2016, p. 11-12):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12)

Percebe-se, então, que a competência comunicativa dos falantes é responsável pelas escolhas do que é adequado para cada prática social, e assim torna possível a distinção entre os mais variados gêneros.

Nas aulas de língua portuguesa, os alunos devem refletir a respeito de todos os elementos que circunscrevem um gênero discursivo. Conforme Machado (2008, p. 157), “os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos”.

Esses gêneros podem ser distinguidos em primários e secundários. Os primários são simples, realizados em esferas sociais espontâneas por meio da oralidade ou da escrita informal. Já os secundários possuem certa complexidade em sua construção e aparecem em esferas sociais comumente escritas e que utilizam a norma culta.

Para Bakhtin (2016, p. 15), os gêneros secundários “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata”. Logo, quando se tornam parte dos gêneros secundários, transmutam-se dentro dele.

A diferenciação entre gêneros primários e secundários contribui para esclarecer a natureza do enunciado, além disso, é a interligação entre as duas categorias que fortifica a relação entre a vida e a língua.

À luz dos conceitos bakhtinianos, os gêneros diferem-se pelo plano composicional, conteúdo temático e pelo estilo. A construção composicional diz respeito às formas de organização textual, o conteúdo temático tange aos temas e assuntos abordados pelo gênero e o estilo está relacionado às escolhas dos recursos linguísticos empregados no texto.

Tais características são empregadas a partir de vários fatores, como: os temas que compõem cada esfera de circulação de textos, os produtores dos enunciados e as intenções enunciativas.

As três características são necessárias para entender o funcionamento dos gêneros, pois são elas que configuram cada gênero a seu modo e função distinguindo um gênero do outro, fato crucial para auxiliar nas análises dos gêneros do discurso.

A seguir, este capítulo detalha características dos objetos de ensino propostos por esta pesquisa: os gêneros placa e cartaz.

### **2.2.1 Os gêneros cartaz e placa como objetos de aprendizagem**

As placas e cartazes são gêneros presentes em toda a sociedade e tem, comumente, por objetivo organizar, indicar, advertir ou regulamentar ações por meio de informações relevantes para determinado fim. Nesta seção, as considerações traçadas a respeito desses gêneros articulam a concepção dialógica da linguagem para os estudos textuais, as aulas de língua portuguesa e o trabalho com tais gêneros na escola.

As reflexões advindas do círculo de Bakhtin consideram que a diversidade de atividades sociais é responsável pelo caráter dinâmico do surgimento de novas esferas

comunicativas. Conforme a teoria dos gêneros discursivos, as esferas comportam um repertório característico de gêneros, e cada uma delas, devido às atividades humanas, desenvolve-se e transforma-se de acordo com as demandas dos contextos de produção e dos interlocutores. É válido ressaltar que conforme essa visão, os gêneros são compreendidos como textos empíricos que cumprem funções específicas.

Uma vez que a escola é um ambiente que proporciona situações de aprendizagem e um contexto efetivo para que transformações sociais aconteçam, o uso de gêneros para o ensino de língua portuguesa se faz necessário, já que as interações entre os indivíduos possibilitam situações reais em que os gêneros são utilizados para interagir, comunicar, produzir e refletir sobre a linguagem.

O gênero cartaz, um dos objetos de ensino/aprendizagem desta pesquisa, pode ser encontrado em algumas esferas da comunicação. Além de ser parte da esfera cotidiana, ele também é comumente encontrado na esfera escolar e na esfera publicitária. O critério para classificá-lo numa ou noutra esfera está relacionado com a intenção comunicativa, função do gênero, contexto de produção, estilo e conteúdo temático dos textos.

Segundo Bortoluci (2010, p. 309):

cartazes são registros que têm a função social de noticiar e divulgar acontecimentos, num híbrido de estética e publicidade. Mas a divulgação pura e simples não é a única função do cartaz. Segundo Abraham Moles, eles dispõem algumas funções: as já previamente descritas- uma ligada à publicidade e propaganda e outra à estética-, além de mais quatro. Uma primeira está ligada à teoria dos signos e à semiótica; outra à educação e cultura; a terceira ligada à psicologia do ambiente urbano, o que chamamos de ambiência; e a última, a qual chamamos de função criadora, ligada diretamente às artes plásticas (BORTOLUCI, 2010, p. 309).

Além disso, o cartaz possui a natureza de “ser capaz de informar por meio visual e por meio de mensagem imagética” (BORTOLUCI, 2010, p. 310).

Assim como os cartazes, as placas podem ser compreendidas no universo de mais de uma esfera comunicativa, sobretudo na esfera cotidiana e publicitária. O trabalho com as placas possibilita notar “enorme diversidade e uma capacidade incomum de se comunicar” (CORRÊA, 2007, p. 7).

Assim, a escolha pelos gêneros discursivos em questão considerou que tanto os cartazes quanto as placas possuem funções comunicativas relacionadas a transmitir informações, anunciar ou sugerir determinado tipo de comportamento. Ademais, podem alertar ou instruir o leitor a respeito de algum assunto. Pelas características da estrutura

composicional, ambos os gêneros possuem mensagens concisas, de pequena extensão textual e apelo visual.

Outras razões que justificam a opção pelos referidos gêneros, assim como o trabalho prático realizado com eles nas aulas de Português, serão abordadas em capítulo específico desta pesquisa. No entanto, é válido mencionar que um dos fatores que mais influenciaram a escolha das placas e cartazes foi a grande dificuldade de leitura e compreensão, por parte dos alunos, de textos mais longos e de maior complexidade.

Para construir esta pesquisa, foi necessário pensar uma maneira de partir das necessidades reais dos estudantes frente às atividades humanas. Dessa forma, a escolha por tais gêneros caracteriza-se como uma tentativa de aprimorar a aprendizagem de língua portuguesa considerando as peculiaridades dos discentes.

No que concerne às distinções entre os exemplares dos dois gêneros, pode-se mencionar que a principal diferença entre eles se configura principalmente nos materiais utilizados em suas confecções.

É possível notar pelas imagens dos textos utilizados que os cartazes são produzidos em papel, ora impressos, ora escritos à mão, já as placas apresentam-se confeccionadas em vários materiais como: madeira, placas de alumínio e, neste trabalho, até mesmo pintadas em muros ou paredes.

Percebe-se que esporadicamente, os cartazes apresentam textos linguísticos de maior extensão do que as placas aplicando menos recursos visuais como figuras e cores. No entanto, essas diferenças não são regras e tornam-se sutis dependendo do texto e do contexto analisado. A relativa estabilidade dos gêneros (BAKHTIN, 2016) torna dificultosa a distinção formal e precisa entre placas e cartazes. .

Nas aulas, a análise dos textos iniciava-se a partir do conhecimento prévio que os alunos possuíam a respeito das formas de produção e de circulação dos gêneros referidos. Foram realizadas questões que possibilitavam a criação de inferências por parte do leitor no que tange à percepção linguística e à noção do caráter histórico e social do gênero, como: “Quem escreve esse gênero discursivo?”; “Para que ele é escrito?”; “Onde está escrito?”; “Quem pode ter escrito o que estou lendo?”; “Quem lê esse gênero?”; “Por que e para que ele existe?”; “Onde se pode encontrá-lo?”; “Quais são condições para esse gênero ser produzido circular na sociedade?”.

Por fim, a produção final do gênero cartaz para ser afixado no ambiente escolar caracterizou uma forma de interação entre todos os sujeitos da comunidade utilizando a língua numa situação real de comunicação.

Encerra-se este capítulo, ressaltando a importância da perspectiva dialógica da linguagem para esta pesquisa que toma os gêneros discursivos placa e cartaz como unidade básica de ensino a fim de oportunizar aos estudantes do Ensino Fundamental aprimorar a construção de sentidos e amplificar seu conhecimento linguístico.

### **CAPÍTULO 3 - O VERBO-VISUAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

A fim de construir um panorama a respeito da relação da produção e efeitos de sentido entre os aspectos visuais e os aspectos linguísticos das placas e cartazes escolhidos para a composição desta pesquisa, o terceiro capítulo apresenta, a partir da perspectiva dialógica da linguagem e da cultura visual, discussões teóricas necessárias para compor e fundamentar tais conceitos para o desenvolvimento das atividades didáticas propostas.

Inicialmente, postulam-se o verbal e o visual na concepção dialógica da linguagem e o entendimento dessas dimensões para a construção de sentidos. Em seguida, encontram-se considerações sobre o conceito de cultura visual a fim de proporcionar a compreensão de fundamentos cruciais para discutir o entendimento da visualidade. Por fim, os elementos da visualidade e o alfabetismo visual são definidos e situados a partir de referenciais teóricos da área.

#### **3.1 O VERBAL E O VISUAL NA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM**

De acordo com a perspectiva dialógica da linguagem advinda dos estudos de Bakhtin e do círculo, o enunciado é a realização concreta, oral ou escrita, das interações sociais. Cada interação definirá as formas e significações desses enunciados, assim como seus propósitos. A infinita variabilidade das interações possibilita o surgimento de novas maneiras de pensar, perceber e agir mediante novos objetos.

A capacidade do indivíduo de criar enunciados permite que os sujeitos estabeleçam sentidos a fim de se constituírem como seres sociais. A teoria bakhtiniana entende essa capacidade como fruto da atividade mental e descreve que:

a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1999, p. 118).

Assim, todo enunciado evidencia uma interação que será caracterizada por elementos como o contexto de produção e seus interlocutores. Esses elementos e outros que permeiam a enunciação contribuirão para a formação de significados. Nesse aspecto, é importante ressaltar que tudo que possui um significado e remete a algo que está situado fora de si é ideológico.

Nos estudos do Círculo de Bakhtin é possível constatar menções à leitura semiótica e ao signo. De fato, na teoria bakhtiniana entende-se que a consciência individual é construída pelos signos, e o signo é considerado unidade semiótica por natureza.

Desse modo, explica-se a consciência individual ser caracterizada como socioideológica, já que acaba por constituir-se nos signos construídos nas relações sociais. Para Volochinov/Bakhtin (1999):

E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência, só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1999, p. 35).

Sendo os signos parte da realidade, resultantes das interações e carregados de valor ideológico, a teoria do Círculo de Bakhtin considera que “tudo o que ideológico possui um valor semiótico” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1999, p. 34).

Logo, os signos podem ter variadas formas de manifestação, já que:

Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1999, p. 34).

Sendo assim, os enunciados podem ser representados materialmente por variadas dimensões. A junção dos elementos verbais e visuais a qual este trabalho pretende estudar aliadas ao contexto de produção e intenções dos enunciados pavimentam um caminho para a edificação de sentidos nos textos.

Desse modo, os aspectos verbais e visuais se fazem presente no cotidiano dos indivíduos, constroem sujeitos e constituem suas individualidades.

Apesar de as teorias do Círculo não abordarem especificamente o termo verbo-visual dos enunciados, Brait (2013, p. 45) discorre que:

As sugestões teórico-metodológicas que sustentam essa perspectiva vêm da compreensão de que os estudos de Bakhtin e do Círculo constituem contribuições para uma *teoria da linguagem em geral* e não somente para uma teoria da linguagem verbal, quer oral ou escrita. (BRAIT, 2013, p. 44, grifo da autora).

Além disso, o arcabouço teórico de Bakhtin e o círculo viabiliza o entendimento das dimensões verbais e visuais na composição da língua.

De acordo com Volochinov/Bakhtin (1999):

Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas e nem totalmente separadas dele. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1999, p. 39).

Dessa forma, entende-se a língua para além de um mero sistema composto por signos no qual o texto constrói significado apenas em si a partir de uma junção de elementos fraseológicos.

Para Bakhtin e o Círculo, o texto é um dos componentes da discursividade e será esculpido de acordo com seu contexto de produção, dos seus interlocutores e de seus sentidos desejáveis. Inserido nesse paradigma discursivo, a construção de sentidos dos textos ultrapassa o plano de concatenação de palavras.

Logo, o texto é concebido “no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)”. (BAKHTIN, 2003, p. 307).

Desse modo, uma obra de arte, uma fotografia, uma música podem ser consideradas textos, uma vez que o signo referido acaba por ser integrado à cultura e está arraigado de reverberações discursivas. Assim, esta pesquisa concebe que as imagens, formas e efeitos visuais que compõem as placas e cartazes constituem a textualidade discursiva dos gêneros escolhidos.

Nessa perspectiva, é a natureza dialógica da linguagem que postula a textualidade de qualquer texto, pois é pautado no dialogismo que o texto pode ser considerado coerente e coeso de acordo com seus contextos de produção, veiculação e interlocutores.

Assim, constata-se que, na perspectiva bakhtiniana, o verbal e o visual são imprescindíveis para a percepção do enunciado como um todo e devem promover uma circunstância em que não se possa separar um elemento do outro e nem julgar que um ou outro seja mais importante.

Logo, o entrelaçamento das linguagens verbal e visual forma uma dimensão verbo-visual que considera importantes alguns segmentos para a construção dos enunciados, como por exemplo: as cores, tamanhos e tipos de letras, diagramação e as imagens.

Tais elementos são estudados pela perspectiva semiótica. Referente à semiótica, esta pesquisa a entende como:

a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido. (SANTAELLA 1993, p. 13).

Desse modo, os estudos da semiótica, aliados ao entendimento da perspectiva dialógica da linguagem, constroem a ideia de que a significação dos textos advém não apenas de elementos verbais, mas também dos elementos que compõem a visualidade.

Nesse sentido, “a ordenação da verbo-visualidade [...] cria uma trilha de interpretação, direcionada ideologicamente aos interlocutores desse tipo de material”. (BARONAS; ARAUJO; PONSONI, 2013, p. 41).

Dessa maneira, justifica-se o estudo e entendimento dos elementos visuais como importantes partes nas composições dos enunciados.

A fim de discorrer a respeito de tal importância, o próximo tópico aborda considerações acerca do conceito de cultura visual e sua relevância na construção de sentidos de textos.

### 3.2 A TEORIA DA CULTURA VISUAL

De acordo com Mirzoeff (2003), a cultura visual é uma das áreas de estudo que os indivíduos utilizam para entender a vida contemporânea, uma vez que os aspectos visuais são considerados formadores da cultura, das relações culturais, da identidade dos sujeitos e do entendimento de suas realidades. Desse modo, o visual é entendido como um lugar onde se pode criar e discutir significados em diversas culturas de diferentes formas.

A cultura visual prioriza a experiência cotidiana do visual e volta seus olhares para acontecimentos visuais nos quais o leitor busca informação, significado e/ou prazer conectados com a tecnologia visual.

Nas ideias de Mirzoeff (2003), tecnologia visual pode ser considerada “como qualquer forma de dispositivo desenhado para ser observado e/ou para aumentar a visão natural, abarcando da pintura a óleo até a televisão e a Internet” (Mirzoeff, 2003, p. 19).

Conceber a cultura visual dessa forma considera as imagens como velhas e novas formas de poder, como também de ensaios contradiscursivos de novas formas de sociabilidade. (MORAZA, 2004).

Dessa maneira, o contexto sociocultural em que essas manifestações são produzidas, assim como os interlocutores e produtores, influenciam toda a produção de significado.

Na perspectiva da cultura visual é necessário distinguir os conceitos de visão e a visualidade para entender a relação entre os contextos de circulação e produção de imagens e seus sentidos.

De acordo com Foster (1988, p. 9):

Embora visão sugira a percepção visual como operação física, e visualidade a mesma percepção como fato social, as duas não se opõem como a natureza se opõe à cultura: a visão é também social e histórica, e a visualidade envolve corpo e psique. Todavia, não são idênticas: aqui, a diferença entre os termos assinala uma diferença no interior do visual - entre os mecanismos da visão e suas técnicas históricas, entre o dado da visão e suas determinações discursivas - uma diferença, muitas diferenças, entre de que modo vemos, como somos capazes, autorizados ou levados a ver, e como vemos esse ver ou o não-visto dentro dele. (FOSTER, 1988, p. 9).

Em suma, a visão é considerada como o processo fisiológico que a luz propulsiona nos olhos para a visualização de determinado objeto, já a visualidade é concebida como um fato social, uma forma de olhar influenciada pela sociedade e cultura.

Nesse sentido, entende-se que as divergências na construção de significados ficarão a cargo da visualidade e os sistemas de representação gerados por ela.

De acordo com Barnard (1998), o visual é aquilo que possui determinada intenção funcional, estética ou comunicacional e pode ser realizado, visto, criado e interpretado pelo ser humano. Além disso, o referido autor acredita que as maneiras como os variados grupos sociais realizam e entendem o visual exige que o assunto seja estudado pelo viés da cultura visual.

Para Mirsoeff (2003) a cultura visual representa um papel crucial da cultura a qual está circunscrita. É nela onde acontecem momentos em que o visual se realiza como um lugar de interação social.

