

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Luciana Aparecida Boaventura de Oliveira Ignácio

Leitura do texto publicitário: proposta de encaminhamento didático

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2018

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Luciana Aparecida Boaventura de Oliveira Ignácio

Leitura do texto publicitário: proposta de encaminhamento didático

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Lílían Maria Ghiuro Passarelli.

SÃO PAULO

2018

BANCA EXAMINADORA

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por apoiar esta pesquisa por meio do aporte financeiro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de estudo e por amparar-me nesta jornada.

Ao meu esposo Raphael, pelo incentivo, companheirismo e confiança. Com seu apoio, a jornada ficou mais leve.

Aos meus pais, Ana Maria e Osvaldo, e à minha irmã Roberta, pelo apoio e amor incondicional.

À Professora Doutora Lílían Maria Ghiuro Passarelli, pelos valiosos ensinamentos e por compartilhar o amor que tem pela Educação. Aprendi muito durante suas aulas e encontros de orientação, assim como por meio da leitura de seus livros.

Aos Professores Doutores João Hilton Sayeg de Siqueira e Márcio Rogério de Oliveira Cano, por participarem da Banca de Qualificação e por proporcionarem novos olhares em relação a esta pesquisa.

À Coordenação e a todos os docentes do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP, por contribuírem para o meu desenvolvimento nos âmbitos pessoal e profissional.

A todos os amigos e colegas que estiveram comigo durante as aulas, grupos de estudo e congressos, pelos momentos de reflexão que certamente ajudaram no andamento desta investigação.

À Professora Jeni Turazza (*in memoriam*), pelos ensinamentos durante o primeiro semestre de orientação.

À Andrea Pisan, pelo profissionalismo e zelo na revisão deste trabalho.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por ser uma instituição democrática e acolhedora.

Aos meus alunos, com os quais aprendo muito.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”

Freire (2011, p. 19-20)

IGNÁCIO, Luciana Aparecida Boaventura de Oliveira. **Leitura do texto publicitário: proposta de encaminhamento didático**. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa, orientada pela perspectiva sociocognitivo-interacionista, aborda a leitura no âmbito escolar e considera essa atividade um processo de interação entre autor-texto-leitor. Tem como base a noção de que a ativação do conhecimento prévio do leitor constitui uma estratégia fundamental para a produção de inferências e, conseqüentemente, para a construção de sentidos e para a compreensão. Nesse contexto, a pergunta de pesquisa que norteia este estudo é: Em que medida o encaminhamento didático contribui para o ensino de leitura? Para responder a esse questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral: compreender as estratégias de leitura na construção de sentidos por parte dos alunos-leitores. Os objetivos específicos, por sua vez, são: 1) identificar e analisar as estratégias de leitura que colaboram para a construção de sentidos pelos alunos-leitores. 2) empregar o encaminhamento didático como recurso para o ensino-aprendizagem em aulas de leitura. O aporte teórico que fundamenta esta investigação é composto principalmente por Carvalho (2002, 2014) Dolz e Schneuwly (2004), Ferreira (2010), Kleiman (2013), Koch (2009, 2015), Koch e Elias (2014), Marcuschi (2008), Passarelli (2012), Sandmann (2001) e Travaglia (2007a). O *corpus* selecionado é formado por três anúncios publicitários que, veiculados em épocas diferentes, permitem a observação de algumas mudanças em relação a aspectos linguísticos, culturais e imagéticos. Analisaram-se elementos textuais e as imagens que compõem tais peças, o que, conjuntamente, interagem para a construção do sentido. A proposta do encaminhamento didático possibilita o aprimoramento de práticas de ensino-aprendizagem de leitura nas aulas de língua portuguesa, em particular, no 8º ano do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Leitura. Encaminhamento didático. Conhecimento prévio. Publicidade.

IGNÁCIO, Luciana Aparecida Boaventura de Oliveira. **The reading of advertisement: a proposal for didactic routing**. 2018. 84 p. Dissertation (Master Degree in Portuguese Language) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

The present research, oriented by the socio-cognitive-interactionist perspective, approaches the reading that occurs in the school context and considers this activity a process of interaction between author-text-reader. It is based on the notion that the activation of the reader's prior knowledge constitutes a fundamental strategy to produce inferences and, consequently, to meaning construction and understanding. In this context, the research question that guides this study is: To what extent does the didactic routing contributes to the teaching of reading? To answer this question, it was established as a general objective: to understand the strategies of reading in the construction of meanings by the student-readers. The specific objectives are: 1) to identify and analyze the reading strategies that collaborate for the construction of meanings by student-readers. 2) to use didactic routing as a resource for teaching-learning in reading classes. The theoretical contribution that underlies this research is composed mainly by Carvalho (2002, 2014), Dolz and Schneuwly (2004), Ferreira (2010), Kleiman (2013), Koch (2009, 2015), Koch and Elias (2014), Marcuschi (2008), Passarelli (2012), Sandmann (2001) and Travaglia (2007a). The selected *corpus* is formed by three advertisements from different times, which allow the observation of some changes concern to linguistic, cultural and imagery aspects. We analyze textual elements and the images that make up such pieces, which, together, interact for the construction of meaning. The didactic routing proposal enables the improvement of teaching-learning practices of reading in Portuguese language classes, particularly, in the 8th year of Elementary School II.

Keywords: Reading. Didactic routing. Prior knowledge. Publicity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estratégias a serem aplicadas em relação à leitura	27
Figura 2 – O papel do <i>ethos</i> , do <i>pathos</i> e do <i>logos</i> na argumentação	34
Figura 3 – Como os gêneros textuais podem ser entendidos.....	38
Figura 4 – Características dos tipos e gêneros textuais	41
Figura 5 – <i>Frame</i> “Publicidade” desenvolvido pelos alunos-leitores	61
Figura 6 – Atividade de livro didático <i>Português – vozes do mundo</i>	62
Figura 7 – Anúncio publicitário da década de 1930	64
Figura 8 – Anúncio publicitário da década de 1960	69
Figura 9 – Anúncio publicitário de 2011.....	73

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
 CAPÍTULO I – LEITURA: CONCEPÇÕES E ENSINO	15
1.1 Concepções de leitura	15
1.2 O leitor como sujeito ativo na construção de sentidos	19
1.3 Compreensão leitora	21
1.3.1 Modelos cognitivos.....	24
1.3.2 Estratégias metacognitivas	25
1.4 Conhecimento prévio	27
1.5 O papel da contextualização	29
1.6 Argumentação.....	31
 CAPÍTULO II – GÊNEROS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS.....	35
2.1 Gêneros textuais	35
2.2 A tipologia textual e sua relação com os gêneros textuais	39
2.3 Multimodalidade e ensino.....	44
 CAPÍTULO III – A LINGUAGEM PUBLICITÁRIA	48
3.1 Características do texto publicitário	48
3.2 A predominância do tipo injuntivo.....	52

3.3 A seleção lexical na composição do anúncio publicitário	53
---	----

3.4 A argumentatividade no texto publicitário	55
---	----

CAPÍTULO IV – ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO: LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS	59
---	-----------

4.1 Desenvolvimento da proposta de encaminhamento didático	59
--	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	81
--------------------------	-----------

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa*, do Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Nosso foco está em tratar da leitura em contexto escolar considerando a perspectiva sociocognitivo-interacionista, segundo a qual a língua não é somente uma representação do mundo, mais do que isso, é uma atividade dinâmica e processual de construção de sentidos, a qual envolve as dimensões cultural, histórica, social, cognitiva e interacional (KOCH, 2015).