A percepção de imagens, de acordo com Freedman (2003), é imediata e postulada como um todo, assim, muitas vezes, as figuras tornam-se mais fáceis de serem lembradas do que os textos escritos.

Em vista das ideias expostas, é possível conceber que o visual e os recursos empregados na visualidade extrapolam o papel de mero adorno e postulam sentidos e impactos para aqueles que são expostos a eles.

Nesse contexto, Burnet (1995 apud LEITE, 2001) afirma que:

No momento em que se realiza um tipo particular de investimento na imagem, o contexto da comunicação adquire um significado cada vez maior. O resultado é um tipo diferente de imagem, que depende da especificidade cultural e da história local. (BURNET, 1995 apud LEITE, 2001, p. 12).

Dessa forma, ao se trabalhar com itens pertencentes da cultura visual, como imagens, cores e formas, é importante considerar seus significados a partir de fatores culturais, tecnológicos e econômicos em seus contextos de produção e veiculação.

Considerando tal fato, Mitchell (1995) ainda postula que, mesmo que o aspecto do visual constitua uma dimensão diferente da linguagem verbal, a cultura visual inclui a relação com todos os outros sentidos e linguagens.

Todas as representações dos discursos oral ou escrito estão circunscritas numa sequência lógica e temporal. Logo, a realidade representada em tais discursos é apresentada de modo praticamente temporal e real. Desse modo, a interação do indivíduo com o mundo por meio da imagem deve obedecer à mesma lógica que configura a representação do mundo e postula como interagimos diante dele. (KRESS, 2005).

Para a compreensão e ensino da cultura visual, Freedman (2003, p. 47-49) define alguns aspectos importantes. Para este trabalho, convém mencionar três deles de forma mais específica: a Reconceituação de Campo, a Estética e as Perspectivas Sociais.

A Reconceituação de Campo está relacionada à mudança de foco que a educação visual obteve ao longo do tempo. Se, há tempos atrás, o centro dos estudos era o objeto, atualmente o destaque são as relações estabelecidas entre os produtores e usuários por meio dos objetos.

A Estética é compreendida a partir da relação com os contextos de produção e contemplação das formas visuais. Assim, só podem ser entendidas inscritas nesses referidos contextos ao mesmo tempo em que constroem sentidos para eles.

Já as Perspectivas Sociais se referem às mudanças que a sociedade impõe à cultura visual ao passo que com as interações e novas tecnologias proporcionam maior fluxo de informação, para além das fronteiras internacionais. Nesse sentido, as formas visuais de expressão influenciam a vida social, já que são o reflexo dela mesma.

Em vista desses preceitos, a cultura visual deve ser entendida como algo real integrante da vida cotidiana. Entende-se, assim, que as formas visuais constroem diversas formas de expressão e assim merecem ser estudadas, já que são essenciais para a aquisição do conhecimento.

A cargo do currículo e da educação, está contemplar o visual como forma de expressão e conceber o poder dos elementos verbo-visuais como objetos de estudo.

Dessa maneira, as técnicas e métodos de expressar sentidos configuram os elementos da composição verbo-visual. Tais técnicas são formas que o produtor da expressão visual

possui para compor os conteúdos num espaço determinado. A experimentação e escolha de métodos busca encontrar as melhores resoluções para expressão de ideias.

O tópico a seguir discorre a respeito do uso e escolha de elementos da visualidade, do alfabetismo visual e do uso dessas instâncias na aprendizagem.

### 3.3 OS ELEMENTOS DA VISUALIDADE E O ALFABETISMO VISUAL

Os elementos da visualidade possuem um papel importante no estudo e construção de sentidos da linguagem visual. Não devem ser considerados apenas como recursos, mas itens fundamentais na composição da unidade temática e em seu significado.

A compreensão visual desencadeia processos mentais de entendimento, contemplação e observação. Para Dondis (1991), é por meio do pensamento visual que as informações podem ser transmitidas e captadas imediatamente e espontaneamente.

Existe, assim, uma sintaxe visual (DONDIS, 1991) composta por elementos diversos utilizados para compor mensagens visuais objetivas. De acordo com a referida autora:

O modo visual constitui todo um corpo de dados que, como a linguagem, podem ser usados para compor e compreender mensagens em diversos níveis de utilidade, desde o puramente funcional até os mais elevados domínios da expressão artística. É um corpo de dados constituídos de partes, um grupo de unidades determinadas por outras unidades, cujo significado em conjunto, é uma função do significado das partes. (DONDIS, 1991, p. 3-4).

Constata-se, dessa forma, a importância de todos os elementos para a construção de sentido e conhecimento. Conforme a autora postula, “o alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado num certo nível de universalidade” (DONDIS, 1991, p. 227).

O conceito de alfabetismo visual mencionado relaciona-se mais com determinado tipo de inteligência visual do que com um compêndio de regras que devem ser seguidas para o estudo e entendimento visual.

O método concebido por Dondis (1991) para estudar a linguagem visual é fundamentado na complexidade da sintaxe visual. Dessa forma, tal sintaxe precisa ser relacionada e pensada com referência ao todo, partindo das seguintes premissas: do conhecimento das condições básicas para a criação de composições visuais, da compreensão de que cada composição é singular e possui suas características próprias, do domínio dos

elementos básicos e a associação desses elementos com as técnicas para a composição de mensagens visuais.

Mesmo os elementos mais simples são importantes para o significado de todos os níveis da expressão visual. Para a autora, desempenham papéis importantes:

Os elementos individuais como a cor, o tom, a linha, a textura e a proporção; o poder expressivo das técnicas individuais, como a ousadia, a simetria, a reiteração e a ênfase; e os contextos dos meios, que atua como cenário visual para as decisões relativas ao design, como a pintura, a fotografia, a arquitetura, a televisão e as artes gráficas. (DONDIS, 1991, p. 4).

No tocante ao visual e forma, a interligação dos dois elementos constrói a informação de maneira única. Não há distinção entre perceber forma e conteúdo, tal processo é simultâneo e quando os dois aspectos são trabalhados adequadamente, o cérebro humano compreende com plenitude as mensagens visuais.

Por esse viés, esta pesquisa decidiu trabalhar com textos e considerar objetos de estudo tanto os elementos linguísticos quanto os extralinguísticos que os compunham como: imagens, cores, tamanhos e disposição de tipografias, por exemplo.

A seguir, é possível visualizar a Figura 1, de uma das placas que compuseram a sequência didática aplicada para a elaboração desta pesquisa. Os elementos verbo-visuais utilizados na construção do texto produzem efeitos de sentido essenciais para a função e o objetivo do gênero em questão.

Figura 1 - Placa que compôs a sequência didática aplicada



Fonte: BUZZFEED, 2017

A disposição da tipografia e a escolha das cores para construir o enunciado são significativas para compreender o texto de forma global.

O termo “hora”, que se refere ao momento do corte da carne a ser realizado e postula o diferencial do açougue em questão em relação à concorrência, é destacado visualmente com a letra maior do que as outras palavras da placa e grafado na cor vermelha para que a atenção do leitor (provavelmente consumidor, nesse caso) seja despertada.

A placa afixada em um supermercado, na seção do açougue, compõe um contexto específico para considerar o referido texto coerente. A relação entre os elementos linguísticos e os elementos visuais, nesse caso, influenciam a sintaxe do texto, já que o objeto direto “sua carne” ganha status de formação secundária, uma vez que o produtor da placa optou por iniciar o enunciado com o verbo “cortamos” e destacar o adjunto adverbial “hora”. É importante destacar esse tipo de relação entre elementos para que o aluno consiga aprimorar seu entendimento textual de forma plena.

No que tange a perspectiva da sintaxe visual, uma mensagem visual pode ser classificada em três níveis: representacional, abstrata e simbólica. (DONDIS, 1991). Desses três, é mais básico o nível representacional (figurativo) e mais complexo o nível abstrato. A organização representacional abarca modelos concretos e reais. A composição abstrata importa-se com a mensagem visual pura, relativa às subestruturas, como: ponto, linhas e planos. Nesse sentido, é um nível efetivo para o trabalho e desenvolvimento do alfabetismo visual.

Cada elemento visual tem relação com o tema que representa. A forma, o ponto, a linha, a cor, a direção, a textura, a dimensão, a proporção e o movimento sempre serão responsáveis por construir significados plurais. Nesse sentido, na análise da composição visual não é possível dividir o nível representacional dos outros dois: o simbólico e o abstrato. Em vista disso, Dondis (1991) afirma que:

Em todos os estímulos visuais e em todos os níveis da inteligência visual, o significado pode encontrar-se não apenas nos dados representacionais, na informação ambiental e nos símbolos, inclusive a linguagem, mas também nas forças compositivas que existem ou coexistem com a expressão factual e visual. Qualquer acontecimento visual é uma forma com conteúdo, mas o conteúdo é extremamente influenciado pela importância das partes constitutivas, como a cor, o tom, a textura, a dimensão, a proporção e suas relações compositivas com o significado (DONDIS, 1991, p. 22).

Além disso, outro importante aspecto a ser considerado na comunicação visual são as técnicas empregadas na composição das mensagens. Na teoria da sintaxe visual, Dondis (1991, p. 24) afirma que “as técnicas são os agentes no processo de comunicação visual; é através da sua energia que o caráter de uma solução visual adquire forma”.

Isso posto, a autora classifica vários tipos de técnicas visuais a partir do contraste, uma vez que, o contraste, para ela, é uma força que torna a composição mais visível. Assim, tem-se que “o significado visual, tal como é transmitido pela composição, pela manipulação dos elementos e pelas técnicas visuais, implica numa enorme somatória de fatores e forças específicas. A técnica fundamental sem dúvida é o contraste” (DONDIS, 1991, p. 137).

Além do contraste, outro elemento considerado crucial nas técnicas visuais é o equilíbrio. Conforme a estudiosa da sintaxe visual postula:

O equilíbrio é o elemento mais importante das técnicas visuais. Sua importância fundamental baseia-se no funcionamento da percepção humana e na enorme necessidade de sua presença, tanto no design quanto na reação diante de uma manifestação visual. (DONDIS, 1991, p. 141).

Nesse sentido, o equilíbrio está associado intrinsecamente com a simetria ou assimetria. Nas mensagens visuais, essas técnicas podem ser compostas pela variabilidade de posições e elementos num determinado espaço.

Relacionada também ao equilíbrio, outra técnica é a regularidade, caracterizada pela distribuição uniforme, invariável e constante dos elementos. A regularidade, assim como o contraste e o equilíbrio, também configura um panorama de posições contrastantes. Nesse caso, a polaridade resultante é a simplicidade-complexidade.

Para Dondis (1991), a técnica visual de simplicidade “compreende uma complexidade visual constituída por inúmeras unidades e forças elementares, e resulta num difícil processo de organização do significado no âmbito de um determinado padrão” (DONDIS, 1991, p. 144).

No livro *Sintaxe da Linguagem Visual*, Dondis (1991, p. 141-160) ainda abarca um paradigma com dezenove técnicas visuais contrastantes entre si. Algumas polaridades são: a unidade/fragmentação, a minimização/exagero, economia/profusão, previsibilidade/espontaneidade. Além da polaridade, tais técnicas também podem ter suas técnicas análogas.

Assim, as técnicas visuais são utilizadas e devem ser concebidas como artifícios da comunicação visual. Dondis (1991) afirma que “dominadas pelo contraste, as técnicas de expressão visual são os meios essenciais de que dispõe o designer para testar as opções disponíveis para a expressão de uma ideia em termos compositivos” (DONDIS, 1991, p. 133).

Enfim, considerando a teoria da *Sintaxe da Linguagem Visual*, esta pesquisa buscou elaborar atividades a fim de analisar os efeitos de sentido materializados pelos elementos

visuais que compõem a linguagem verbo-visual nos gêneros discursivos placa e cartaz. Para exemplificar, observe a placa a seguir (Figura 2) utilizada na sequência didática proposta:

Figura 2 - Placa utilizada na sequência didática proposta



Fonte: CAMARGO; FONTENELLE, 2007

Nesse texto, pode-se notar que o elemento visual seta ocupa praticamente  $\frac{1}{4}$  do enunciado. Tal característica não foi utilizada pelo enunciador de forma gratuita, há a intenção clara de produzir um texto que consiga atingir o enunciatário da maneira desejada, ou seja, chamar a atenção para a placa que anuncia algo importante. Estabelece-se assim, um tipo de coerência visual, as cores vermelho, amarelo, a seta, os contornos e os tamanhos da tipografia levam o enunciatário a perceber uma urgência de vender o que se deseja.

Apesar de o texto apresentar certa ambigüidade numa primeira leitura, o conhecimento de mundo do interlocutor possibilita que os sentidos sejam alcançados de maneira adequada. O que faz o leitor entender que “família muda” não se trata de um grupo de pessoas com necessidades especiais em relação à fala, mas, sim de indivíduos que estão mudando do lugar onde moram. São as informações de conhecimento de mundo que o leitor possui relativas às necessidades e procedimentos que envolvem uma mudança de endereço ou casa junto aos elementos visuais destacados no texto que imprimem um sentido de anúncio e urgência em vender os objetos.

Dessa forma, concebe-se que tudo o que pode ser constituído para além do linguístico também constrói a interpretação textual. Logo, aquele enunciador que consegue utilizar uma maior gama de recursos na edificação textual a fim dos objetivos que deseja alcançar, potencializa a produção de sentidos e possui chance de produzir textos mais ricos linguística e visualmente.

De acordo com Dondis (1991) é importante que as experiências visuais metodológicas sejam elaboradas para que os indivíduos sejam também alfabetizados

visualmente. Tal alfabetização visual deve compor o currículo escolar a fim de que a linguagem visual não seja menosprezada como objeto de estudo. Para a autora:

Uma das tragédias do avassalador potencial do alfabetismo visual em todos os níveis da educação é a função irracional, de depositário da recreação, que artes visuais desempenham nos currículos escolares, e a situação parecida que se verifica no uso dos meios de comunicação, câmeras, cinema, televisão. (DONDIS, 1991, p. 17).

De modo mais específico, esta pesquisa entende a verbo-visualidade de placas e cartazes, constituída a partir dos elementos visuais e linguísticos, um fator importante no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Assim, as atividades desenvolvidas possuem o intento de caracterizar os gêneros discursivos já mencionados a partir da verbo-visualidade utilizando os elementos de forma, cor e estilo denotados.

Desse modo, mediante tal consideração, procurou-se analisar e refletir a respeito dos sentidos materializados nas formas discursivas da verbo-visualidade em prol de uma compreensão mais significativa da leitura e melhoria da escrita dos alunos do Ensino Fundamental.

## CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

A partir do pressuposto de Silveira e Córdova (2009, p. 31), que consideram a pesquisa científica como “o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos”, este capítulo pretende abordar os procedimentos metodológicos utilizados para a composição deste trabalho.

Dessa forma, pormenoriza a abordagem metodológica escolhida, o contexto e os participantes do estudo, assim como, descreve a proposta de sequência didática elaborada para aplicação em sala de aula.

A pesquisa é realizada sob o paradigma qualitativo, uma vez que “utiliza determinada amostra de participantes para produzir informações aprofundadas e ilustrativas capazes de produzir novas informações” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 128). Nessa perspectiva, o estudo é pautado em investigar, compreender e interpretar os resultados alcançados.

Segundo Creswell (2007, p. 202), a pesquisa qualitativa é “um instrumento investigativo no qual o pesquisador gradualmente compreende o sentido de um fenômeno”. Dessa forma, este trabalho buscou intervir na realidade escolar durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa e analisar os impactos das atividades realizadas.

A metodologia, tanto para a análise quanto para a intervenção, parte da abordagem qualitativa e viabiliza a observação, a coleta de dados e a intervenção na realidade. Por isso, considera-se o estudo como uma pesquisa-ação, já que para Santos (2012, p. 111):

o desenvolvimento de uma pesquisa-ação [...] torna-se relevante, em primeiro lugar, porque não se limita apenas a registrar, a descrever e a interpretar dados gerados pelo pesquisador, mas fundamentalmente porque, em sendo crítica, leva em consideração a voz dos seus sujeitos, os quais fazem parte do contexto do qual emergem as situações e as problemáticas investigadas. (SANTOS, 2012, p. 111).

Dado o exposto, a metodologia da pesquisa-ação foi escolhida, pois, conforme Miranda e Resende (2006), a pesquisa-ação relaciona teoria e prática na construção do conhecimento e compreende a participação do pesquisador no processo. Logo, a investigação em si toma o papel de ação e intervenção sobre a realidade analisada.

Assim, por meio de procedimentos metodológicos galgados na pesquisa-ação, as situações de aprendizagem tanto quanto as produções escritas dos estudantes realizadas no desenvolvimento da sequência didática proposta são apresentadas e analisadas.

#### 4.1 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A sequência didática (SD) elaborada e aplicada apresenta atividades para o aprimoramento da escrita e compreensão textual por meio dos gêneros discursivos placa e cartaz. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 96), a SD é eficiente para o ensino/aprendizagem, pois “propõe uma maneira precisa de trabalhar na sala de aula”. Nesse sentido, a SD é um norteador para o trabalho pedagógico a fim de que resultados eficientes sejam alcançados. Dessa forma, os alunos foram expostos aos gêneros mencionados, analisaram uma diversidade de placas e cartazes durante as aulas e produziram um dos gêneros no início e no fechamento da SD.

A SD compõe a metodologia desta pesquisa e busca reunir situações de aprendizagem e coletar dados para a análise a respeito do uso dos gêneros discursivos para o aprimoramento da capacidade escritora dos alunos. Para desenvolver as atividades, foram utilizadas, além da sala de aula, a sala multimídia da escola, a sala de informática e cópias de textos dos gêneros abordados.

Nos próximos tópicos serão caracterizados o contexto em que a proposta foi aplicada e também os sujeitos que a realizaram. Além disso, estão abarcados os objetos e os objetivos de ensino da SD, além da descrição cronológica das atividades e dos procedimentos realizados durante as aulas. Dada proposta pode ser encontrada na íntegra no apêndice A deste trabalho.

##### 4.1.2 Contexto e sujeitos de pesquisa

A sequência foi aplicada em uma escola pública do município de São Paulo situada na região do Butantã, especificamente, no bairro Jardim Arpoador. A unidade escolar possui 780 alunos matriculados, 27 turmas, 42 professores, duas coordenadoras pedagógicas, dois assistentes de direção e um diretor. A instituição oferta o Ensino Fundamental e funciona nos períodos matutino e vespertino.

A infraestrutura da unidade é composta por 16 salas de aula, além de sala de leitura, sala de informática, sala multimídia, brinquedoteca e uma quadra coberta. A média de alunos matriculados por sala é de aproximadamente 30 crianças.

A classe escolhida para a aplicação da proposta de sequência didática foi o 6º ano B. Tal turma foi selecionada, pois é a única sala atribuída à pesquisadora em questão, ademais, é uma sala que apresenta alguns problemas no que tange ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Ao longo do ano letivo, as produções dos alunos indicavam dificuldades acentuadas na produção, entendimento e interpretação de textos. Além disso, há aproximadamente dez alunos na sala ainda em nível de alfabetização rudimentar, segundo a sondagem aplicada no início do ano letivo, e um aluno que é acompanhado pela SAAI (Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão) da escola.

O 6º ano B possui 32 alunos matriculados que estudam no turno da manhã e a maioria está na idade adequada ao ano, no entanto, há dois alunos com treze anos, retidos em anos anteriores. É a primeira vez que a professora pesquisadora leciona para esses adolescentes, a turma possui comportamento agitado e falante. Os alunos possuem algumas dificuldades para realizar as atividades, mesmo em comandas simples, perguntam variadas vezes o que já foi explicado e a professora precisa retomar frequentemente o que foi dito. No entanto, são participativos e mostram-se interessados quando atividades são propostas.

Em relação à execução das atividades propostas, os alunos mostraram-se interessados em participar, questionaram e debateram quando era solicitado.

#### **4.1.3 Objetos da proposta de sequência didática**

Os objetos de estudo da proposta de sequência didática foram os gêneros discursivos placa e cartaz. Esses gêneros foram escolhidos em vista das dificuldades de leitura e compreensão que os alunos da sala mencionada apresentavam, assim como pelo desejo da professora em fazer com que os alunos se envolvessem nas atividades. Textos muito longos geravam a dispersão dos estudantes e o trabalho de compreensão era comprometido. Por isso, as placas e cartazes foram selecionados graças a algumas características da estrutura composicional deles: função informativa, pequena extensão textual, necessidade de eficiência na comunicação e utilização da linguagem visual.

Além disso, o gênero cartaz pertence à esfera de circulação escolar e a provável familiaridade dos alunos com ele poderia ser construtiva para o desenvolvimento das

atividades. Já o gênero placa foi inserido nas atividades devido às semelhanças constitutivas com o gênero já mencionado. No que tange à estrutura composicional, são grandes as características semelhantes entre os dois gêneros, ademais, as placas também estão presentes no cotidiano da maioria dos alunos.

#### **4.1.4 Os objetivos da proposta**

- Promover a identificação das características que compõem os gêneros placa e cartaz;
- Utilizar os gêneros placa e cartaz para desenvolver atividades a fim de trabalhar questões relacionadas a verbo-visualidade dos textos;
- Perceber a importância dos elementos verbo-visuais na construção de sentidos;
- Identificar elementos linguísticos da visualidade como importantes para atingir os objetivos e intenções textuais;
- Aprimorar o entendimento textual e a habilidade escrita dos alunos.

#### **4.1.5 Procedimentos e atividades**

##### Aulas 1 e 2

Duração: 90 minutos.

A aula foi iniciada com uma conversa entre os alunos e a professora. O mote era a apresentação do livro “O Brasil das Placas - Viagem por um país ao pé da letra” (CAMARGO; FONTENELLE, 2007). A docente explicou sucintamente o contexto de produção do livro, leu a apresentação do livro para os alunos e comentou a respeito dos autores. Os alunos pediram para ver o livro e assim o exemplar foi passado de carteira em carteira. A maioria das crianças achava graça e fazia comentários brincando com algumas placas contidas no livro.

Aproveitando o momento, a professora, então, projetou as seguintes imagens, reproduzidas na Figura 3:

Figura 3 - Imagens projetadas pela professora



Fonte: SD elaborada para a pesquisa

A professora pediu aos alunos que lessem os textos. A seguir, a docente iniciou perguntas a respeito das características dos gêneros em questão e foi anotando na lousa as respostas que obtinha: “Para que servem os textos lidos?” “Vocês conhecem tais gêneros?” “Em quais lugares eles aparecem?” “Quais são as funções de tais gêneros?” “Em que lugar os textos parecem estar afixados?” “Para quem cada placa ou cartaz foi escrito?” “Quais as semelhanças entre os textos vistos?”.

Os alunos, ao passo que liam as placas, achavam graça e faziam comentários a respeito das ambiguidades contidas nos textos.

Após a leitura e análise dos cartazes da Figura 3, a professora pediu aos alunos que completassem o quadro a seguir (Quadro 5) com algumas características dos gêneros levantadas a partir das perguntas.

Quadro 5 - Características dos gêneros Placa e Cartaz

CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS PLACA E CARTAZ	
Função social do gênero	
Lugares em que podem aparecer	
Intenção comunicativa	

Fonte: SD elaborada para a pesquisa

Para preencher o quadro foi necessário que a professora auxiliasse os alunos. O quadro foi projetado na lousa e as respostas foram construídas junto aos estudantes. Ao longo da leitura do quadro, a professora foi explicando os conceitos a respeito da função social dos

gêneros e intenção comunicativa. Os alunos desconheciam as referidas nomenclaturas, mas conseguiram distinguir a ideia a que tais denominações se referiam.

A docente explicou algumas diferenças relacionando tais conceitos com os contextos de produção dos cartazes e seus possíveis produtores. A noção de suporte do gênero foi abordada no tópico relativo aos lugares em que os textos estavam afixados, mas o conceito de suporte não foi pormenorizado nesse momento.

Após essa etapa, foi projetado o cartaz (Figura 4) e a leitura e análise dele foram iniciadas.

Figura 4 - Cartaz projetado em aula pela professora



[https://www.buzzfeed.com/clarissapassos/avisos-confusos?utm\\_term=.duJ02oyKq#.ujKRp7wz9](https://www.buzzfeed.com/clarissapassos/avisos-confusos?utm_term=.duJ02oyKq#.ujKRp7wz9)

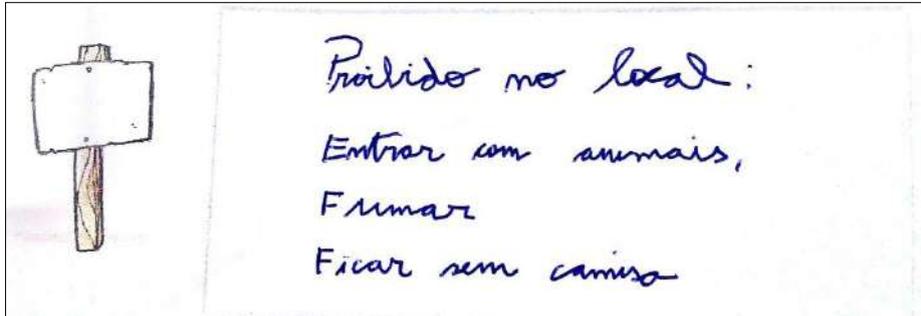
Fonte: Selecionado pela pesquisadora.

Os alunos foram perguntados a respeito dos efeitos de sentido do enunciado. Questionou-se se o texto havia conseguido cumprir sua finalidade inicial de forma plena e indagou-se acerca dos problemas que causam a dificuldade de entendimento textual. Os alunos acharam o cartaz engraçado e disseram que ficaram imaginando as pessoas fumando animais como se fossem cigarros.

Ao serem questionados a respeito de possíveis soluções para os problemas do cartaz representado pela Figura 4, os estudantes sugeriram que o uso das vírgulas poderia sanar algumas dificuldades de entendimento.

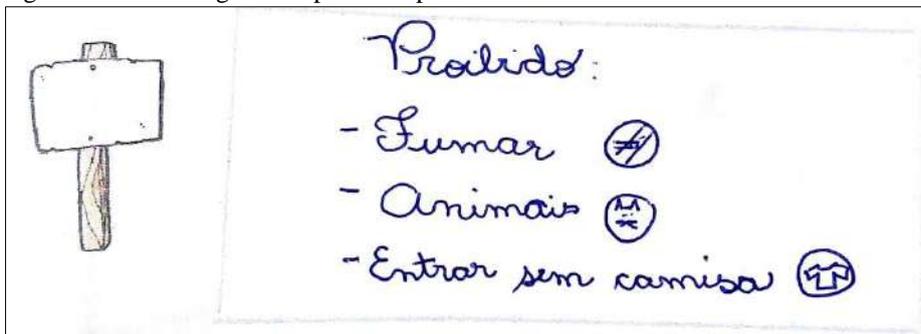
Além disso, outras sugestões foram apresentadas conforme as Figuras 5 e 6 ilustram:

Figura 5 - Sugestões apontadas pelos estudantes



Fonte: Seleccionadas pela pesquisadora

Figura 6 - Outras sugestões apontadas pelos alunos



Fonte: Seleccionadas pela pesquisadora

Depois dessa etapa, foi proposto às crianças que produzissem, em duplas, os primeiros cartazes que seriam afixados na sala de aula.

O conteúdo dos cartazes tangia sobre algumas atitudes características do cotidiano escolar como: a necessidade de apagar as luzes e ventiladores ao sair da classe, manter a sala de aula limpa, arrumar as carteiras ao fim do horário e verificar se não esqueceram os materiais no final do período. Alguns desses temas foram propostos pela professora e outros sugeridos pelos alunos de acordo com as necessidades deles. Os temas foram colocados em tópicos na lousa e cada dupla escolheu o assunto de seu cartaz.

A seguir (Figuras 7, 8, 9 e 10), algumas das produções dos alunos realizadas nessas primeiras aulas:

Figura 7 - Produção dos alunos

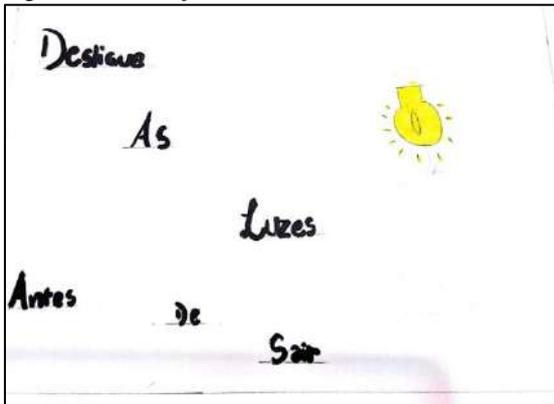


Figura 8 - Produção dos alunos

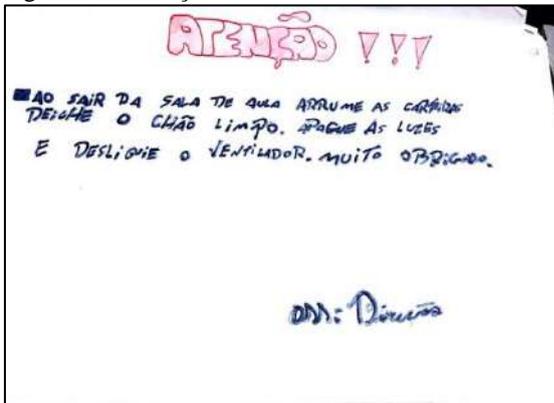


Figura 9 - Produção dos alunos



Figura 10 - Produção dos alunos



Nas Figuras 7, 9 e 10, os produtores dos cartazes valeram-se de desenhos para ilustrar suas produções. Nota-se que os estudantes, ao confeccionarem os textos, já apresentam a noção de que a visualidade compõe o enunciado, no entanto, há ainda uma falta de clareza para usar os elementos visuais de maneira eficiente.

Diante dessas produções, percebe-se que a função comunicativa do cartaz não foi atingida de forma plena em todos os textos. Falta a noção a respeito dos elementos que caracterizam a estrutura composicional do gênero em quase todas as produções acima. Além disso, são constatadas inadequações nos quesitos referentes à distribuição do texto na folha, ortografia e concordância nominal.

### Aula 3

Duração: 45 minutos.

A aula foi iniciada com dois textos impressos entregues aos alunos. Um deles traz a imagem de uma placa a respeito de um serviço médico (Figura 11) e a outra abarca a imagem da placa de uma empresa funerária (Figura 12).

Figura 11 - Placa de serviço médico



Fonte: CAMARGO; FONTENELLE, 2007

Figura 12 - Placa de uma empresa funerária



Fonte: CAMARGO; FONTENELLE, 2007

A professora leu as placas com os alunos, realizou perguntas como: “Sobre o que tratam essas placas?”; “Onde será que elas estão expostas?”; “Você acha que elas chamam a atenção de quem passa próximo a elas?”. Os alunos respondiam oralmente às perguntas e a participação das crianças foi expressiva.

Em seguida, os estudantes realizaram a atividade de descrição dos referidos textos. Nela, haviam questões a respeito de quais elementos e recursos compõem os textos além dos linguísticos.

A seguir, nos Quadros 6 e 7, é possível verificar duas respostas para as perguntas propostas:

#### Quadro 6 - Resposta para a pergunta proposta

b) Após a descrição, diga quais são os outros elementos e recursos que você percebe que foram usados para compor as placas além do texto escrito.

*Usaram colorido e desenhos*

#### Quadro 7 - Resposta para a pergunta proposta

a) Descreva cada placa de maneira detalhada. Você deve escrever como vê as placas, com quais materiais elas parecem ter sido feitas, se elas apresentam imagens, como são as letras escolhidas para grafar o texto, etc.:

Placa 1:

*A placa deve estar presa na frente do consultório, tem uma caixa grande desenhada pintada de branco, e vermelha e preta e tá dizendo que o médico faz cirurgia na cabeça.*

Placa 2:

Além disso, os estudantes responderam perguntas a respeito dos símbolos usados nas placas e para isso formularam hipóteses acerca do uso das imagens.

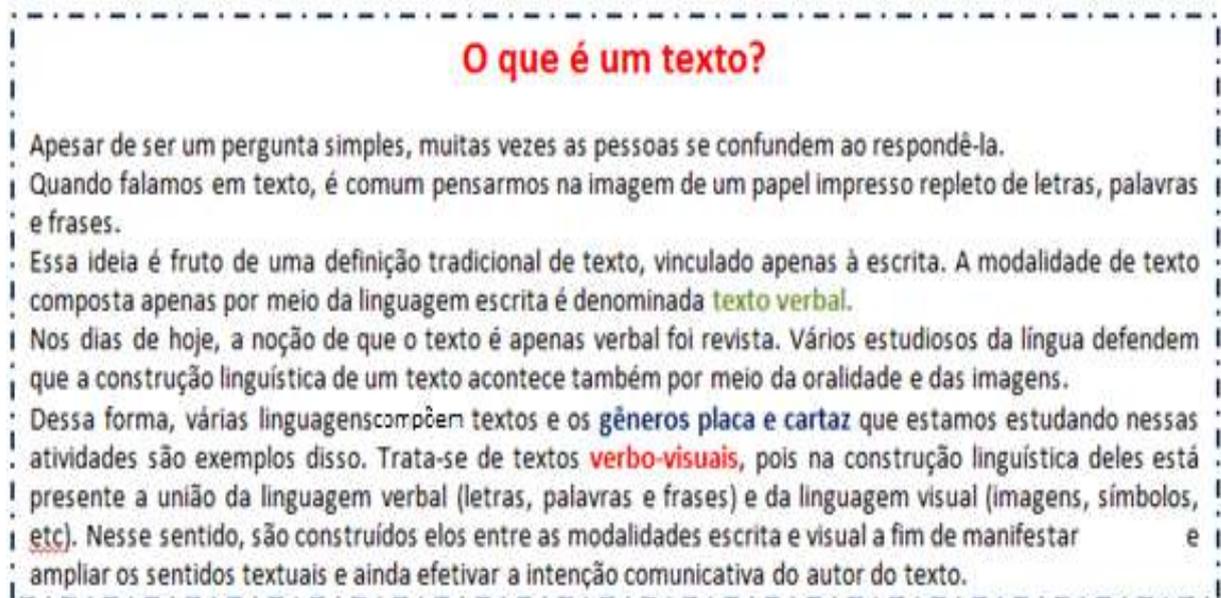
Essas placas foram utilizadas nessa aula para iniciar as noções sobre o uso dos elementos visuais na construção de sentidos textuais.