Consideramos relevante refletir sobre a atividade de leitura em razão da complexidade que permeia o ato de ler, o qual “sempre cria uma situação de perplexidade que só aumenta quanto mais complexo é o texto” (SANTAELLA, 2013, p. 73). Ao nos engajarmos nesse ato, acionamos vários sistemas internos, como o processamento de informações, a produção de hipóteses, a construção de relações, a realização de inferências e a compreensão cognitiva e contextual. Assim, a leitura não é um processo automático, trata-se, em vez disso, de um “processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal” (MANGUEL, 1997, p. 54).

No contexto escolar, tal complexidade permeia o processo de ensino-aprendizagem de leitura e constitui um desafio para professores de Língua Portuguesa em qualquer nível de ensino. Tendo em vista que a leitura é uma prática central também no processo de ensino-aprendizagem de outras disciplinas, ressaltamos a importância da formação do aluno como leitor competente, capaz de atribuir significados ao que lê, afinal, o hábito da leitura e todos os sistemas acionados durante ele concorrem para que o indivíduo participe plenamente da vida social letrada. Nas palavras de Cintra e Passarelli (2012, p. 34), “de várias maneiras, a leitura pode contribuir para melhorar a vida das pessoas. Num espectro plural, dizemos que ela é um meio indiscutível para se ter acesso ao saber, contribuindo para dar sentido à vida escolar, social e profissional”.

Vivemos em uma sociedade marcada por divisões, discriminações e desigualdades sociais, ainda assim, como professores, podemos utilizar as diferentes linguagens para desenvolver ações que contribuam para a transformação social. Nesse contexto, o ato de ler pode servir como instrumento de equalização e integração, apesar das limitações da sala de aula e dos problemas existentes além dos muros escolares. De forma mais específica, nossa prática docente tem-nos induzido a reflexões sobre aspectos relacionados a elementos que envolvem o ensino de leitura, especialmente em razão de acreditarmos que por meio dessa

atividade o aluno pode assumir um lugar nas diversas práticas sociais, não só na escola, mas também fora dela.

O desenvolvimento deste estudo foi motivado por nossa experiência como professora em uma escola da rede pública estadual situada na periferia da cidade de São Paulo. Da realidade escolar que experimentamos, surgiram inquietações e questionamentos relacionados a pensar em aulas mais atrativas que pudessem levar os alunos a construir novos sentidos e/ou elaborar ressignificações por meio da leitura.

Nessa direção, no segundo bimestre de 2016, demos início ao estudo do gênero textual anúncio publicitário, conforme preconizado no *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias, na situação de aprendizagem 8 – Os anúncios publicitários e suas intenções*, cujas orientações são as seguintes:

Habilidades:

1. Analisar níveis de persuasão do texto publicitário.
2. Compreender o conceito de intencionalidade.
3. Produzir anúncio publicitário com intencionalidades específicas.
4. Escutar anúncios publicitários em diferentes suportes.
5. Compreender diferentes níveis de persuasão.
6. Ampliar repertório de anúncios publicitários (SÃO PAULO, 2016, p. 32).

Em face desse conteúdo, surgiram alguns questionamentos, como por exemplo: de que forma a situação de aprendizagem poderia ser trabalhada? Qual seria a vertente norteadora, considerando que o público-alvo eram alunos do 8º ano? Como desenvolver as análises dos anúncios publicitários, uma vez que muitos alunos têm dificuldades em tarefas de interpretação de textos? Como seria o processo de ensino-aprendizagem no tocante à atribuição de sentidos aos textos?

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas, evidenciadas por tais questionamentos, pensamos e repensamos nossa prática docente, de modo que fosse possível aprimorar nosso repertório e atender aos alunos que apresentavam baixo rendimento. Assim, buscamos maneiras de trabalhar de forma mais produtiva e satisfatória, sempre respeitando o ritmo de aprendizagem individual.

Ao pesquisarmos anúncios publicitários que poderiam compor a aula, encontramos um livro didático intitulado *Português – vozes do mundo* (CAMPOS et al., 2013), que, embora destinado a alunos do 1º ano do Ensino Médio, trazia textos publicitários adequados ao aprendizado. Como essa obra era a que tínhamos disponível na unidade escolar em número de exemplares suficientes para todos os alunos poderem acompanhar o desenvolvimento da

atividade de maneira individualizada, optamos por utilizá-la como um recurso inicial de apoio para abordar os tópicos referentes ao texto publicitário.

O conteúdo tratado no livro didático foi aplicado com algumas alterações para adequá-lo ao contexto do 8º ano, de modo a fazer com que os alunos alcançassem os objetivos pertinentes ao estudo de textos publicitários. Assim, foram desenvolvidas atividades de leitura, interpretação e reflexão acerca das intencionalidades dos textos, com vistas a ampliar conhecimento extralinguístico, saber que vai além do conteúdo do livro didático. Os alunos foram motivados a formular hipóteses, fazer inferências, ler as entrelinhas, buscar implícitos e elaborar ressignificações.

Após o trabalho com o livro didático, pesquisamos textos publicitários que também pudessem ser explorados em sala de aula. No total, selecionamos três textos (incluindo o proveniente do livro didático mencionado), que passaram a compor o *corpus* deste estudo:

- a) texto publicitário de pasta de dentes e enxaguante bucal da marca Odol, publicado na década de 1930;
- b) texto publicitário da pasta de dentes da marca Kolynos, publicado na década de 1960;
- c) texto publicitário da pasta de dentes da marca Colgate, publicado em 2011.

Esses textos foram trabalhados em ordem cronológica de sua divulgação, para que os alunos pudessem reconhecer a evolução dos anúncios ao longo do tempo no que diz respeito a aspectos linguísticos e argumentativos, além de imagéticos. Dessa forma, entendemos que seria possível, além de desenvolver a competência leitora dos estudantes, contemplar os objetivos elencados no *Currículo do Estado de São Paulo*, os quais visam a formar leitores críticos.

A fim de explorarmos esse conteúdo, optamos por trabalhar com a proposta de encaminhamento didático (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Para tanto, baseamo-nos na materialidade linguística para evidenciar as formas de interação, bem como para refletir sobre maneiras de possibilitar a compreensão de texto em sala de aula.

Em vista do exposto, apresentamos a pergunta de pesquisa que nos norteia neste estudo: Em que medida o encaminhamento didático contribui para o ensino de leitura?

Considerando esse questionamento, estabelecemos como objetivo geral *compreender as estratégias de leitura na construção de sentido por parte dos alunos-leitores* e como objetivos específicos:

- 1) *identificar e analisar as estratégias que colaboram para a construção de sentidos pelos alunos-leitores e*
- 2) *empregar o encaminhamento didático como recurso para o ensino-aprendizagem em aulas de leitura.*

De modo a contemplarmos tais objetivos e respondermos à pergunta de pesquisa, organizamos esta dissertação como segue.

No capítulo I, abordamos o conceito de leitura (KLEIMAN, 2013; PASSARELLI, 2004, 2012; GERALDI, 2012; SOLÉ, 1998), a perspectiva sociocognitivo-interacionista (KOCH, 2009; KOCH; ELIAS, 2014; PASSARELLI, 2004, 2012) e os conceitos de conhecimento prévio e inferência, que estão envolvidos na construção de sentidos (KLEIMAN, 2013; KOCH; ELIAS, 2014).