#### Aula 4

Duração: 45 minutos

A aula foi iniciada com a leitura compartilhada do texto introdutório “O que é um texto?” (Quadro 8).

Quadro 8 - Texto introdutório para leitura compartilhada



Fonte: Adaptado de <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/portugues/0060>>.

Ao realizar a leitura, a docente solicitou que os alunos grifassem algumas partes do texto, sobretudo as que se referiam ao conceito de texto verbal e verbo visual.

Nesse momento, foi abordada a relação entre as linguagens na construção de diversos gêneros, o conceito de que os textos extrapolam o plano linguístico e a ideia de que imagens também são consideradas textos.

A seguir, o texto da Figura 13 foi lido e os estudantes responderam perguntas sobre ele.

Figura 13 - Imagem trabalhada em sala



Fonte: CAMARGO; FONTENELLE, 2007

Os alunos participaram muito dessa atividade. Mostraram-se curiosos a respeito dos significados das caveiras desenhadas na placa e também queriam descobrir a que se referia o vocábulo “negócio” presente no texto.

A imagem seguinte, Figura 14, ilustra as respostas de um aluno sobre as questões propostas:

Figura 14 - Respostas de um aluno sobre as questões

a)	Qual é foi a primeira sensação que você teve ao visualizar a placa acima?	<u>foi legal umas caveiras</u>
b)	O que você acredita significar a expressão “só entra quem tem negócio”?	<u>Deve ser um clube que precisa de carteirinha</u>
c)	Além dos elementos linguísticos, quais são as outras linguagens que formam o enunciado desse texto? Dê exemplos.	<u>Tem os desenhos de caveira e uma seta</u>
d)	Qual é a relação de sentido que pode ser construída entre os elementos visuais e o texto verbal da placa?	<u>Dá medo as caveira</u>
e)	Você acredita que as cores utilizadas na confecção dessa placa foram escolhidas aleatoriamente ou o autor quis dizer alguma coisa com elas também?	<u>Não sei mas eu acho que amarelo aparece bastante de longe</u>

5

Nota-se que o aluno conseguiu fazer inferências e criar hipóteses a partir da leitura do texto. Na resposta, “Deve ser um clube que precisa de carteirinha”, é evidente que a criança aliou as informações textuais ao seu conhecimento de mundo para construir sentidos.

Ainda referente às respostas do discente, verifica-se, nos itens “c” e “e”, a identificação de alguns elementos visuais que compõem o enunciado da referida placa.

## Aula 5

Duração: 90 minutos

Iniciou-se a aula com a leitura, realizada pelos alunos, do texto: “Os elementos verbo-visuais nas placas e cartazes” (Figura 15).

Figura 15 - Texto cuja leitura foi realizada pelos alunos

**Os elementos verbo-visuais nas placas e cartazes**

Elementos visuais são os recursos empregados nos gêneros que se relacionam de alguma forma com a visualidade dos textos. Podemos considerar elementos visuais: o tipo e tamanho da letra em que o texto foi escrito, as ilustrações, as cores e formas utilizadas na formatação do texto, etc.

- O conhecimento sobre tais elementos e a forma de utilizá-los é determinante para que aquele que produz os textos consiga atingir a intenção comunicativa do gênero.
- Em placas e cartazes, nem sempre são usados todos os elementos ao mesmo tempo, a escolha e uso dos recursos varia de acordo com o propósito e contexto do texto. Não há regras fixas para se produzir tais gêneros, no entanto, podemos levar em conta algumas informações:

- O **texto** deve ser objetivo e claro, sendo assim, deve dizer em poucas palavras aquilo que deseja.
- A **forma e a cor da letra** devem compor um conjunto que torne a mensagem clara. Além disso, esses dois elementos podem ser utilizados para destacar aspectos importantes do enunciado.
- Em alguns casos, as **imagens** podem funcionar como elemento básico do enunciado, em outros elas constroem o sentido desejado junto ao texto verbal.
- A forma como se **distribui o texto** influi diretamente na inter-relação com as imagens e cores. O texto, as imagens, o tipo de letra, as cores devem ser considerados como um todo na composição das placas e dos cartazes.
- Os **efeitos visuais** servem para destacar determinada área ou palavra. O efeito gráfico tem o poder de enfatizar um conteúdo. Uma palavra-chave ganha força e projeção quando aplicado o efeito adequado. Tais efeitos podem ser: sombras, tarjas ou figuras geométricas. A aplicação de arte ideal pode provocar no leitor sensações variadas e assim proporcionar a construção de significados desejados.

Adaptado de: Manual do Cartazista. Rio de Janeiro: SENAC, DN, Divisão de Formação Profissional, 1982.  
ROSA, Vely Soutier da. Letras & Cartazes, 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

Fonte: MANUAL DO CARTAZISTA, 1982; ROSA, 1986

O texto abarcava informações a respeito dos elementos visuais e linguísticos que constroem o sentido nos gêneros do discurso utilizados nessa SD.

Os estudantes demonstraram algumas noções referentes a escolha de cor e formatos de letras para enfatizar as informações nos textos. A professora junto a participação oral dos alunos escreveu um quadro na lousa a respeito das características necessárias da linguagem verbal em placas e cartazes. Foi enfatizada a importância de a linguagem ser objetiva, concisa e de fácil entendimento. Outros aspectos contidos no texto a respeito dos elementos verbo-visuais foram abordados. Um dos alunos ainda comentou: “Professora, você também usou as cores pra destacar algumas palavras desse texto, né?”.

Em seguida, os alunos realizaram em duplas as atividades referentes à Figura 16, a seguir:

Figura 16 - Atividade realizada pelos alunos

Em vista das informações acima, junte-se a um colega, analise as placas a seguir e responda às questões.

- ✓ Qual é a intenção comunicativa da placa 1?
- ✓ Para qual público-alvo podemos imaginar que a placa se destina?
- ✓ Em que lugares e contextos podemos supor que placas como essa existam?
- ✓ Quais são os efeitos visuais utilizados nesse texto?
- ✓ Por que o autor do texto utilizou as cores vermelho e amarelo para compor a placa?
- ✓ Você acredita que os efeitos visuais utilizados colaboraram para que a intenção comunicativa da placa fosse alcançada de forma plena? Justifique.



PLACA 1

Fonte: O Brasil das placas: viagem por um país ao pé de letra.



- ✓ Qual é a intenção comunicativa da placa 2?
- ✓ Quais são os elementos visuais utilizados para compor essa placa?
- ✓ Por que tais elementos são utilizados?
- ✓ Quais são os elementos visuais comuns entre a placa 1 e 2?
- ✓ Para que serve uma seta? Por qual razão ela foi usada no texto?

Fonte: CAMARGO; FONTENELLE, 2007

A professora foi bastante solicitada durante a realização da atividade acima. Os alunos apresentaram algumas dúvidas referentes às questões acerca da intenção comunicativa dos textos e também se mostraram confusos a respeito dos efeitos visuais utilizados na confecção dos gêneros destacados. A professora interrompeu a realização da atividade para explicar alguns aspectos sobre o assunto, principalmente no que tangia a escolha de cores, formas e símbolos.

### Aula 6

Duração: 45 minutos

A aula foi iniciada com a leitura do texto representado pela Figura 17.

Figura 17 - Imagem trabalhada em sala de aula



Fonte: BUZZFEDD, 2017

A professora pediu que os alunos lessem silenciosamente os textos e após a leitura, começou a realizar as seguintes perguntas: “De onde foi retirada essa imagem?”; “Sobre o que esse post fala?”; “Você conhece esse site?”; “Qual é a relação desse post com as atividades que estamos fazendo nas aulas de português?” e “Por que será que as placas são descritas como confusas?”.

Os alunos responderam às questões oralmente e foi preciso organizar de maneira adequada a fala dos estudantes, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Nenhum deles conhecia o site de onde foi retirado o texto, mas ficaram curiosos para saber quais eram as outras placas e assim a docente precisou usar um *tablet* para entrar no site e mostrar quais eram as outras placas e cartazes. Os alunos gostaram muito de ver os outros textos e disseram que iriam entrar no site em suas casas.

Em seguida, a professora iniciou a leitura das perguntas da atividade enfatizando a placa ao qual o post se referia. Os alunos faziam brincadeiras do tipo “professora, eu não quero ir nesse açougue, não!”.

A seguir, algumas das respostas produzidas pelos alunos:

Quadro 9 - Respostas produzidas pelos alunos

<p>b) Por que o post do site define o açougue em questão como psicopata?</p> <p><i>Porque parece do jeito que tá escrito que a carne da pessoa que compra é que vai ser cortada.</i></p>
<p>d) Quais foram os efeitos visuais escolhidos para compor a placa do açougue?</p> <p><i>Letra maiúscula, cores fortes.</i></p>
<p>e) Por que a palavra "hora" foi escrita com os maiores tamanhos de letra? Porque o produtor da faixa fez tal escolha?</p> <p><i>Porque nem sempre o açougue corta a carne na hora que a gente quer. É pra chamar a atenção do cliente.</i></p>

Denota-se que os alunos conseguiram entender de maneira eficiente os motivos que fizeram a jornalista nomear o cartaz como confuso. Além disso, pelas respostas contidas percebe-se que os estudantes conseguiram identificar os efeitos visuais na composição do texto. Ademais, outro estudante identifica os possíveis motivos que influenciaram na escolha da composição gráfica do cartaz.

### Aula 7

Duração: 45 minutos

O início dessa aula aconteceu com a projeção da fotografia (Figura 18) na lousa.

Figura 18 - Fotografia projetada em aula



Fonte: Registro fotográfico do aluno Arthur Vaz

Em seguida, a professora perguntou aos alunos se eles já tinham visto uma placa como aquela. Alguns alunos deram risada, mas nenhum sabia dizer se já havia visto a placa.

Assim, foram entregues as folhas impressas e foi dito à classe que aquela imagem foi fotografada por um dos estudantes da sala. A informação gerou um agitação nas crianças. Dessa forma, pedi que o aluno que registrou falasse como fez a fotografia.

Os alunos participaram muito desse momento, foram registradas várias falas: “Conta pra gente, Arthur, onde é que fica essa placa!”; “Professora, é ali naquela rua que desce né?”; “Professora, eu sei! Fica na frente da padaria!”.

Então, a docente pediu que o aluno que trouxe a imagem, começasse a ler as perguntas referentes a figura. Aos poucos, os alunos foram descobrindo em que lugar a placa estava afixada e responderam oralmente os outros questionamentos relativos ao texto.

### Aula 8

Duração: 90 minutos

Na última aula dessa SD, foi proposta aos alunos a elaboração de cartazes para serem afixados na escola. Os alunos trabalharam em duplas e trios e cada grupo foi responsável por confeccionar um cartaz para um ambiente escolar: sala de Informática, sala de aula, corredor, secretaria, pátio, banheiros, refeitório e secretaria.

Antes da confecção final do cartaz, as produções iniciais foram retomadas a fim de que os alunos pudessem visualizar o que fizeram e identificar a possível necessidade de adequações nos textos.

Os estudantes ficaram responsáveis por conversar com professores e membros da equipe escolar para diagnosticar quais seriam os conteúdos dos cartazes a serem formulados. Após tal levantamento, os temas dos cartazes foram escritos na lousa e os grupos escolheram com qual temática iriam trabalhar.

Inicialmente, foi cogitado que após a produção dos cartazes os alunos iriam digitar suas produções na sala de informática e afixar os cartazes nos lugares planejados, no entanto, devido a um problema estrutural da unidade escolar, o laboratório de informática não pode ser usado no dia da execução desta proposta.

Como os alunos já sabiam que utilizar os computadores da escola não seria possível na aula de confecção dos cartazes, alguns trouxeram de casa imagens retiradas da internet para ilustrar e compor seus textos.

A realização desta sequência didática evidencia um trabalho organizado em etapas com o intuito de envolver os estudantes na aprendizagem e lapidar as habilidades de leitura e escrita.

O próximo capítulo desta pesquisa abarca a análise dos resultados a fim de verificar se os objetivos iniciais deste trabalho foram alcançados.

## CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DE RESULTADOS

O presente capítulo compreende a análise de algumas produções dos alunos do 6º ano B realizadas a partir das atividades propostas na sequência didática descrita no capítulo 4 deste trabalho.

Inicialmente postulam-se considerações a respeito do *corpus* analisado, em seguida apresentam-se os critérios confeccionados para investigar e refletir sobre as produções e por fim desvelam-se as análises galgadas em aparato teórico.

Além disso, há também a observação de alguns pequenos relatos de alunos sobre as aulas e as atividades realizadas ao longo deste processo de aprendizagem.

### 5.1 A SELEÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* principal deste estudo é constituído pelas produções escritas originadas da atividade inicial e final da sequência didática acerca de cartazes e placas aplicada.

É necessário esclarecer que nem todos os estudantes matriculados na sala realizaram as duas produções mencionadas. Alguns estavam ausentes na produção inicial ou final, outros não conseguiram realizar a proposta durante a aula, comprometeram-se a terminar o trabalho em outro momento, mas não efetivaram a entrega para a professora.

As produções foram confeccionadas em grupos de alunos. Formaram-se, nas produções iniciais, dez duplas e dois trios. Já na composição dos cartazes finais, havia presentes na sala dois trios e seis duplas.

Um dos critérios norteadores para a triagem do *corpus* a ser analisado é a autoria dos textos. Para que pudesse ser estabelecido um parâmetro de comparação eficaz, condicionou-se que a produção escrita precisava ter sido confeccionada pelos mesmos autores tanto na primeira confecção do cartaz quanto na versão final do gênero.

Além desse primeiro critério, outro aspecto determinante na triagem para análise do *corpus* foi o prazo de entrega das produções. Apenas os cartazes iniciados e terminados durante as aulas circunscritas no período de aplicação da sequência didática foram considerados. Esse critério precisou ser estabelecido, pois muitos alunos entregaram as produções semanas após o término da aplicação das atividades da SD.

Considerando as informações acima, encontra-se, a seguir, tabela ilustrativa (Tabela 1) a respeito dos critérios para escolha do *corpus* analisado.

Tabela 1 - Critérios para escolha do *corpus* analisado

	Produção inicial	Produção final	Produções inicial e final realizadas pelos mesmos autores	Realização e entrega no prazo estabelecido	Produções analisadas
Dupla 1	X	X	X	X	X
Dupla 2	X	X	X		
Dupla 3	X				
Dupla 4	X	X	X	X	X
Dupla 5	X	X	X	X	X
Dupla 6	X				
Dupla 7	X	X			
Dupla 8	X				
Dupla 9	X	X	X		
Dupla 10	X	X	X		
Trio 1	X	X	X	X	X
Trio 2	X	X			

Fonte: A autoria da pesquisadora.

Em vista do exposto, foram totalizados oito cartazes para a análise. Duas produções pertencentes ao que este trabalho denomina de Dupla 1, duas produções da Dupla 4, duas produções da Dupla 5 e duas produções do Trio 1. Pensando no percurso e nos objetivos da SD elaborada, o *corpus* é analisado de forma comparativa entre as produções iniciais e finais dos estudantes.

Dessa forma, uma vez esclarecida a seleção do *corpus* da pesquisa, a próxima seção deste capítulo discorre acerca dos critérios elaborados para a análise das produções selecionadas.

## 5.2 OS CRITÉRIOS PARA ANÁLISE

Para compor uma análise consistente do *corpus*, este trabalho ancora-se na elaboração de alguns critérios para a investigação comparativa das duas produções textuais dos estudantes do 6º ano B.

Os critérios buscam estabelecer parâmetros para a reflexão de aspectos do gênero produzido considerando o processo de aplicação da SD e o desenvolvimento dos alunos durante o estudo.