No capítulo II, apresentamos o aporte teórico sobre gênero textual (MARCUSCHI, 2002, 2008; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e sobre tipologia textual (MARCUSCHI, 2002; TRAVAGLIA, 2007a), além disso, tratamos da multimodalidade como interação entre as linguagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; DIONISIO, 2011).

Já no capítulo III, elencamos alguns estudos sobre o gênero anúncio publicitário impresso e suas peculiaridades na análise textual e o uso do anúncio publicitário no ensino de língua portuguesa (CARVALHO, 2002, 2014; SANDMANN, 2001).

Por fim, no capítulo IV, sugerimos uma proposta de encaminhamento didático que visa a aprimorar as práticas do professor, ator importante no processo de ensino-aprendizagem. O encaminhamento didático foca na aprendizagem do aluno, ator responsável por utilizar estratégias de leitura com base em conhecimentos existentes, modelos cognitivos, aspectos culturais e sociais, marcas linguísticas argumentativas. Além disso, discutimos a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento da competência comunicativa, compreensão, criticidade e reflexão (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Em virtude da necessidade de ampliar as discussões acerca do ensino de leitura, considerando-se o desenvolvimento da competência leitora, buscamos refletir sobre algumas questões teóricas relacionadas, bem como propor uma abordagem para o ensino de leitura direcionamentos às práticas de ensino. Acreditamos que a realização deste estudo pode tanto proporcionar uma compreensão mais ampla do complexo processo que envolve o ato de ler como contribuir para o aprimoramento do ensino de leitura no contexto do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I

LEITURA: CONCEPÇÕES E ENSINO

Neste capítulo, tratamos da leitura como “ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2013, p. 12). Nesse sentido, para compreender um texto, levamos em conta vários aspectos, entre eles, a interação, uma vez que o conhecimento é compartilhado entre autor, texto e leitor.

De modo a aprofundarmos nossa apresentação, trazemos algumas concepções de leitura, tomando-a do viés da perspectiva sociocognitivo-interacionista (KOCH, 2009), além disso, discutimos alguns aspectos pertinentes ao ensino de leitura, como ativação do conhecimento prévio, estratégias de compreensão e de construção de sentidos.

1.1 Concepções de leitura

Antes da década de 1960, o foco dos estudos linguísticos era a frase: fonologia, morfologia e sintaxe frasal. Os aspectos semânticos e contextuais, que hoje entendemos como inerentes qualquer situação comunicativa, não eram considerados importantes. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem da leitura era centralizado no vocabulário, nas categorias gramaticais e na ortografia, baseados em princípios linguísticos cristalizados.

Já na década de 1960, surgiu, na Europa Ocidental, uma disciplina denominada Linguística Textual (LT), cujos pressupostos se tornariam conhecidos no Brasil apenas na década de 1980. O escopo da LT era a investigação do texto, que passou a ser compreendido como a unidade básica da comunicação e interação humana e como resultado da multiplicidade cognitiva, um construto multifacetado.

A fim de entendermos de forma mais apropriada essa área de estudo, que culminou na atual concepção sociointeracionista da língua, que norteia a concepção de leitura que adotamos neste estudo, apresentamos, de forma breve, o percurso da LT ao longo do tempo. Tradicionalmente, a disciplina pode ser assim dividida:

- fase da análise transfrástica: estudo dos mecanismos interfrásticos que fazem parte da gramática da língua e cujo emprego asseguraria que duas ou mais sequências pudessem ser entendidas como texto. O objetivo não era estudar o texto, mas as ligações que existiam entre

os enunciados; o texto era entendido como um agrupamento de unidades linguísticas encadeadas e a frase era considerada a unidade linguística mais alta, o que evidenciou as gramáticas textuais. Era de interesse dos estudiosos dessa fase fenômenos como pronominalização, concordância e ordenação das palavras;

- fase da gramática do texto: o texto passou a ser a unidade hierarquicamente mais alta, não mais definido como uma sequência de cadeias significativas. O foco mudou para a análise de como se constituem os textos, ou seja, o que faz um texto ser um texto, como se dá seu funcionamento e sua produção, tendo em vista sua completude e a diferenciação entre tipos de textos. Nesse momento, surgiu a preocupação com o aspecto semântico presente nos textos, isto é, com as relações de sentido que ocorrem mesmo entre enunciados não ligados por conectores;

- fase da teoria do texto: os estudiosos sentiram a necessidade de considerar uma perspectiva que fosse além da sintático-semântica observada em fases anteriores, as quais já não davam conta do entendimento dos mecanismos e fenômenos linguísticos que passaram a ser identificados. Essa fase foi marcada pela virada pragmática (1970) e pela virada cognitiva (1980). Ganharam relevância a relação que havia entre a língua e seus usuários e noção de que agimos na e pela linguagem (KOCH, 2004). Assim, o texto começou a ser observado com base em aspectos sociocognitivo-interacionais.

Nessa última fase, que orienta este estudo, os teóricos foram além da abordagem sintático-semântica e passaram a ver o texto como um “processo em funcionamento”, isto é, como parte de um processo comunicativo. Koch (2015) observa que os textos passaram a ser estudados como formas específicas de comunicação social, uma atividade humana, construto de unidades linguísticas que mantinham conexão com esferas não linguísticas, como cognição e sociedade. Ganharam relevo, assim, os aspectos pragmáticos e interacionais da linguagem, que fizeram com que o texto passasse a ser considerado como o próprio lugar de interação entre os sujeitos e de construção interacional de sentidos (KOCH, 2015).

Apesar do desenvolvimento das perspectivas teóricas apresentadas, no final da década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa ainda priorizava a gramática normativa. Hoje, embora ainda ocorra o ensino da língua na relação texto-gramática, em que a língua é vista como uma estrutura, é possível notar as contribuições que as mudanças na concepção de texto, que acompanharam a história da LT, trouxeram ao ensino.

Atualmente, compreende-se que a interpretação de um texto não pode estar centralizada na busca de respostas por sequências de parágrafos, mas, sim, na abordagem global, que estimula a construção de inferências e provoca a reflexão. Desse modo, a LT

colabora para a aprendizagem significativa, uma vez que o ensino frequentemente ocorre pelo texto, e conhecê-lo é condição fundamental para a criação de situações favoráveis ao desenvolvimento da competência leitora e, conseqüentemente, da produção escrita.

A perspectiva sociocognitivo-interacionista, conforme postula Koch (2009), situa a leitura como uma prática social de linguagem, um fenômeno situado e dinâmico, em cuja base está a interação entre texto e leitor. Este traz conhecimentos armazenados ao longo da vida, utilizados no processo de compreensão, que tem lugar no âmbito cognitivo. Como sujeitos de uma interação, leitor e autor são vistos como atores/construtores sociais que, de forma ativa e dialógica, se constroem e são construídos no texto, o próprio lugar da interação (KOCH, 2009).

Nessa direção, Passarelli (2004, p. 61-62) considera a linguagem não apenas

[...] como forma de interação, mas como processo interacional entre sujeitos que usam a língua em suas variedades para se comunicar, para exteriorizar pensamentos, informações e sobretudo, para realizar ações com o outro, sobre o outro. É ter a linguagem como atividade constitutiva histórica e social, realizada por sujeitos que interatuam a partir de lugares sociais estabelecidos pela sociedade em questão, o que não descarta a liberdade de cada sujeito, pois cada sujeito se constitui diferente do outro.

Do ponto de vista de Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto, neste processo, tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Assim, entendemos que o leitor, ao engajar-se no ato de ler, assume determinados propósitos, que variam conforme o que é necessário para que seja possível dar significado ao que lê, já que os textos são diferentes, não apenas em relação a sua estrutura, mas também em relação a estilo e temática.

A autora observa que ler não se resume a uma atividade de decodificação, trata-se de algo complexo que envolve, por exemplo, ativação do conhecimento prévio, compreensão e inferências. Da mesma forma, Kleiman (2004, p. 13) ressalta a complexidade que permeia o ato de ler:

[...] o processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto.

Tal complexidade também é destacada por Koch e Elias (2014 p. 11), para quem esse ato refere-se a

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo

Nas palavras de Solé (1998), a leitura é o processo de compreender a linguagem, de manejar com destreza as habilidades de decodificação para que o leitor possa ancorar, no texto, objetivos, ideias e experiências prévias. Assim, a decodificação é apenas uma etapa do processo que sucessivamente exige outros mecanismos para a construção de sentidos. Limitar o ensino de leitura à ação de decodificação de um texto torna o aluno passivo, perspectiva que não se coaduna com o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como podemos observar no excerto que segue:

[...] a leitura é o processo no qual o leitor realiza um *trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto*, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69, grifo nosso).

Com base nessa diretriz, é possível perceber que a leitura envolve processos variados, como decodificar, reconhecer palavras e ativar estratégias de leitura, os quais concorrem para que a compreensão do texto se efetive e permita que o aluno construa hipóteses, faça inferências, reconheça o gênero e construa sentidos.

Lajolo (1993, p. 59) entende que “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos”. Em outras palavras, ler vai além da decifração; trata-se de construir sentidos diversos, refletir sobre as capacidades de compreensão relacionadas ao texto. De acordo com Cintra e Passarelli (2012), a leitura é um processo complexo e multifacetado de construção de sentidos, em que o leitor não só recebe informação, mas a produz, utilizando os saberes disponíveis na memória, conteúdos mentais, cognitivos e linguísticos de que dispõe para construir sentidos.

A prática de leitura possibilita o desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão no espaço de construção de sentidos do texto. Com efeito, um leitor proficiente

vai além da decodificação; ele compreende elementos implícitos, pois ativa estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação para proceder à interpretação.

Certamente, as estratégias de leitura adotadas pelo professor devem priorizar textos que circulam na sociedade, isto é, textos vinculados a situações cotidianas e que, por esse motivo, possibilitam ao aluno a ampliação de sua visão de mundo e múltiplas reflexões. De nosso ponto de vista, ao utilizar a abordagem sociocognitivo-interacionista, que enfatiza o uso da língua em situações concretas, o docente pode motivar a discussão e a reflexão em relação ao emprego de determinados recursos linguísticos, além do que, pode levar os alunos a fazerem inferências pertinentes, ao entrelaçar a gramática ao texto de maneira contextualizada.

No que tange à leitura, é possível orientar o estudante em práticas que lhe possibilitem construir novos conhecimentos ou aperfeiçoar os conhecimentos que já possui. Essa perspectiva teórica permite considerar o aluno como um sujeito que traz vivências e que tem condições de desempenhar sua autonomia e construir, por meio de práticas interativas, novos conhecimentos.

Ao considerarmos o ensino de Língua Portuguesa, especificamente a prática de leitura, de acordo com os pressupostos da concepção sociocognitivo-interacionista, enfatizamos a importância de se observar não só a formação dos alunos-leitores, mas também como fatores contextuais relacionados a características econômicas, sociais e educacionais intervêm no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

1.2 O leitor como sujeito ativo na construção de sentidos

A nosso ver, ser bem-sucedido no aspecto comunicativo requer que interpretemos textos, de modo a construir os sentidos necessários para estabelecermos a comunicação e, conseqüentemente, constituirmo-nos como sujeitos ativos e participantes da sociedade.

Nas palavras de Kleiman (2013), com base nas pistas fornecidas pelo texto, como modalizadores, conectores e argumentos selecionados pelo autor, o leitor (re)constrói sentidos e, no caso de obscuridades, ativa seus conhecimentos prévios para buscar a compreensão.

Lembramos que o texto, mesmo em seu aspecto global, apresenta lacunas que são preenchidas pelo leitor por meio de inferências que ele faz em um esforço para tornar o texto compreensível. Para Antunes (2003, p. 66), “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. Nessa direção, Geraldi (2012, p. 91) salienta que ocorre

“um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”, ou seja, a interlocução é um jogo de interação entre sujeitos que utilizam o texto na construção de sentidos por meio de pistas que o texto oferece e que permitem que o leitor faça hipóteses.

A interlocução entre autor-leitor fornece significados para o leitor, um sujeito que traz suas ideologias, crenças e valores, e que está inserido em determinado contexto socio-histórico. Como sujeito ativo, ele (re)constrói uma multiplicidade de sentidos pretendidos pelo autor. Nessa direção, a leitura é uma prática em que as ideologias e os conhecimentos do autor e do leitor entram em contato, por intermédio do texto, e resultam em um conhecimento ampliado.

Atualmente, essa interação é entendida como uma prática de interlocução, mas, no passado, prevalecia a concepção estruturalista, em que o texto era o único detentor do sentido e a leitura era decodificada; no processo mecânico da leitura não havia interação. Leitor e autor eram, respectivamente, receptor e emissor no processo comunicativo, que se dava em uma via única, como esquematizado a seguir:

emissor → texto → receptor

As palavras “emissor” e “receptor” revelam sujeitos estáticos, com funções isoladas. Nesse caso, a falta de integração entre os participantes da interação não era satisfatória à compreensão de um texto. Já da perspectiva sociocognitivo-interacionista, ocorre a interação entre autor-texto-leitor, a qual esquematizamos da seguinte forma:

Autor ↔ texto ↔ leitor

Nesse caso, o leitor constrói novos significados, atividade que não se restringe à materialidade linguística, pois o texto permite que ele compreenda, depreenda e interprete o conteúdo apresentado pelo autor; há sempre um movimento de retomada, necessário para a progressão do entendimento textual. Trata-se de um processo de interação que alicerça a formação do aluno. De acordo com Kleiman (2013, p. 7), os papéis de leitor e de autor podem ser assim considerados:

[...] a ação do leitor já foi caracterizada: leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo,

não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.

Para a autora, a prática da leitura é uma responsabilidade mútua entre leitor e autor, ambos constroem juntos e, mesmo que haja discordâncias entre pontos de vista, o leitor (re)constrói sentidos e produz novos conhecimentos com base nas pistas deixadas no texto. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 242), “os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí recorrentes são frutos do trabalho conjunto [...]”.

Na escola, percebemos que as práticas pedagógicas revelam a importância da interação, por meio da qual o sujeito pode exercer plenamente o papel de leitor crítico, situado em determinado contexto socio-histórico. A interação autor-texto-leitor mediada pelo professor e a leitura praticada no ambiente escolar são fundamentais para o processo de construção de sentidos, que faculta a evolução do leitor, assim esquematizada:

leitor consciente ⇒ leitor proficiente ⇒ leitor crítico

Essa evolução só é possível porque o leitor torna o texto significativo e coerente ao utilizar as informações em situações concretas de interação e adequadas ao contexto. De acordo com as perspectivas teóricas mais contemporâneas (KOCH; ELIAS, 2014; KLEIMAN, 2013; CINTRA; PASSARELLI, 2012), a interação constitui um princípio unificador graças à consideração da dinâmica que ocorre na prática de leitura e nas condições em que ela se realiza.