A escolha por comparar as produções iniciais e finais como meio de realizar a análise ampara-se em Bakhtin (2003), que entende a linguagem como fruto da interação e considera o contexto sócio-histórico dos indivíduos nas produções de enunciados.

Nesse sentido, os textos dos alunos são entendidos, ao longo do processo de estudo formal dos gêneros, como práticas de interação passíveis de modificações graças às experiências de aprendizagem e as relações com os outros indivíduos.

A fim de elaborar critérios pertinentes para a investigação das produções dos alunos, Gil (2008, p. 156) afirma que “a análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação”.

Dessa forma, esta pesquisa entende a necessidade de considerar, primeiramente, alguns aspectos gerais dos textos:

- A identificação e apropriação das características relacionadas à estrutura composicional do gênero discursivo cartaz;
- A compreensão da intenção comunicativa do gênero no contexto de produção e circulação referidos;
- O reconhecimento e a utilização dos elementos gráficos e visuais na composição da verbo-visualidade enunciados.

Ressalta-se que, apesar de alguns aspectos gramaticais serem observados nas produções, esta análise não possui o intento de enfatizar inadequações relativas à gramática, ortografias e afins. A preocupação em não valorizar saberes gramaticais em detrimento da construção de textos baseia-se em Silva (2002):

O ato de conhecer, portanto, serve-se fundamentalmente da linguagem; por isso, ensinar a língua materna não se reduz à apresentação de regras gramaticais ou aos usos da linguagem, mas implica levar o aluno à consciência de que “compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática ou a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar [...] (SILVA, 2002, p. 61).

Assim, uma vez traçados os aspectos gerais, postulam-se critérios mais específicos para a análise do *corpus* de maneira a refinar e pontuar os elementos que norteiam as investigações e reflexões a respeito do material.

A seguir, confere-se tabela (Tabela 2) detalhando os tópicos analisados na produção inicial do cartaz (I) e na produção final (F) do gênero.

Tabela 2 - Tópicos analisados na produção inicial do cartaz (I) e na produção final (F) do gênero

<b>Elementos relacionados à estrutura composicional do gênero</b>								
	DUPLA 1		DUPLA 4		DUPLA 5		TRIO 1	
Produções	I	F	I	F	I	F	I	F
Linguagem sintética, objetiva clara.								
Intenção comunicativa alcançada								
Demarcação de enunciador								
Demarcação de enunciatório								
<b>Elementos relacionados à visualidade</b>								
Produções	I	F	I	F	I	F	I	F
Utilização de cores diferenciadas para enfatizar elementos linguísticos								
Uso de imagens ou ilustrações para construir o enunciado								
Distribuição do texto adequada à estrutura do gênero								
Utilização de tamanho ou estilo de tipografias para destacar elementos linguísticos								
<b>Aspectos linguísticos</b>								
Produções	I	F	I	F	I	F	I	F
Inadequações no âmbito da ortografia, acentuação e pontuação								
Inadequações referentes à concordância nominal ou verbal								

Fonte: Autoria da pesquisadora

Tão logo esclarecidas as categorias observadas, na seção seguinte consta a análise do *corpus* a partir dos parâmetros mencionados.

### 5.3 A ANÁLISE

Esperava-se que, ao finalizar a sequência didática, os alunos possuíssem clareza a respeito das características que compõem os gêneros abordados e conseguissem produzi-los de forma eficiente. Além disso, as atividades almejavam apresentar e consolidar noções relativas a verbo-visualidade na construção de sentidos textuais.

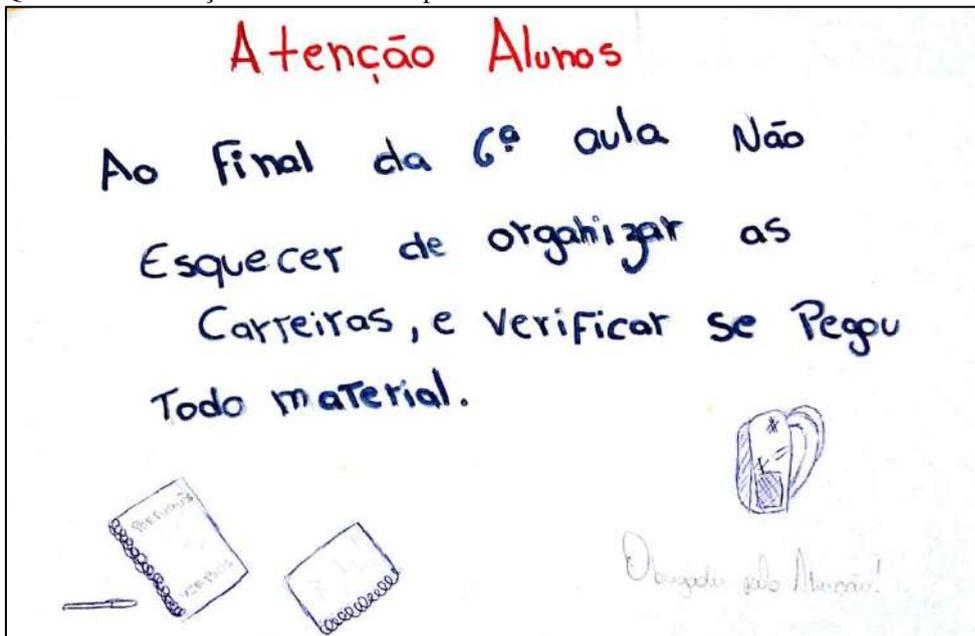
Considerando tal expectativa, a análise dos elementos observados, objetiva, de acordo com Gil (2008, p. 156), “a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”. Isso posto, as considerações traçadas nesta seção de análise do *corpus* estão ancoradas no arcabouço teórico já apresentado nesta dissertação.

A análise está organizada da seguinte forma:

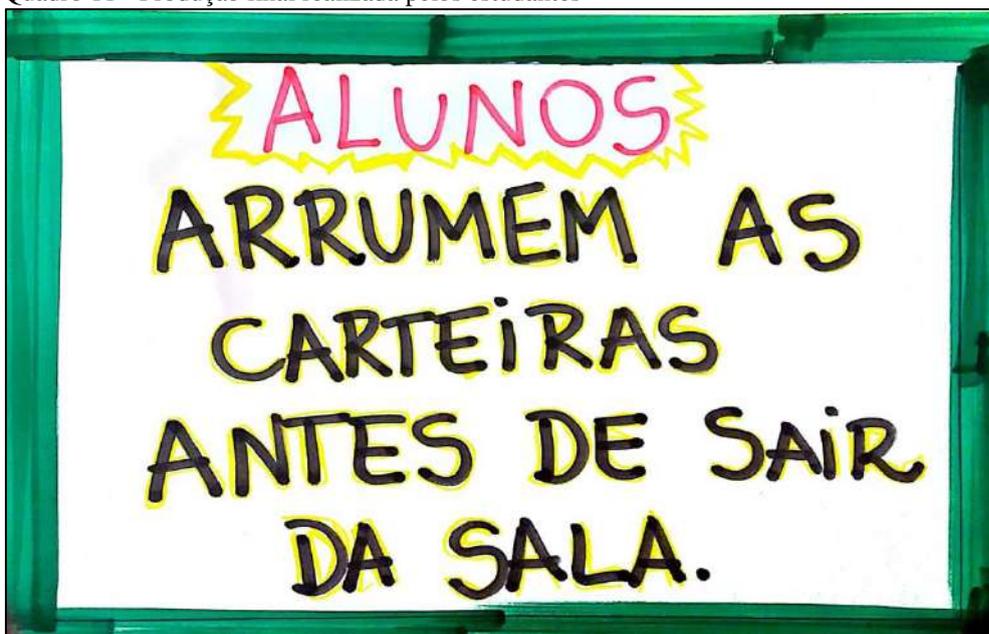
- Exposição da produção inicial do cartaz e da produção final do gênero de cada dupla.
- Apresentação do quadro que organiza as características analisadas de cada texto.
- Descrição, observação e reflexão dos fatos denotados.

### Dupla 1

Quadro 10 - Produção inicial realizada pelos estudantes



Quadro 11 - Produção final realizada pelos estudantes



Abaixo, a Tabela 3, com os critérios analisados:

Tabela 3 - Critérios analisados

DUPLA 1		
Produções	I	F
Linguagem sintética, objetiva clara.		X
Intenção comunicativa alcançada		X
Demarcação de enunciador		
Demarcação de enunciatário	X	X
Produções	I	F
Utilização de cores diferenciadas para enfatizar elementos linguísticos	X	X
Uso de imagens ou ilustrações para construir o enunciado	X	
Distribuição do texto adequada à estrutura do gênero		X
Utilização de tamanho ou estilo de tipografias para destacar elementos linguísticos		X
Produções	I	F
Inadequações no âmbito da ortografia, acentuação e pontuação.	X	
Inadequações referentes à concordância nominal ou verbal	X	

Fonte: Autoria da pesquisadora

Os cartazes pertencentes à Dupla 1, acima exibidos, foram elaborados para serem afixados nas paredes das salas de aula dos estudantes produtores do texto.

Nota-se que na produção inicial elementos relativos à estrutura composicional do gênero trabalhado não parecem estar claros para os alunos. Devido a isso, pressupõe-se que a intenção comunicativa do gênero não tenha sido atingida de forma plena, já que o cartaz apresenta um texto que tenta abordar diversas vertentes a respeito da organização da classe.

Denota-se ainda que, no início do cartaz, há a demarcação do enunciatário pela presença do vocativo “alunos” junto à palavra “atenção”. Ambos grafados com cor vermelha,

na clara tentativa de evidenciar ao público-alvo da mensagem referida a importância do assunto.

No que se refere à produção final, há uma considerável diferença acerca dos elementos analisados em relação à produção inicial do gênero. Percebe-se que os produtores conseguiram se apropriar das características que compõem a estrutura do gênero cartaz e usá-las de maneira adequada a fim de alcançar a intenção comunicativa desejada.

Relativo a isso, Jesus e Petroni (2008) postulam que:

Ao compararmos a produção inicial e a final das sequências didáticas, notamos melhoras em relação à escrita dos alunos, como também maior entendimento da proposta feita no momento de cada produção. [...] a leitura e o estudo de um gênero facilitam o conhecimento e a escrita deste. (JESUS; PETRONI, 2008, p. 89).

A respeito do uso dos elementos que compõem a visualidade do texto, verifica-se: a utilização de cores e efeitos de destaque como a margem pintada da cor verde, a forma geométrica, em formato de explosão, ao redor do vocativo “alunos”, o próprio vocativo escrito de vermelho e a cor amarela sombreando o texto imprimindo a sensação de que o texto está saltando da folha.

No que tange ao uso das cores como elementos que compõem o enunciado, Guimarães (2000) afirma que:

Ao considerarmos a aplicação intencional da cor, estaremos trabalhando com a informação ‘latente’, que é percebida e decifrada pelo sentido da visão, interpretada pela nossa cognição e transformada numa informação atualizada. (GUIMARÃES, 2000, p. 15).

Dessa maneira, é possível afirmar que os produtores do cartaz utilizaram tais cores de forma intencional a fim de chamar a atenção do enunciatário para a leitura do texto.

Além disso, o formato da tipografia foi alterado da versão inicial para a final. Na primeira produção, a Dupla 1 utiliza letras minúsculas em tamanho pequeno, já na última versão há a presença de letras maiúsculas em tamanhos bem maiores.

Como se pode constatar, existe uma gama de elementos que juntos constituem o enunciado. No tocante à escolha da tipografia, Guimarães (2003) esclarece que:

[...] as variações tipográficas transmitem muito mais do que uma sequência linear e diacrônica do texto, dando vazão a representações antes somente possíveis em locuções de rádio: tamanho, espessura, condensação, expansão, inclinação a estilo de caracteres impressos reinterpreta a leitura do texto com as diversas marcas de ênfases, exclamações, interjeições, volumes e tonalidade. O resultado dessa organização dos elementos gráficos na página impressa é uma simulação de

tridimensionalidade que provoca reações físico-motoras no receptor. (GUIMARÃES, 2003, p. 67)

Em vista disso, percebe-se que a escolha por um tamanho de letra grande em formato maiúsculo e melhor distribuído no espaço do papel proporciona maior impacto visual nos leitores e desencadeia sensações divergentes àquelas despertadas na produção inicial.

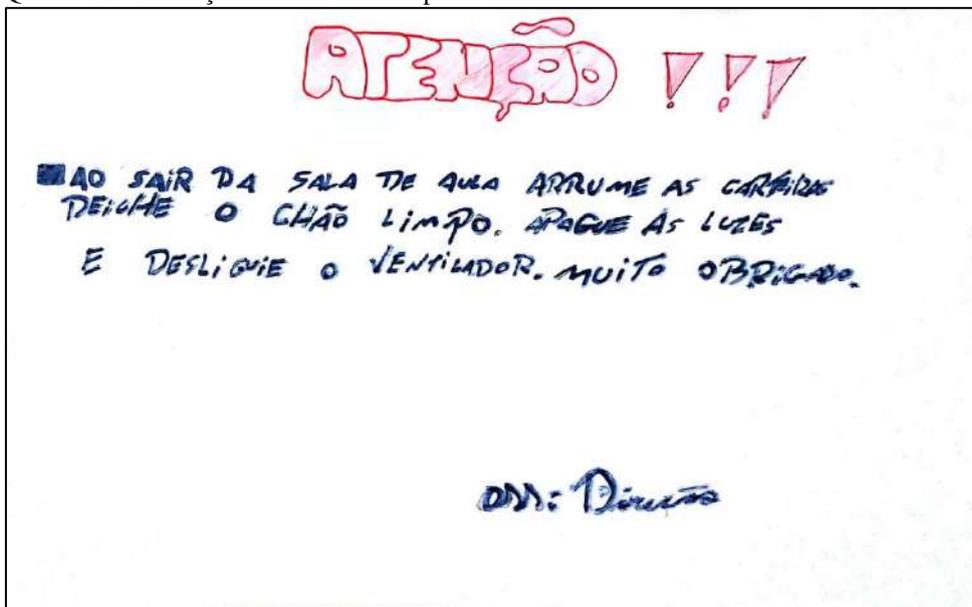
O último aspecto analisado nessa produção tange ao tema do cartaz. No primeiro exemplar, há a menção de duas ações referentes à manutenção do ambiente escolar: arrumar as carteiras e verificar o material dos alunos. Já no texto final, os produtores escolheram focar em apenas um assunto, tornando o cartaz mais objetivo.

Como se pode perceber, os textos apresentados demonstram um avanço relativo à escrita dos textos e à apropriação da estrutura composicional do gênero trabalhado. Além disso, verifica-se claramente o aprimoramento da noção dos recursos da visualidade para compor um enunciado de acordo com as intenções comunicativas dele.

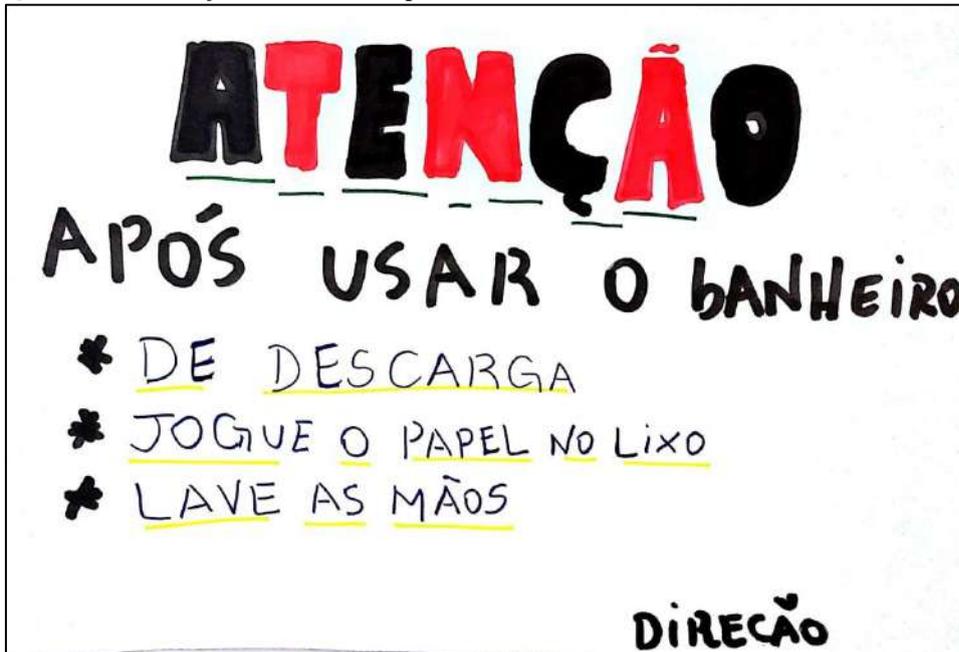
A seguir, nos Quadros 12 e 13, encontram-se as produções de outra dupla de alunos.

#### Dupla 4

Quadro 12 - Produção inicial realizada pelos alunos



Quadro 13 - Produção final realizada pelos estudantes



A seguir, a Tabela 4, com o comparativo de critérios analisados:

Tabela 4 - Comparativo de critérios analisados

DUPLA 4		
Produções	I	F
Linguagem sintética, objetiva clara.		X
Intenção comunicativa alcançada		X
Demarcação de enunciador	X	X
Demarcação de enunciatário		
Produções	I	F
Utilização de cores diferenciadas para enfatizar elementos linguísticos	X	X
Uso de imagens ou ilustrações para construir o enunciado		
Distribuição do texto adequada à estrutura do gênero		X
Utilização de tamanho ou estilo de tipografias para destacar elementos linguísticos	X	X
Produções	I	F
Inadequações no âmbito da ortografia, acentuação e pontuação.	X	X
Inadequações referentes à concordância nominal ou verbal	X	X

Fonte: Autoria da pesquisadora

Ao observar as produções da Dupla 4, é preciso ressaltar que os cartazes possuem temas diferentes um do outro. Isso se deve às propostas de produção contidas na sequência didática. Nas atividades da SD, foi solicitado que a produção inicial tratasse de cartazes para serem afixados na sala de aula dos alunos, já na produção final do gênero, a docente e os estudantes realizaram um levantamento de espaços da unidade escolar onde os novos textos seriam expostos.

Como a análise tem intuito de refletir sobre questões referentes aos aspectos da estrutura composicional e da verbo-visualidade do gênero, não se acredita que a diferença do mote textual interfira na investigação das produções.

Ao observar as características da produção inicial desta dupla, constata-se que não há a preocupação em empregar uma linguagem sintética e objetiva ao enunciado, uma vez que, no mesmo cartaz, há um encadeamento de ações diversas aos enunciatários, como: a necessidade de não jogar lixo no chão, arrumar as carteiras, apagar as luzes e desligar o ventilador.

Em relação à distribuição do texto na folha verifica-se que não há preocupação em equilibrar o texto de forma visualmente coesa. O texto ocupa apenas a metade do papel deixando grande parte do cartaz em branco proporcionando uma sensação de vazio ao leitor.

Esses aspectos demonstram que os alunos não conheciam com propriedade as características da estrutura composicional do gênero.

Apesar disso, ainda nessa versão, os produtores utilizaram o recurso da tipografia e cor diferenciada na palavra “atenção”. Tal vocábulo, escrito com formato de letra distinto ao corpo do texto e grafado em vermelho, demonstra uma intencionalidade dos produtores textuais em prender a atenção do enunciatário.

Outro detalhe interessante nesta produção é a demarcação de um suposto enunciador, que, no caso, é caracterizado como a direção da escola.

No que concerne à produção final, pode-se considerar que existem modificações qualitativas na produção. Apesar de ainda o texto tratar de várias questões, a utilização dos tópicos na confecção textual torna o texto mais atrativo visualmente, além de proporcionar um entendimento mais claro do conteúdo.

Tal fenômeno pode ser explicado de acordo com Guimarães (2003, p. 67), “Na página impressa há uma multiplicidade de códigos organizados na estrutura que se convencionou chamar diagramação ou paginação, que torna possível criar diálogos complexos entre seus elementos.”

Assim, nota-se que no texto final os estudantes possuem os conceitos relativos à estrutura composicional do gênero mais apropriados e, dessa forma, a intenção comunicativa é alcançada. Ainda há problemas referentes à pontuação, mas a composição da estrutura do texto apresenta avanços consideráveis.

Relativo ao uso dos elementos visuais, a segunda produção os explora na escolha da cor preta e vermelha de letra utilizada para escrever a palavra “atenção” e na cor amarela que grifa parte do texto. Houve uma melhor exploração dos efeitos visuais, no entanto, acredita-se que a produção poderia ter usufruído melhor de tais recursos para construir o significado do enunciado.

Novamente, verifica-se a menção do enunciador “direção” no texto. Esse detalhe evidencia que os produtores do cartaz sabem que para os destinatários do texto, usuários do sanitário, a “assinatura” da equipe da gestão da escolar confere uma relação de importância e poder ao discurso veiculado.

Em vista disso, utilizam-se as palavras de Caretta (2008):

[...] a relação do enunciado com seus destinatários – antecipação da atitude responsiva, conhecimento da posição social, gostos e preferências – é condicionada pelas características da uma esfera discursiva. Esse aspecto determina o estilo do enunciado, elaborado de acordo com as possibilidades oferecidas pelo gênero discursivo. (CARETTA, 2008, p. 19).

Nesse sentido, parece existir a ideia de que o discurso de organização de um ambiente escolar pertence aos indivíduos que possuem uma posição de autoridade dentro da unidade educacional.

Dessa forma, demarcar tal enunciador expressa a consciência dos produtores do texto acerca do público para qual ele se direciona. Existe ali um conceito de que quando um cartaz é assinado pela direção, os alunos tendem a prestar mais atenção e se propõem a fazer o que está ali determinado.

Ademais, nota-se que não há demarcado o enunciatário do texto, no entanto, pode se considerar que, para a Dupla 4, o enunciatário é considerado todo e qualquer usuário do sanitário.

Nas análises referentes à Dupla 4, apura-se que, após o contato com as atividades da SD, o cartaz apresenta-se melhor estruturado e as características do gêneros mais compreendidas pelos seus produtores sendo possível afirmar a existência de um progresso na produção textual.

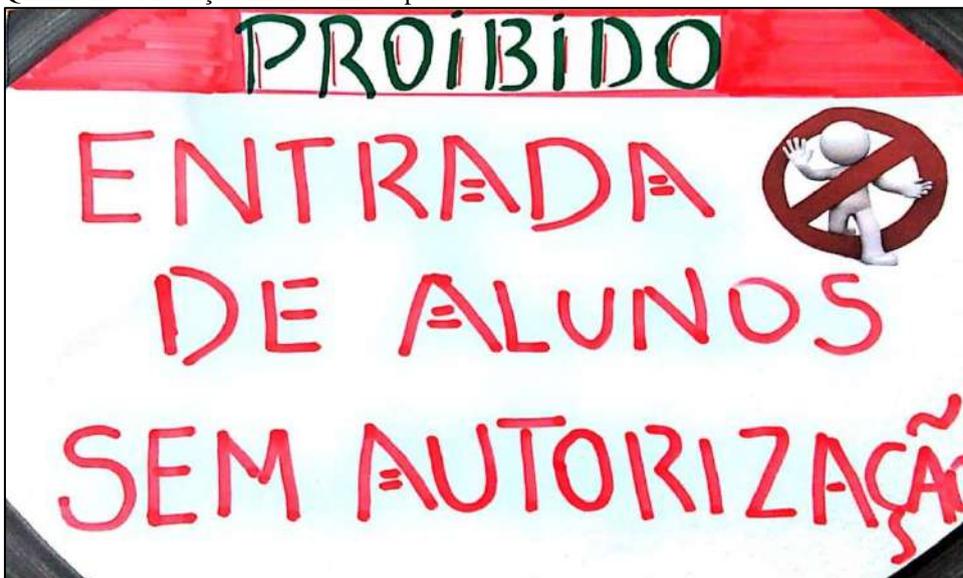
Finda a análise das produções da Dupla 4, encontram-se, nos Quadros 14 e 15, as produções da Dupla 5.

Dupla 5

Quadro 14 - Produção inicial realizada pelos alunos



Quadro 15 - Produção final realizada pelos estudantes



Abaixo, a Tabela 5, com o comparativo de critérios analisados:

Tabela 5 - Comparativo de critérios analisados

DUPLA 5		
Produções	I	F
Linguagem sintética, objetiva clara.		X
Intenção comunicativa alcançada		X
Demarcação de enunciador		
Demarcação de enunciatório		X
Produções	I	F
Utilização de cores diferenciadas para enfatizar elementos linguísticos		X
Uso de imagens ou ilustrações para construir o enunciado	X	X
Distribuição do texto adequada à estrutura do gênero		X
Utilização de tamanho ou estilo de tipografias para destacar elementos linguísticos		
Produções	I	F
Inadequações no âmbito da ortografia, acentuação e pontuação.		
Inadequações referentes à concordância nominal ou verbal.	X	X

Fonte: Autoria da pesquisadora

As produções confeccionadas pela Dupla 5 também possuem temas diferentes uma da outra pelas mesmas razões já explicadas na análise dos textos da Dupla 4.

A produção inicial do cartaz mostra que os estudantes não possuíam percepção das características necessárias para a confecção do gênero.

Não há menção de enunciador ou enunciatório e é inexistente a maioria das características que constroem a estrutura composicional do cartaz.

A distribuição do texto na folha é desproporcional, não se utilizam intencionalmente elementos visuais para destacar elementos linguísticos, no entanto, há a presença de uma ilustração na tentativa de construir sentidos.

Na avaliação comparativa entre a produção inicial e a final desses estudantes, afirma-se que, dentre todas as duplas, esta foi a que apresentou evolução significativa em relação à apropriação e à utilização dos conteúdos aprendidos.

A produção final contempla a estrutura composicional do gênero de forma adequada e assim consegue atingir a intenção comunicativa do texto.

Além disso, há uma maior preocupação em utilizar os efeitos visuais para compor o gênero. Notam-se as bordas coloridas de vermelho, a utilização de cor diferenciada, a cor do corpo do texto para destacar a palavra “proibido”, além da presença de uma imagem, no canto superior direito, que simboliza universalmente a conotação de proibição.

Há predomínio da coloração vermelha em vários nuances do cartaz, para Pedrosa (1989, p. 107) “o vermelho é a cor que mais se destaca e mais rapidamente é distinguida aos olhos”, nesse sentido, o intuito dos produtores em destacar o enunciado aos enunciatários é deveras acentuado.

Acerca da distribuição textual na folha, considera-se adequada, apesar de a última palavra do texto parecer condensada em relação ao espaço do papel.

Em vista dessas características observadas, Dionísio (2005, p. 161) considera que “não se salienta a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos”.

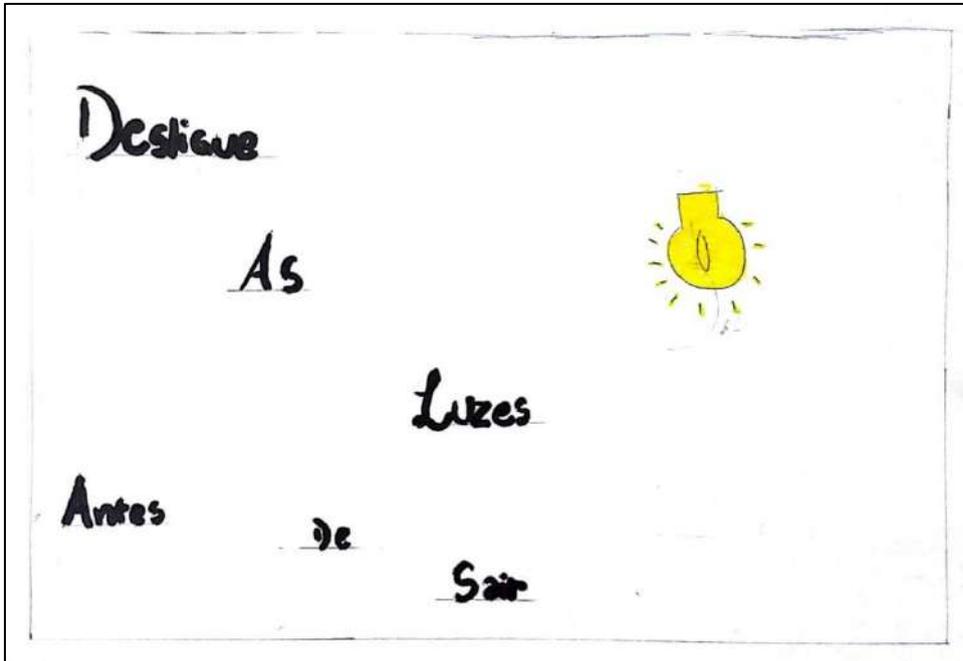
Para além dos tópicos mencionados acima, a questão da concordância nominal no trecho “proibido a entrada” também é verificada. No entanto, deve-se ressaltar que tal inadequação não interfere no alcance da intenção comunicativa do texto e nem na composição do enunciado. Ainda sobre isso, Bakhtin (2003) defende que a língua deve ser tratada prioritariamente em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não apenas em suas características formais.

Ao finalizar a comparação das produções da Dupla 4, é possível afirmar que há notável avanço na confecção do gênero cartaz. Além disso, verifica-se o uso mais consciente dos efeitos visuais nas produções demonstrando que o trabalho com a verbo-visualidade na SD promoveu impacto positivo nos resultados.

Finalmente, encontram-se as produções realizadas pelo Trio 1.

Trio 1

Quadro 16 - Produção inicial realizada pelos alunos



Quadro 17 - Produção final realizada pelos estudantes



A seguir, a Tabela 6, com o comparativo de critérios analisados:

Tabela 6 - Comparativo de critérios analisados

TRIO 1		
Produções	I	F
Linguagem sintética, objetiva clara.	X	X
Intenção comunicativa alcançada		X
Demarcação de enunciador		X
Demarcação de enunciatário		X
Produções	I	F
Utilização de cores diferenciadas para enfatizar elementos linguísticos		X
Uso de imagens ou ilustrações para construir o enunciado	X	X
Distribuição do texto adequada à estrutura do gênero		X
Utilização de tamanho ou estilo de tipografias para destacar elementos linguísticos		
Produções	I	F
Inadequações no âmbito da ortografia, acentuação e pontuação.		
Inadequações referentes à concordância nominal ou verbal		

Fonte: A autoria da pesquisadora

Ao analisar a produção inicial do Trio 1, percebem-se alguns problemas relativos à estrutura composicional do gênero.

Nesse primeiro momento, não há alguma identificação de enunciador ou enunciatários no plano linguístico do cartaz. Apesar disso, é possível compreender o discurso veiculado no texto, entretanto, o alcance efetivo da intenção comunicativa acaba por ser prejudicado.

Referente aos recursos visuais evidencia-se somente a presença da ilustração representando as luzes da sala, além disso, pode-se considerar a distribuição do texto na folha desproporcional em relação ao tamanho das letras utilizadas e ao papel. Tais características tornam a produção, à primeira vista, um texto desinteressante visualmente.

Em relação à produção final, o resultado mostra um refinamento estético caracterizado pelo uso mais eficiente dos efeitos visuais. Utilizam-se cores para compor margens no cartaz, uma forma geométrica vermelha em torno do vocativo “alunos” e uma imagem que compõe o enunciado.

Acerca do uso da imagem do computador, pode-se justificar seu uso a partir das palavras de Guimarães (2000):

A imagem apresentada numa página de revista, de jornal, na tela do televisor, do computador ou do cinema, embora mantenha distância focal uniforme, plana, pode ser uma representação de uma imagem com profundidade de campo real. Como representação e rememoração, a imagem plana carregará em si também as características da visão do objeto real. (GUIMARÃES, 2000, p. 25).

Dessa maneira, considerando a idade dos produtores do cartaz e a idade do público-alvo do texto, a representação imagética do computador contribui para que o leitor construa o sentido textual e compreenda a intenção comunicativa do gênero analisado.

No que tange a demarcação de enunciador e enunciatário, esclarece-se que Juliano é o nome do docente que ministra aulas de informática na escola. Uma vez que a segunda produção foi confeccionada para ser afixada nas paredes do laboratório digital da unidade escolar, o detalhe evidencia que os estudantes, produtores do texto, conseguem compreender o contexto de circulação para o qual ele foi planejado e confeccionado, já que se trata de uma realidade partilhada pelos alunos do colégio.

Em vista do exposto, é possível afirmar que os alunos conseguiram se apropriar das características do gênero cartaz e foram capazes de produzi-lo de maneira adequada. Chega-se a essa conclusão devido ao alcance da intenção comunicativa, bom uso dos efeitos visuais e demarcação de enunciador e enunciatário, por exemplo.

À medida que as produções são analisadas nota-se que, apesar da existência ainda de alguns problemas relativos à escrita ou utilização dos recursos da visualidade, os alunos, de maneira geral, conseguiram compreender as características básicas que imprimem a estrutura composicional do gênero abordado, demonstrando um avanço no que concerne à apreensão dos tópicos referidos na confecção de seus cartazes.

Os resultados obtidos demonstram que o trabalho com os gêneros do discurso nas aulas de português possibilita desenvolver atividades linguísticas por meio de textos reais. Além disso, a comparação entre os textos revela que, quando os alunos são expostos aos gêneros num trabalho consistente, o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora tende a ser aprimorado.