1.3 Compreensão leitora

Nesta pesquisa, as inferências são abordadas como recursos para a interpretação. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 237), “[...] a compreensão [é uma] inferência, processo de construção baseada numa atividade mais ampla e de base sociointerativa”. As inferências são, assim, elementos desenvolvidos de modo participativo pelo aluno e construídos naturalmente

com base em um dado do texto, por influência dos conhecimentos prévios, como postulados por Kleiman (2013). Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 239),

[...] no processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamamos de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contexto mais amplo.

A compreensão é considerada uma operação inferencial, uma atividade de construção de sentidos que se dá no encontro entre a materialidade do texto e o conhecimento de mundo do leitor. Marcuschi (1996) argumenta que, no processo da compreensão, podem ocorrer falta de horizonte ou outros quatro tipos de classificação relacionados aos horizontes da compreensão, a saber:

1. *Falta de horizonte* – nesta perspectiva, apenas *repetimos* ou *copiamos* o que está dito no texto. Permanecer neste nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas. Neste caso o autor é tido como soberano, e os sentidos possíveis foram por ele inscritos no interior do texto. A atividade do leitor se reduziria a uma mera atividade de repetição. Esta é a perspectiva dos exercícios escolares. Ela existe, mas não é a única e é muito óbvia.
2. *Horizonte mínimo* – neste caso teremos o que aqui se chama de *leitura parafrástica*, ou seja, uma espécie de repetição com outras palavras em que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência será mínima, e a leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.
3. *Horizonte máximo* – esta é a perspectiva que considera as *atividades inferenciais* no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. São muitos os tipos de inferências e não é tão simples assim identificar até onde ainda é possível dizer se a interpretação é válida ou não. Seguramente, este horizonte representado pelas inferências constitui o horizonte máximo da produção de sentido. No horizonte inferencial temos a possibilidade de um extenso e proveitoso treinamento do raciocínio lógico, do raciocínio prático, do raciocínio estético, crítico e outros tipos de raciocínio.
4. *Horizonte problemático* – embora este horizonte não seja em princípio descartável como inadequado, ele vai muito além das informações do próprio texto. Trata-se do âmbito da extrapolação. Não é uma inferência no sentido estrito do termo e sim uma extrapolação enquanto inserção de elementos.

5. *Horizonte indevido* – finalmente, identificamos uma zona muito nebulosa que qualificamos como indevida ou proibida. É a área da *leitura errada* (MARCUSCHI, 1996, p. 75-76, grifos do autor).

O baixo grau de proficiência leitora dos estudantes é evidenciado, por exemplo, pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)¹, segundo o qual, muitos leitores leem superficialmente e permanecem nos níveis 1 e 2 de horizonte. Muitas vezes, os alunos-leitores permanecem no sentido restrito ao texto, tomando a direção de uma leitura problemática, como indicado nos níveis 4 e 5. No horizonte máximo (nível 3), temos a intersecção entre macroestrutura e visão de mundo, ou seja, um diálogo entre autor-texto-contexto-leitor.

Ademais, a compreensão subordina a previsão que depende, além dos questionamentos em relação a situações, do que se tem em mente sobre o mundo, geralmente lembranças, vivências significativas. Sobre isso, Smith (1999, p. 78) assevera que

[...] a palavra previsão – previsão é a eliminação antecipada de alternativas improváveis. A previsão não é uma adivinhação irresponsável, nem uma questão de procurar uma chance tentado os resultados mais prováveis.
[...] Previsão é fazer perguntas – e compreensão é fazer perguntas enquanto lemos, enquanto escutamos uma pessoa falando, enquanto vivemos, estamos constantemente fazendo perguntas, e se essas questões não forem respondidas, se não ficarmos com incertezas, estaremos compreendendo.

Há outro ponto relevante elencado por Smith (1999) sobre a compreensão, que os professores frequentemente utilizam como resultado de aprendizagem em vez de base de sentido. A compreensão não deve ser vista como uma resposta atrelada a um teste da memória de longo prazo, porque é relativa e alcançada quando há sentido. Em outras palavras, Cintra e Passarelli (2012) afirmam que

[...] as estratégias são dispositivos mentais do leitor que lhe permitem a superação de dificuldades, de problemas, já que, por meio delas, ele faz cálculo de sentido, considerando o que o texto expressa e seus conhecimentos prévios. Assim, o leitor vai formulando hipótese enquanto lê, se autocorrigindo, se necessário, de sorte a ir construindo sentidos. Portanto, trata-se de operações individuais e sujeitas a ‘erros’ que podem levar, até mesmo, a compreensão inadequada.

Dessa forma, é importante que o professor não só forneça pistas, sinalizadores que estimulem as inferências (informações textuais explícitas e implícitas), provenientes do conhecimento prévio do leitor, mas também oriente a estratégia da releitura, necessária

¹ Dados disponíveis em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2016/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

quando há incompreensão, como em situações em que se tem elaboração inadequada de enunciados de atividades, escolha inapropriada de materiais didáticos e de recursos a serem explorados em sala de aula e falta de algum conhecimento (linguístico, textual ou de mundo). Tal orientação tem como objetivo uma atividade de compreensão enriquecedora e que minimize a margem de erro.

Ao estimular a produção de inferências, o professor mune o aluno de pistas que servem de recursos para construir novos conhecimentos. Conhecendo os caminhos do processamento cognitivo do texto, o aluno pode se tornar cada vez mais apto a compreender textos além do ambiente escolar.

1.3.1 Modelos cognitivos

Os modelos cognitivos são blocos resultantes do processamento de informações, conhecimento de mundo e atribuição de significados que intervêm na compreensão dos processos de produção e de leitura. Isso significa que na construção de sentidos são necessários modelos cognitivos, que ativam o conhecimento, organizado em blocos na memória de acordo com as práticas culturais e com os atores sociais.

Para Koch (2009), há um pressuposto norteador comum às teorias da cognição, segundo o qual, a mente humana é um processador de informação baseado em modelos, que recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informação. Assim, para compreendermos um texto, devemos recuperar informações que conservamos na memória e associá-las ao plano textual. As atividades cognitivas são complexas, pois o conhecimento não consiste apenas no estático conteúdo de experiência, mas também em habilidades que operam os conteúdos e na interação social.

De acordo com van Dijk (2002, p. 15), “de forma mais geral, pressupomos que compreender envolve não somente o processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas”. Desse modo, entendemos que o conhecimento prévio, internalizado pelo leitor, deve ser levado em conta como um recurso que conduz à aprendizagem significativa, na medida em que facilita a interação entre aluno e professor. Os modelos cognitivos interferem no processo de compreensão e, conforme Trevisan (1992, p. 33) pontua, podem ser classificados em:

Frame – os conhecimentos são arranjados de modo a possibilitar o acesso de elementos potencialmente relevantes. Ex. um frame de casa seria uma rede de registros como partes, usos, etc. próprios de uma casa.

Esquemas - o conhecimento pode ser visto como uma progressão uma sequência ordenada, em que os elementos ocorrem durante a atualização. Ex.: um esquema de casa descreveria a ordem em que seria construída ou a ordem em que as pessoas nela caminhariam.

Plano – o conhecimento pode ser visto como relevante para um plano, cujos elementos se projetam em direção a um objetivo. Ex. plano para construir ou comprar uma casa.

Script – os elementos constituem instruções sobre os participantes deverão dizer ou fazer de acordo com seus papéis. Ex. script de restaurante com papéis estabelecidos para clientes, garçom e caixa.

Em nossa proposta de encaminhamento didático, apresentada no Capítulo IV, tratamos dos *frames*, uma vez que são campos semânticos de determinadas situações e desencadeiam pistas contidas no texto que permitem a apreensão do sentido. Trevisan (1992) ressalta que quando um texto não está ajustado aos modelos cognitivos do aluno, é rejeitado ou não entendido, de modo que ele preserve a validade dos seus próprios *frames*.

No processo de leitura, os *frames* são elementos que favorecem a compreensão do texto. Como os modelos cognitivos, eles interferem na compreensão, uma vez que estão armazenados na memória e não são estanques; eles podem se alterar conforme o conhecimento adquirido, reconstruir e mobilizar os saberes socialmente partilhados e contribuir para a construção do conhecimento nas aulas de língua portuguesa.

Koch (2009) explica que a ativação dos modelos cognitivos e, por conseguinte, dos *frames*, pode se dar, por exemplo, no começo de uma leitura, ainda que o leitor não tenha familiaridade com o assunto abordado e disponha apenas de alguma informação do contexto. Nesse caso, o leitor, possivelmente, faz adivinhações para situar tópicos. Essa ação de adivinhar permite a recuperação de modelos e a instanciação de *frames*, de modo que o contato com a informação acaba por construir um novo modelo, conforme as sentenças vão progredindo, complementam-se para conduzir às hipóteses. Assim, entendemos que as estratégias de ordem cognitiva facilitam o processamento textual.

1.3.2 Estratégias metacognitivas

A compreensão de um texto demanda processamento de sentido, cuja ocorrência requer que leitor utilize diferentes recursos, entre eles, as estratégias metacognitivas, desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo dos anos de escolarização.

Segundo Kleiman (2013, p. 37), estratégia metacognitiva é “uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento”, ou seja, a compreensão de um texto transcende a vida escolar e se estende à educação continuada, à vida. Como observamos anteriormente,

apenas a decodificação pode não garantir a compreensão, pois a leitura deve provocar reflexão, desenvolver a autonomia do leitor, dando-lhe a possibilidade de tornar-se protagonista de sua vida literária, escolar e educacional. A esse respeito, a autora afirma que:

[...] cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido (KLEIMAN, 2013, p. 38).

Assim, entendemos que o papel da escola é levar o aluno a mobilizar conhecimentos para a construção de sentidos e oferecer-lhe condições para que deduza informações e possa explorar a materialidade linguística para questionar verdades incontestáveis, desenvolver o senso crítico e a seletividade. Essa é uma reflexão que podemos fazer no contexto do ensino de Língua Portuguesa de orientação sociocognitivo-interacionista.

De modo a se chegar a uma prática de leitura significativa, Cintra e Passarelli (2012) esclarecem que algumas estratégias metacognitivas são necessárias, quais sejam:

- *predição*: desenvolver a capacidade de antecipação para ter algum nível de compreensão leitora;
- *seleção*: selecionar aspectos significativos para a compreensão;
- *registro*: registrar as informações significativas;
- *inferência*: ler além do que está escrito, completar informações com apoio na competência linguística e em esquemas mentais que compreendem os conhecimentos prévios. trata-se de uma estratégia que permite ao leitor entender implícitos e pressupostos de acordo com a sinalização do autor.
- *confirmação*: buscar a informação para confirmar ou corrigir a compreensão e dedução o texto.
- *correção*: voltar ao texto para levantar outras hipóteses para atribuir sentidos ao que lê.

Essas são estratégias fundamentais para a formação de alunos leitores, pois culmina em autonomia na compreensão textual. É imprescindível estimular as estratégias metacognitivas para que o aluno desenvolva autonomia ao ler e possa dialogar com o texto e consigo mesmo para desvendar os sentidos. Nesse sentido, Koch (2009) observa que o aluno deve perceber que a cada novo contato com um texto são revelados novos sentidos, anteriormente não considerados, assim, a reconstrução que ele faz do texto torna-o um coautor.

Na Figura 1, apresentada a seguir, explicitamos as estratégias que os alunos-leitores podem desenvolver no momento de leitura, que envolve o antes, o durante e o depois do ato de ler.

Momento de leitura	Itens
Antes da leitura	1 Imaginar como será a história lendo o título
	2 Dar uma olhada na quantidade de páginas
	3 Decidir se vale a pena ler a história
	4 Lembrar o que já sei sobre o assunto da história
	5 Ver como é a sequência da história
Durante a leitura	6 Parar de ler e pensar sobre a história para ver se estou entendendo
	7 Ler novamente partes da história quando não entendo
	8 Observar as gravuras para entender melhor
	9 Ler de novo uma parte quando me distraio
	10 Usar marca-texto para destacar o que acho importante
	11 Ler com atenção e devagar para ter certeza que estou entendendo
	12 Procurar no dicionário palavras novas
	13 Ler em voz alta quando o texto é difícil
	14 Lembrar dos principais trechos da história
Após a leitura	15 Reler o texto várias vezes quando tenho dificuldade para entendê-lo
	16 Relembrar os principais pontos da história para verificar se entendi
	17 Conversar com meus colegas sobre as histórias para ver se entendi

Figura 1 – Estratégias a serem aplicadas em relação à leitura.
Fonte: Joly (2006, p. 276).

Sabemos que é papel da escola incentivar a autonomia do aluno no processamento textual, especialmente por meio de estratégias que podem lhes aprimorar o próprio aprendizado. A nosso ver, o professor precisa intervir com práticas e abordagens para que os alunos-leitores desenvolvam a autonomia em relação à habilidade metacognitiva e utilizem a própria bagagem para ativar os conhecimentos e atribuírem sentidos ao texto.

1.4 Conhecimento prévio

No âmbito deste estudo, ressaltamos a necessidade de abordarmos a noção de conhecimentos prévios, saberes que estão na mente do leitor, adquiridos ao longo de sua experiência de vida e utilizados como recursos para a construção de sentidos em diferentes

situações de interação. Segundo Geraldi (1991, p. 163), “a experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão [...]. O vivido é o ponto de partida para a reflexão”.

Na leitura, um processo interativo, como já destacamos, o leitor ativa os conhecimentos prévios. Sem essa ativação não ocorre a compreensão, já que a relação entre os conhecimentos prévios previstos pelo autor e aqueles que o leitor efetivamente possui é capaz de aproximá-lo ou afastá-lo do texto. A falta de conhecimentos prévios impossibilita a construção de inferências, o que prejudica, sobremaneira, a compreensão e a interpretação adequada do texto.

Como Kleiman (2013) observa, os conhecimentos prévios podem envolver:

- **conhecimento linguístico:** é implícito e faz com que nos comuniquemos em nossa própria língua. Abarca desde a pronúncia às regras do uso. No caso de uma informação linguística mal construída e com lacunas, ativam-se outros tipos de conhecimento para compensar as falhas e omissões momentâneas, de modo que a interpretação do texto ocorra. Para a compreensão e ativação do conhecimento prévio, é necessário ter conhecimento linguístico;
- **conhecimento textual:** relacionado à classificação e identificação dos textos, ao conhecimento das macrocategorias, da sequenciação e da progressão textual. A classificação textual e sua estrutura materializam o texto. Quanto mais o leitor tiver contato com o texto, maior será a compreensão, pois as relações estabelecidas na tessitura exercem função fundamental para o conhecimento;
- **conhecimento de mundo:** é vinculado à elaboração do pensamento e à imagem de mundo, constituído por modelos cognitivos socioculturais determinados e adquiridos com o tempo. O conhecimento de mundo pode ser obtido de maneira informal pela vivência que contribui para o conhecimento, como no caso do convívio em sociedade, orientado por regras que fazem parte do meio em que vivemos.