No próximo tópico, encontram-se observações acerca de pequenos relatórios produzidos pelos alunos durante as aulas.

#### 5.4 AS VOZES DOS ALUNOS

Além das produções analisadas, foi solicitado a alguns alunos que comentassem suas impressões a respeito de algumas aulas da sequência didática. Assim, os estudantes elaboraram pequenos relatos escritos em folhas separadas das atividades da SD.

Não foram estabelecidas delimitações a respeito da forma como o relato deveria ser escrito e nem acerca de quais aspectos das aulas o texto deveria conter. A ideia era que os estudantes produzissem um texto livre que exprimisse suas opiniões ou impressões do processo de aprendizagem a que foram expostos.

Além disso, também não foi solicitado aos alunos que se identificassem, no entanto, alguns assinaram as folhas e entregaram à professora.

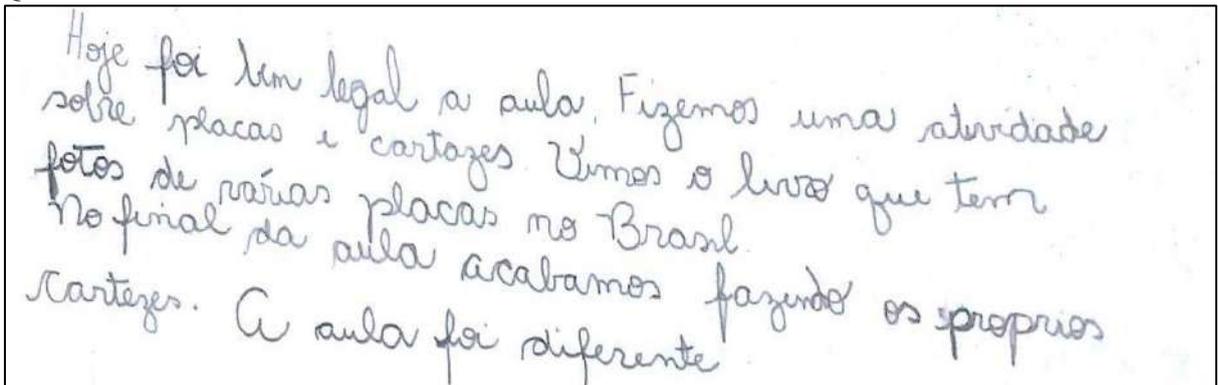
Para a análise aqui apresentada, os textos não trazem em seu conteúdo o nome de seus produtores.

Dessa forma, estão pormenorizados quatro relatos denominados neste capítulo como: R1 (Relato 1), R2 (Relato 2), R3 (Relato 3) e R4 (Relato 4).

Nas imagens encontram-se textos colhidos e elaborados em aulas diversas do processo de aplicação da sequência.

A seguir, pode-se visualizar o R1:

Quadro 18 - Relato 1



Fonte: Produção de aluno

O relato acima (R1) foi coletado na aula 1 da sequência didática aplicada. No texto, o aluno imprime sua opinião acerca das atividades realizadas. Destacam-se os trechos que exprimem opiniões positivas a respeito do trabalho realizado: “foi bem legal a aula” e “a aula foi diferente”.

Além disso, o estudante discorre sobre a leitura e apresentação do livro “O Brasil das Placas” e a confecção dos próprios cartazes pelos alunos para que fossem afixados na sala de aula.

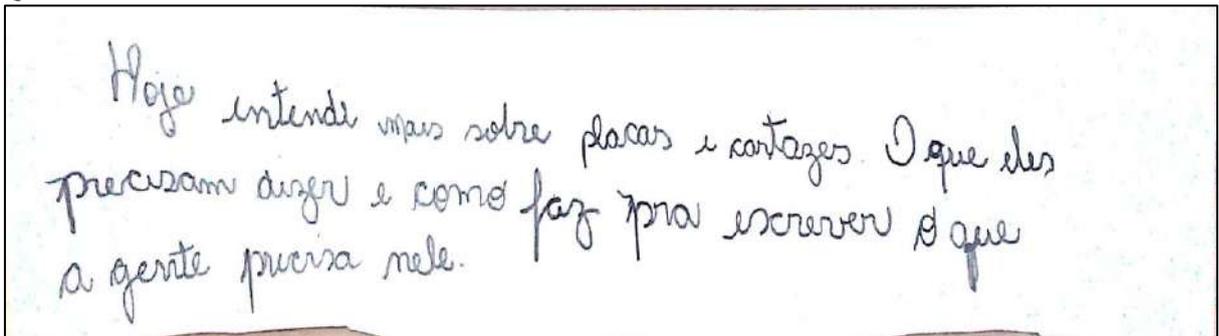
De acordo com o relato, pode-se perceber que a aula foi organizada em torno dos gêneros selecionados. O aprendizado da língua, dessa forma, acontece pelo texto.

Nesse sentido, é possível afirmar que a composição das aulas está de acordo com os estudos teóricos de Bakhtin (2003, p. 262) que afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes desse ou daquele campo de atividade humana.”

Com a leitura do R1 consegue-se compreender que, para o aluno produtor do texto, a aula desencadeou impressões positivas.

Concluída a exposição do R1, a seguir postulam-se considerações a respeito do próximo relato (R2):

Quadro 19 - Relato 2



Fonte: Produção de aluno

O autor do R2 descreve o conteúdo aprendido referente ao dia em que a aula 2 da sequência didática foi aplicada.

Nos trechos: “o que eles precisam dizer”; “como faz pra escrever o que a gente precisa nele”, o estudante do 6º ano registra de forma característica e com linguagem simples que as noções de conteúdo e forma do gênero foram abordadas durante a aula.

Consegue-se identificar, a partir de tais linhas que, os conceitos de intenção comunicativa e estrutura composicional das placas e cartazes foram tópicos importantes desta parte do trabalho.

Para Coelho (2009) as condições de produção e as interações constroem o processo de produção textual. Conforme a autora postula:

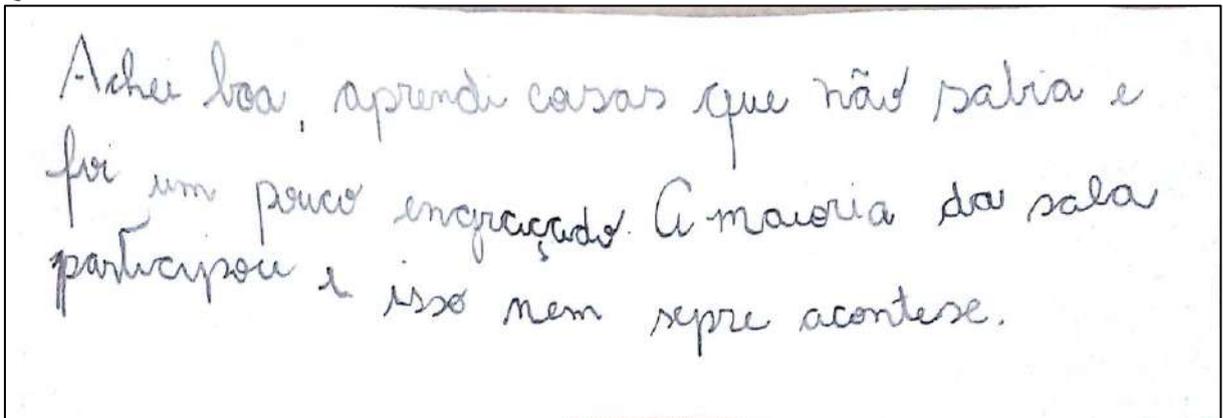
Essas condições são determinadas e construídas pelos sujeitos, seus conhecimentos, crenças e valores. Quanto aos conhecimentos, é preciso ter clareza sobre o que se

diz, por que se diz, quem diz, para qual interlocutor, com qual finalidade. Esses aspectos são relevantes, essenciais e determinantes na escolha de um gênero e no processo de produção de textos. (COELHO, 2009, p. 34).

Nesse sentido, as palavras do aluno são consonantes a concepção de linguagem que esta pesquisa defende e convergem com os referenciais teóricos que amparam as atividades propostas.

A seguir, encontra-se o relato denominado R3:

Quadro 20 - Relato 3



Fonte: Produção de aluno

O relato, ilustrado pela figura, refere-se à aula 4 da SD e enfatiza a participação dos alunos nas atividades. Além disso, discorre que, além de aprenderem sobre conceitos ainda desconhecidos, a aula foi engraçada.

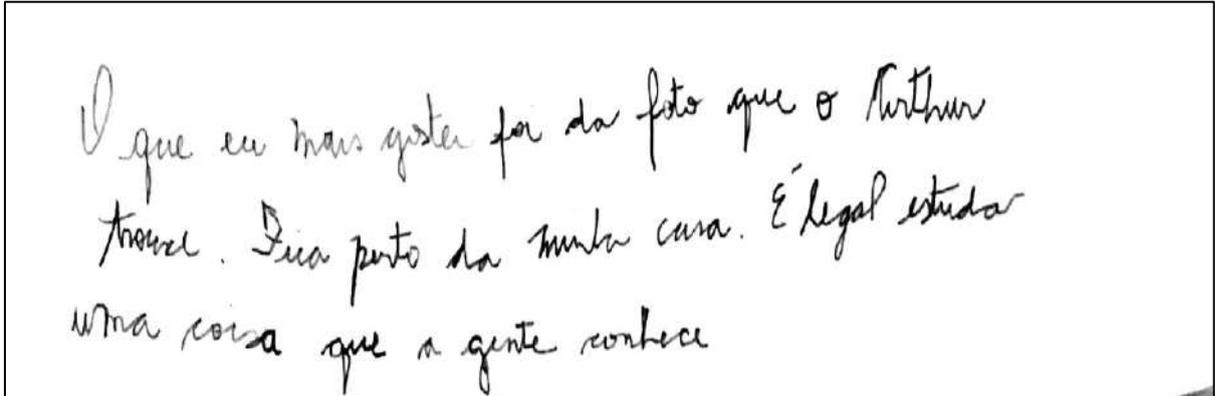
A respeito da participação da classe, o discente relata que “a maioria [...] participou e isso nem sempre acontece”. Tais palavras podem estabelecer uma relação entre a motivação dos estudantes para participar das atividades e o desenvolvimento das propostas contidas na SD.

De acordo com Cavenaghi (2009), a maneira como os sujeitos agem, explicam seus sucessos e insucessos possui relação com a motivação. Tal motivação é a mola propulsora que conduz os indivíduos a agir de determinada maneira ou em determinada direção.

Assim, o relato evidencia que de alguma forma o aluno em questão percebeu uma mudança de comportamento da sala no que tange à participação das propostas didáticas. Pode-se, assim, conceber que as atividades desenvolvidas motivaram os estudantes a se engajar nas experiências de aprendizagem.

Finalmente, seguem as observações relativas ao último relato (R4) analisado neste capítulo:

Quadro 21 - Relato 4



Fonte: Produção de aluno

Este texto foi coletado ao final da aula 7 da sequência didática. No relato, o aluno descreve que se envolveu nas atividades e ficou interessado a respeito da foto trazida por um dos colegas da classe.

No trecho “é legal estudar uma coisa que a gente conhece”, percebe-se que a atividade foi construída a partir de um enunciado concreto (BAKHTIN, 2016) e que faz parte da realidade dos alunos promovendo, assim, um maior interesse no trabalho desenvolvido.

Nesse sentido, é possível afirmar que a proposta possibilitou um momento de aprendizagem significativa. Por esse ponto de vista, Belmont e Lemos (2008) acreditam que:

O aprendiz que possui disposição para aprender e vivenciar um ensino potencialmente significativo, pode se apropriar do conhecimento de forma não literal e com isso, adquirir condições e autonomia para utilizá-lo em situações novas e contextos diferentes dos quais o mesmo foi compartilhado. (BELMONT E LEMOS, 2008, p. 130).

Com base no relato entende-se a necessidade de a escola, assim como do professor, elaborar atividades que despertem o interesse e o envolvimento dos alunos para que a aprendizagem torne-se significativa e aconteça de maneira efetiva.

Ao fim deste capítulo de análise, pode-se afirmar que os resultados demonstram que a SD, além de proporcionar melhorias nas produções dos estudantes, despertou o interesse e promoveu maior participação dos discentes das aulas de língua portuguesa.

Dessa forma, acredita-se que os propósitos iniciais desta pesquisa foram atingidos de maneira desejada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo evidencia-se que o objetivo de aprimorar a capacidade escritora e leitora dos alunos por meio do trabalho com gêneros discursivos em sala de aula foi alcançado, já que os resultados das análises demonstram que os estudantes conseguiram desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira efetiva.

Nesse momento, voltar-se para as perguntas propulsoras da pesquisa a fim de verificar se as inquietações iniciais foram esclarecidas com o desenvolvimento do trabalho torna-se deveras importante.

Comprovadamente, o uso dos gêneros discursivos placa e cartaz promoveu o aprimoramento da capacidade de escrita e leitura dos alunos. Percebe-se que o desenvolvimento das atividades que compõem a sequência didática, confeccionada nos moldes de Dolz e Schneuwly (2004), desencadeou o interesse e a participação dos estudantes de maneira que as crianças aperfeiçoassem a sua compreensão a respeito do que liam.

Além disso, constata-se, a partir das análises realizadas, que os textos apresentaram uma evolução significativa no que tange à escrita dos alunos, apropriação das características dos gêneros discursivos e entendimento e uso dos elementos que compõem a verbo-visualidade dos cartazes.

Assim, a elaboração de atividades e práticas pedagógicas que se valeram dos referidos gêneros do discurso para trabalhar a língua em situações reais de comunicação tornou a aprendizagem de língua significativa.

Para trabalhar com gêneros do discurso é preciso de estudo, dedicação, disposição e leituras. Logo, esta pesquisa é composta por horas de muito esforço intelectual, físico e financeiro que sinalizam o interesse do professor da escola pública em aprimorar a aprendizagem de seus discentes.

É necessário ressaltar que ainda existem muitos entraves para aquele docente que decide investir em sua formação e trabalhar de forma consistente às suas convicções, no entanto, os resultados alcançados nesta análise evidenciam o aperfeiçoamento docente é fator crucial para o desenvolvimento de práticas de ensino consistentes.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os Gêneros do Discurso**. (Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra, notas da edição russa Serguei Botcharov). 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARNARD, M. **Art, Design and Visual Culture**. London: Macmillan, 1998.

BARONAS, R. L.; ARAUJO, L. M. M.; PONSONI, S. Reflexões acerca da análise dialógica dos discursos verbo-visuais: um caso de humor na política brasileira/Reflections on the Dialogic Analysis of Verbal-Visual Discourses: a Case of Humor in Brazilian Politics. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 24-42, jul./dez. 2013.

BARROS, C. G. P. de. Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicas ao ensino de línguas. In: PETRONI, M. R. **Gêneros do Discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 17-32.

BELMONT, R.; LEMOS, E. A Aprendizagem Significativa nos trabalhos apresentados no 1º Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa: reflexões iniciais. **Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa - ENAS**, 2, Canela, 2008. p. 127-148. Disponível em: <[http://www.ioc.fiocruz.br/eiasenas2010/event\\_ant.html](http://www.ioc.fiocruz.br/eiasenas2010/event_ant.html)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BEZERRA, P. Freud à luz de uma Filosofia da Linguagem. In: VOLOCHINOV, V. N./ BAKHTIN, M. **O Freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BORTOLUCI, L. R. Poéticas visuais: o cartaz como documento de ações ambientais. In: AJZENBERG, E.; MUNANGA, K. (Orgs.). **Arte, Cidade e Meio Ambiente**. São Paulo: PGEHA, 2010. p. 309-312.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica / Looking and Reading: Verbal-Visuality from a Dialogical Perspective. **Bakhtiniana**, , São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, Jul./Dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

BRASIL. PISA. Relatório Nacional. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília: INEP/MEC, 2015.

BUZZFEED. **20 placas e cartazes que vão deixar você confuso**. 2017. Disponível em: <[https://www.buzzfeed.com/clarissapassos/aviso-confusos?utm\\_term=.kuWXwkE0M#.mj1ez4jXO](https://www.buzzfeed.com/clarissapassos/aviso-confusos?utm_term=.kuWXwkE0M#.mj1ez4jXO)>. Acesso em: 22 out. 2017.

CAMARGO, J. E. R.; FONTENELLE. A. L. **O Brasil das Placas**. 1 ed. São Paulo: Panda Books, 2007.

CARETTA, Á. A. As formas da canção nas diversas esferas discursivas. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 1-386, set./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL\\_V37N3\\_INTEGRA.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_INTEGRA.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2017.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVENAGHI, A. R. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, p. 248-261, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

COELHO, I. S. **Hibridismo do gênero crônica**: discursividade e autoria em produções do E.F.II. 2009. Tese (doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-05022010-110307/pt-br.php>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

CORRÊA, R. Prefácio. In: CAMARGO, J. E. R.; FONTENELLE. A. L. **O Brasil das Placas**. 1 ed. São Paulo: Panda Books, 2007.