A combinação desses conhecimentos no processo de leitura conduz dos efeitos de sentido e, no caso de limitação do aluno em relação a algum conhecimento, cabe a mediação do professor para estimulá-lo ao desenvolvimento. De acordo com Cintra e Passarelli (2012, p. 52),

[...] o próprio uso do conhecimento prévio do leitor é uma operação estratégica que depende das atividades que ele realiza. Quanto maior for sua proficiência leitora, menos a probabilidade de seleção de atividades inadequadas.

Assim, o papel operante do aluno, sua formação e sua vivência auxiliam na compreensão do texto e influenciam na proficiência leitora. Smith (1999) utiliza a concepção de teoria do mundo, construções que carregamos de modo permanente em razão das interações com o ambiente, formuladas e modificadas constantemente. O teórico afirma que não há necessidade de ensinar teoria do mundo ao próximo, pois trata-se de algo que ocorre naturalmente quando se busca dar sentido às situações. Desse modo, nas palavras de Freire (2011, p. 19), o conhecimento de mundo é imprescindível à leitura, já que ela pode ser compreendida como um processo que envolve

[...] uma compreensão crítica [...], que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Para o autor, a vivência influencia no conhecimento construído ao longo do tempo, ao passo que o complexo ato de ler é influenciado pelos fatores sociais e psicológicos que constituem a experiência do próprio leitor (FREIRE, 2011). Nesse sentido, Koch e Elias (2014) asseveram que se

[...] a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além de pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor.

Assim, os conhecimentos prévios dos alunos-leitores asseguram melhor qualidade às leituras, já que se trata de um recurso que legitima a construção do pensamento, do conhecimento e da linguagem para delinear a cognição, o que permite a construção de hipóteses por parte do aluno. Tal processo objetiva tornar o sujeito protagonista na atividade interativa e complexa de produção de sentidos.

1.5 O papel da contextualização

Ao iniciar a prática de leitura em sala de aula, a contextualização torna-se significativa, uma vez que possibilita a construção da interação entre autor, texto e leitor. O texto permite ao leitor entrelaçar-se não somente com o que está escrito, mas também com contextos relevantes. Logo, por meio do contexto é possível discutir, em sala de aula, o tema,

o assunto, as pistas que demonstram o ponto de vista defendido no texto, os seus objetivos, de modo a favorecer a construção de sentidos pelo aluno. Para Koch e Elias (2014 p. 66), “[...] um estudo de texto sem a consideração do contexto é altamente insuficiente”, ou seja, a conexão entre texto, leitor e sociedade enriquece a explanação e permite preencher lacunas e estabelecer pontes entre os significados, pois considerar fatores externos à língua contribui para o processamento do texto.

O contexto está ligado aos modelos mentais (memória dos conhecimentos já adquiridos, inferências), representações do conhecimento sobre o mundo ativadas no momento da interação e relacionadas às formações cognitivas, como por exemplo, crenças, opiniões, objetivos vinculados a práticas específicas, conhecimentos sociais, históricos e culturais determinados. Na mediação da leitura, os modelos mentais mais relevantes devem ser selecionados, tendo em vista a atribuição de sentidos dada pelo aluno ao meio que o cerca. Para Koch (2009, p. 24), o contexto:

[...] da forma como é hoje entendido [...] abrange, portanto, não só o cotexto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal [...]: o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (*frames, scripts*), o conhecimento da situação comunicativa e suas regras (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registro, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade).

Ainda conforme Koch (2009, p. 24) assevera, tanto para o processamento do texto quanto para a construção dos sentidos, são necessárias algumas estratégias contextuais, a saber:

- cognitivas, como as inferências, a focalização, a busca da relevância;
- sociointeracionais, como preservação das faces, polidez, atenuação. Atribuição de causas (possíveis) mal-entendidos etc.;
- textuais: conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu ‘projeto de dizer’ (pistas, marcas, sinalizações).

O contexto é um fator essencial para o processamento de um texto e para a interação entre autor, texto e leitor, pois favorece a ampliação da bagagem cognitiva do leitor, que,

segundo Koch (2009), já é um contexto. As estratégias para compreender o texto nos âmbitos cognitivo, sociointeracionista e textual, assim como o contexto socio-histórico e cultural, deixam marcas para que o aluno possa construir sentidos.

O professor, ao selecionar textos para utilizar em sala de aula, precisa estar orientado a privilegiar alguns aspectos que favoreçam a compreensão textual, como por exemplo, levar em conta o contexto de determinado texto, uma vez que a interpretação pode ficar aquém do esperado se ele não for acionado. Além disso, como salientam Cintra e Passarelli (2012, p. 119), o conhecimento de mundo que o aluno traz consigo também deve ser considerado, pois é também por meio dele

[...] que o sujeito constrói o sentido do texto. Daí a questão da escolha adequada de um texto (ou textos, ou situação) ter de ser feita com os maiores critérios, quando fazemos uso desse expediente [...]. Os textos que apresentamos para os alunos lerem têm de estar próximos, de alguma forma, da realidade deles.

A nosso ver, selecionar textos que estejam próximos da realidade do aluno para, depois, apresentar textos com temáticas novas, a fim de ampliar o conhecimento dele, é uma estratégia significativa para o desenvolvimento do senso crítico e para a ampliação do conhecimento. Dessa perspectiva, entendemos a leitura como um processo de construção de sentidos que vão além das palavras que compõem as estruturas textuais.

1.6 Argumentação

Considerando o *corpus* deste estudo, os textos publicitários, entendemos que seja necessário abordarmos a argumentação, pois ela não só permeia, mas também constitui a essência desse tipo de produção, cujo fim é levar o interlocutor a aderir a um ponto de vista, a um comportamento ou a determinada ideologia.

A argumentação faz parte do nosso cotidiano, uma vez que sempre nos posicionamos em relação a determinado assunto. Raramente encontramos textos neutros, sem que defendam um ponto de vista, muitas vezes, presente apenas nas entrelinhas, colocado entre os implícitos. Koch (2004, p. 29) postula que “o uso da linguagem é essencialmente argumentativo”, por isso o trabalho com textos argumentativos em sala de aula é fundamental para o estudo de posicionamentos e pontos de vista que sustentam uma tese, uma vez que nas relações que

estabelecemos com o outro sempre estão envolvidas a exposição e a defesa de ideias, sempre buscamos convencer ou persuadir o outro.

De acordo com Kleiman (2013, p. 12),

[...] a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de *argumentos*, de provas formais e informais, de objetivos de intenções, muitas vezes de ações e motivações, isto é abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender (grifo nosso).

Para a autora, compreender um texto envolve identificar e entender os argumentos utilizados. Como salientamos, argumentar faz parte da interação humana, seja na oralidade, seja na escrita. Usamos a palavra como instrumento para convencer, concordar, discordar, assim, revelamos nossas crenças por meio da linguagem.