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

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 127-153.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygange, 2005. p. 159-177.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 3ª ed. 2013. p. 81-108.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FOSTER, H. (Org.). **Vision and visuality**. Seattle: Bay Press, 1988.

FREEDMAN, K. **Emseñar La Cultura Visual**. Barcelona: Octaedro, 2003.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39 -56.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. V. O fazer significar por escrito. **IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação** - Selisigno, v. único, 2004. p. 1-10

GUIMARÃES, L. **A cor como informação**: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: Annablume, 2000.

\_\_\_\_\_. **As cores na mídia**: a organização da cor-informação no jornalismo. São Paulo: Annablume, 2003.

JESUS, R. B.; PETRONI, M. R. O gênero do discurso Artigo de opinião em atividades de leitura e escrita no ensino fundamental. In: PETONI, M. R. (Org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita**: experiências de sala de aula. 1ed. São Carlos: Pedro João Editores, 2008, v. 1, p. 69-91.

KOCH, I. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-20.

KRESS, G. **El alfabetismo en la era de de los nuevos medios de comunicación**. Archidona: Aljibe, 2005.

LEITE, M. L. M. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. São Paulo: EdUSP, 2001.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 151-166.

MANUAL DO CARTAZISTA. Rio de Janeiro: SENAC, DN, Divisão de Formação Profissional, 1982.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006.

MIRZOEFF, N. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona, Paidós, 2003.

MITCHELL, W. J. T. Beyond comparison: Picture, text, and method. In: **Picture theory**: Essays on verbal and visual representation. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

MORAZA, J. L. Estudios visuales y sociedad del conocimiento. In: **Congreso Internacional de Estudios Visuales**, 1, fev. 2004, Madrid. Trabalhos iniciais. Disponível em: <<http://estudiosvisuales.net/CONGRESO2004/informes/informe3.html>>. Acesso em: 29 out. 2017.

NISKIER, A. **LDB**: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

PEDROSA, I. **Da cor à cor inexistente**. 5. ed. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial Ltda, 1989.

ROSA, V. S. **Letras & Cartazes**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SANTAELLA, L. **A percepção**. São Paulo: Experimento, 1993.

SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SÃO PAULO. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Língua Portuguesa**. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: SME/COPEd, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria). Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/34503.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SENA, O. O ensino da língua: uma questão instrucional ou política?. In: SENA, O. **Palavra, poder e ensino da língua**. Manaus: Editora da Universidade de Manaus, 1999. p. 81-95.

SILVA, E. R. O desenvolvimento do pensar no ensino de língua materna: um objetivo de natureza transdisciplinar. In: SILVA, E. R. (Org.). **Texto & Ensino**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 83-104.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Lingüística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-176.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VOLOCHINOV, V. N./ BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

## APÊNDICE

# LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALÉM DAS PALAVRAS

## AULA 1

### Vamos começar?

1) Nas atividades que compõem essa sequência didática, vamos ler e analisar textos que fazem parte do cotidiano de todos nós. Para começar, sua professora apresentará para a sala um livro que tem tudo a ver com o que faremos por aqui.

Vejamos a capa do livro ao lado:

- Você conhece esse livro? Já ouviu falar dele?
- Olhando a imagem da capa, você pode imaginar sobre qual assunto o livro trata?
- Em sua opinião, o que esse livro tem a ver com o que faremos nas próximas aulas?
- Você imagina o que podemos aprender a partir dele?



[http://statics.livrariacultura.net.br/products/capas\\_lg/388/3211388.jpg](http://statics.livrariacultura.net.br/products/capas_lg/388/3211388.jpg)

2) Após essa conversa inicial, observe as imagens abaixo:



[http://www.vdi.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/Estagio\\_e\\_m\\_Ensino\\_de\\_Lingua\\_Portuguesa/aula\\_03-6540/02.html](http://www.vdi.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/Estagio_e_m_Ensino_de_Lingua_Portuguesa/aula_03-6540/02.html)



<http://cooeporedacao.weebly.com/temas/coesao-e-coerencia>



<http://www.tirinhasmemes.net/atenca-o-na-o-e-permitido-comer-duas-pessoas-no-mesmo-prato-2844.html>

Discuta com seus colegas e professor as seguintes questões. Utilize a discussão para preencher o quadro a seguir.

- ✓ Você conhece esses gêneros? Em quais lugares eles podem aparecer?
- ✓ Para que servem os textos lidos?
- ✓ Eles parecem estar afixados em algum lugar?
- ✓ Para quem você acredita que cada placa ou cartaz foi escrito?
- ✓ Pensando na função social dos gêneros em questão e na linguagem utilizada na escrita dos textos que vimos, você acha que a função social dessas placas e cartazes foi atingida efetivamente?



CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS PLACA E CARTAZ	
Função social do gênero	
Lugares em que podem aparecer	
Intenção comunicativa	

## AULA 2

- 1) Vamos analisar o texto seguinte para responder às questões:



[https://www.buzzfeed.com/clarissapassos/avisos-confusos?utm\\_term=.duJ02oyKq#.ujKRp7wz9](https://www.buzzfeed.com/clarissapassos/avisos-confusos?utm_term=.duJ02oyKq#.ujKRp7wz9)

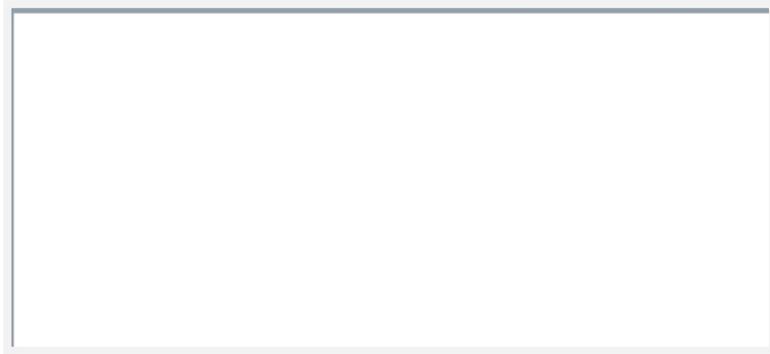
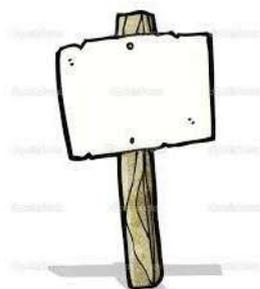
- a) No cartaz, há um problema na construção textual que causa um efeito de humor. Tente descobrir qual é e explique-o nas linhas abaixo:

---

- b) A intenção comunicativa do cartaz foi cumprida com excelência? Explique.

---

- c) Reelabore o cartaz de maneira que seja possível atingir efetivamente a intenção comunicativa do gênero desde a primeira leitura. Use sua criatividade!



### MÃOS À OBRA!

Agora, é com você!

- ✓ Trabalhe com um colega e elabore um cartaz para ser afixado dentro de sua sala de aula. O conteúdo do cartaz pode ser a respeito da necessidade do desligamento das luzes e ventiladores antes da saída da sala e também sobre a importância de manter as cadeiras e carteiras organizadas mesmo após o período de estudo.

### PARA CASA

- ✓ Hoje, no caminho de volta da escola tente observar placas e cartazes que você encontra na rua. Se conseguir tire uma foto e traga para as próximas aulas.

### AULA 3

Repare nas imagens abaixo:



PLACA 1



PLACA 2

Fonte: CAMARGO; FONTENELLE, 2007

Após analisá-las com calma, faça as atividades a seguir:

- a) Descreva cada placa de maneira detalhada. Você deve escrever como vê as placas, com quais materiais elas parecem ter sido feitas, se elas apresentam imagens, como são as letras escolhidas para grafar o texto, etc.:

Placa 1:

---



---

Placa 2:

---



---

- b) Após a descrição, diga quais são os outros elementos e recursos que você percebe que foram usados para compor as placas além do texto escrito.

---



---

Agora, tente explicar:

- c) Em sua opinião, por que há uma cobra desenhada na placa que anuncia o serviço do cirurgião?

---

- d) Em sua opinião, por que há uma cruz desenhada na placa da funerária?

---

- e) Qual é a intenção comunicativa da placa 1? E da placa 2?

---

## AULA 4

Leia o quadro abaixo:

### O que é um texto?

Apesar de ser uma pergunta simples, muitas vezes as pessoas se confundem ao respondê-la.

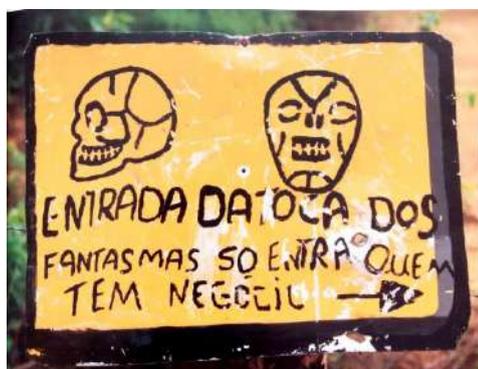
Quando falamos em texto, é comum pensarmos na imagem de um papel impresso repleto de letras, palavras e frases.

Essa ideia é fruto de uma definição tradicional de texto, vinculado apenas à escrita. A modalidade de texto composta apenas por meio da linguagem escrita é denominada **texto verbal**.

Nos dias de hoje, a noção de que o texto é apenas verbal foi revista. Vários estudiosos da língua defendem que a construção linguística de um texto acontece também por meio da oralidade e das imagens.

Dessa forma, várias linguagens compõem textos e os **gêneros placa e cartaz** que estamos estudando nessas atividades são exemplos disso. Trata-se de textos **verbo-visuais**, pois na construção linguística deles está presente a união da linguagem verbal (letras, palavras e frases) e da linguagem visual (imagens e símbolos). Nesse sentido, são construídos elos entre as modalidades escrita e visual a fim de ampliar os sentidos textuais e ainda efetivar a intenção comunicativa do autor do texto.

A partir da leitura acima, observe os textos abaixo, analise-o e responda às questões:



Fonte: CAMARGO; FONTENELLE, 2007

- a) Qual foi a primeira sensação que você teve ao visualizar a placa acima?

---

- b) O que você acredita significar a expressão “só entra quem tem negócio”?

---

c) Além dos elementos linguísticos, quais são as outras linguagens que formam o enunciado desse texto? Dê exemplos.

d) Qual é a relação de sentido que pode ser construída entre os elementos visuais e o texto verbal da placa?

e) Você acredita que as cores utilizadas na confecção dessa placa foram escolhidas aleatoriamente ou o autor quis dizer alguma coisa com elas também?

## AULA 5

### Os elementos verbo-visuais nas placas e cartazes

Elementos visuais são os recursos empregados nos gêneros que se relacionam de alguma forma com a visualidade dos textos. Podemos considerar elementos visuais: o tipo e tamanho da letra em que o texto foi escrito, as ilustrações, as cores e formas utilizadas na formatação do texto, etc.

O conhecimento sobre tais elementos e a forma de utilizá-los é determinante para que aquele que produz os textos consiga atingir a intenção comunicativa do gênero.

Em placas e cartazes, nem sempre são usados todos os elementos ao mesmo tempo, a escolha e uso dos recursos varia de acordo com o propósito e contexto do texto. Não há regras fixas para se produzir tais gêneros, no entanto, podemos levar em conta algumas informações:

- O **texto** deve ser objetivo e claro, sendo assim, deve dizer em poucas palavras aquilo que deseja.
- A **forma e a cor da letra** devem compor um conjunto que torne a mensagem clara. Além disso, esses dois elementos podem ser utilizados para destacar aspectos importantes do enunciado.
- Em alguns casos, as **imagens** podem funcionar como elemento básico do enunciado, em outros elas constroem o sentido desejado junto ao texto verbal.
- A forma como se **distribui o texto** influi diretamente na inter-relação com as imagens e cores. O texto, as imagens, o tipo de letra, as cores devem ser considerados como um todo na composição das placas e dos cartazes.
- Os **efeitos visuais** servem para destacar determinada área ou palavra. O efeito gráfico tem o poder de enfatizar um conteúdo. Uma palavra-chave ganha força e projeção quando aplicado o efeito adequado. Tais efeitos podem ser: sombras, tarjas ou figuras geométricas. A aplicação de arte ideal pode provocar no leitor sensações variadas e assim proporcionar a construção de significados desejados.

Em vista das informações acima, junte-se a um colega, analise as placas a seguir e responda às questões.

- ✓ Qual é a intenção comunicativa da placa 1?
- ✓ Para qual público-alvo podemos imaginar que a placa se destina?
- ✓ Em que lugares e contextos podemos supor que placas como essa existam?



PLACA 1

Fonte: CAMARGO; FONTENELLE, 2007

- ✓ Quais são os efeitos visuais utilizados nesse texto?
- ✓ Por que o autor do texto utilizou as cores vermelho e amarelo para compor a placa?
- ✓ Você acredita que os efeitos visuais utilizados colaboraram para que a intenção comunicativa da placa fosse alcançada de forma plena? Justifique.

PLACA 2



- ✓ Qual é a intenção comunicativa da placa 2?
- ✓ Quais são os elementos visuais utilizados para compor essa placa?
- ✓ Por que tais elementos são utilizados?
- ✓ Quais são os elementos visuais comuns entre a placa 1 e 2?
- ✓ Para que serve uma seta? Por qual razão ela foi usada no texto?

Fonte: CAMARGO; FONTENELLE, 2007

## AULA 6

Para o trabalho da aula de hoje, vejamos a imagem de um post retirado de um site da internet:

Agora, responda:

a) Qual é o tema do post retirado do site *BuzzFeed*?

---

b) Por que o post do site define o açougue em questão como psicopata?

---

c) Se você estivesse em um mercado e avistasse a placa ao lado, você consideraria o açougue psicopata?

---

d) Quais foram os efeitos visuais escolhidos para compor a placa do açougue?

---

e) Por que a palavra “hora” foi escrita com os maiores tamanhos de letra? Porque o produtor da faixa fez tal escolha?

---

**BuzzFeed** News Menu ▾
Pesquisa



## 20 placas e cartazes que vão deixar você confuso

Eles vieram para confundir, não para explicar.

publicado 27 de Abril de 2015, 7:47 p.m.



**Clarissa Passos**

Equipe BuzzFeed, Brasil

f

t

✉

p

t

More ▾

Este açougue psicopata.



Reprodução

## AULA 7

### Tinha uma placa no meio do caminho.....

Hoje, utilizaremos nas atividades uma imagem trazida por um dos alunos de nossa classe. Arthur fotografou a placa quando estava fazendo o caminho de volta da escola para casa. Vamos ver o que o garoto achou pelo bairro?



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo aluno Arthur Vaz

Vamos conversar sobre a placa:

- ✓ Você já viu essa placa pelo bairro? Sabe em que lugar ela está afixada?
- ✓ Podemos imaginar quem é o autor dos textos?
- ✓ Para qual público as placas são destinadas?
- ✓ Qual é a intenção comunicativa dessas placas?
- ✓ Pela leitura das placas, podemos entender que o dono da casa enfrenta um problema em seu cotidiano. Qual seria?
- ✓ Quais são os efeitos visuais e as cores utilizadas para compor as duas placas?
- ✓ Há uma pergunta ao leitor em meio ao texto da segunda placa. Por que será que tal pergunta é realizada?
- ✓ Qual seria a explicação para a palavra garagem estar escrita em letras maiúsculas e separada em sílabas na última linha?

## AULA 8

### Mãos à obra

- ✓ Em duplas, vocês irão elaborar cartazes para serem afixados em sua escola.
- ✓ Cada dupla será responsável por um ambiente da unidade escolar.
- ✓ Veja abaixo sugestões de temas que podem ser abordados nos informativos.
- ✓ Converse com seus professores e equipe escolar para saber mais a respeito do que possa vir a ser conteúdo para seu texto.
- ✓ Lembre-se de usar a linguagem clara e os elementos visuais necessários para compor os gêneros.
- ✓ Após a elaboração dos cartazes, os informativos passarão pela correção coletiva em sala de aula e serão afixados na escola.

#### SALA DE AULA

- ✓ Pedir a colaboração dos alunos com a limpeza das salas.
- ✓ Solicitar que os estudantes apaguem as luzes ao fim do período de aula.

#### SALA DE INFORMÁTICA

- ✓ Avisar aos usuários dos computadores que é necessário fazer *logoff* dos programas quando acabarem de usar as máquinas.
- ✓ Pedir aos alunos que organizem as cadeiras e mesas antes de saírem da sala.

#### PÁTIO

- ✓ Pedir a colaboração dos alunos com a limpeza do ambiente.
- ✓ Solicitar que as crianças não corram durante o recreio e refeições.