Koch e Elias (2016, p. 24) observam que a argumentação requer alguns elementos característicos. Se o sujeito que argumenta pretende modificar o comportamento do interlocutor, é necessário:

- i) Uma proposta que provoque em alguém um questionamento, quanto a sua legitimidade;
- ii) Um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar a aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta;
- iii) Um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a quem dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma convicção, sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação.

Desse modo, entendemos que a argumentação é um conjunto de combinações que estruturam o raciocínio na direção das intenções que visam ao convencimento do outro e utilizam tipos de argumentos baseados em dados, fatos, comparações ou mesmo na emoção. Toda leitura vem da materialidade linguística, que tem como finalidade ancorar dados (argumentos) para ratificar ou contestar determinada proposição. De acordo com Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 28):

[...] destacam-se elementos linguísticos que atuam na organização do plano textual não somente articulando unidades textuais, como também indicando que o texto segue uma certa orientação argumentativa, aquela intentada por seu produtor. [...] o que determina a ocorrência de determinada sequência e a sua predominância no plano de texto são as intenções do autor.

As intenções do autor estão presentes no texto, cujo propósito comunicativo perpassa sua decodificação e resulta em um conjunto de elementos argumentativos. A argumentação é evidenciada pelas marcas linguísticas que, segundo Koch (2015), são pressuposições, marcas

das intenções (explícitas ou veladas), modalizadores, operadores argumentativos e imagens recíprocas (relação entre interlocutores).

A seleção lexical é uma estratégia para uma argumentação eficaz. Assim, a escolha precisa das palavras deve estar alinhada com o tema a desenvolver, com os interlocutores e com a finalidade comunicativa. Conforme Koch e Elias (2016) postulam, um termo inadequado pode tirar a força do enunciado, conseqüentemente, seu propósito comunicativo pode ficar prejudicado pela falha na seleção lexical.

No caso do texto publicitário, que compõem o *corpus* deste estudo, entendemos que seu propósito comunicativo seja de caráter persuasivo, uma vez que busca levar o interlocutor a realizar uma ação, como por exemplo, efetuar a compra de determinado produto. Ferreira (2010) observa que os publicitários seguem o propósito comunicativo que é vender; conseguem, por meio de argumentos verdadeiros ou errôneos, mobilizar o auditório, que acaba sendo direcionado a considerar novas necessidades, que se transformam em verdades e, em última instância, na ação de comprar.

Ferreira (2010, p. 15) apresenta uma distinção entre as ações de persuadir e convencer: “**persuadir**: mover pelo coração, coordenar o discurso por meio de apelos às paixões do outro. **Convencer**: mover pela razão, pela exposição de causas lógicas, no campo da racionalidade” (grifos do autor). Na leitura do texto publicitário, os interlocutores são persuadidos por meio de argumentos; eles acionam conhecimentos, preenchem as lacunas e constroem sentidos ao compreender e aderir às informações veiculadas.

Da perspectiva de Magalhães (2012, p. 32),

[...] a persuasão se dá por meio de três provas retóricas: o *ethos*, representado pelo caráter moral (o orador deixa transparecer que é confiável; o *logos*, constitui nos discursos (o orador demonstra as verdades ou o que parece ser verdade) e o *pathos*, paixão despertada pelo orador nos ouvintes.

Ferreira (2010) destaca que concorrem para a intenção persuasiva a questão retórica, a eficácia retórica e o contexto retórico, que mobilizam o *ethos*, o *pathos* e o *logos*, respectivamente. O primeiro elemento, a questão retórica, problematiza o tema para que ele se transforme em questão retórica e seja resolvida; mesmo que a resolução demande mais de uma resposta, cabe à competência do orador conduzir a um possível consenso. O segundo, visa a evidenciar ao auditório o conhecimento, a competência e a certeza das teses, afinal, a finalidade da retórica é a eficácia do discurso; assim, é preciso encontrar ou criar provas que conduzam o auditório a acreditar que foi tomada a melhor decisão. O último, o contexto retórico, refere-se à necessidade de o orador analisar fatores temporais, históricos, culturais e

sociais antes de mencionar suas ideias publicamente, pois esses aspectos influenciam na recepção dos discursos. Esses três elementos estão esquematizados a seguir:

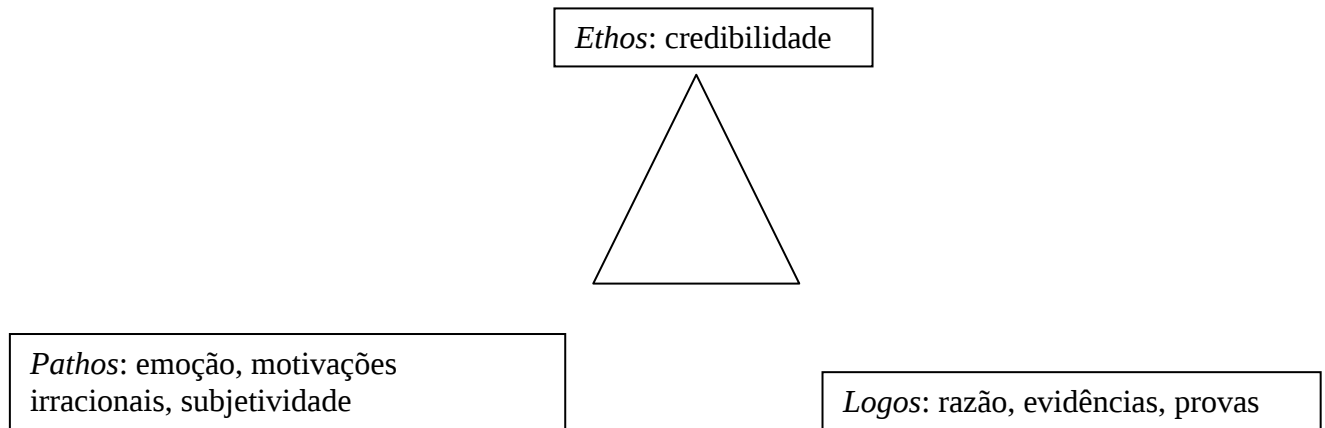


Figura 2 – O papel do *ethos*, do *pathos* e do *logos* na argumentação.
Fonte: elaborada pela autora.

Entendemos que a argumentação influencia no propósito comunicativo, pois, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.50) destacam, argumentar “é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu consentimento”. Assim, no contexto deste estudo, a palavra utilizada como recurso busca a adesão dos interlocutores, de modo a convencê-los e persuadi-los, contudo, para que isso de fato ocorra é necessário adequar o texto ao público-alvo.

No capítulo seguinte, apresentamos o aporte teórico relacionado a gêneros textuais e tipologias textuais, de forma a explicitar a relação entre as concepções, bem como a fundamentação que norteia a análise do *corpus* realizada mais adiante.

CAPÍTULO II

GÊNEROS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS

Neste capítulo, tratamos de gêneros e tipologias textuais, de modo a esclarecer sua conceituação e sua relevância no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à leitura. Consideramos que, para alcançar a leitura significativa e a proficiência leitora, o professor deve levar a seus alunos o conhecimento acerca dos gêneros textuais e da tipologia textual que caracterizam os variados textos com os quais eles têm contato, tanto na escola como fora dela. As reflexões de Marcuschi (2002, 2008), Passarelli (2012), Travaglia (2007a), Bazerman (2005), Dolz e Schneuwly (2004), Kress; van Leeuwen, (2006), Dionisio, Machado e Bezerra (2007) e Dionisio (2011) fornecem o subsídio teórico necessário para nossa abordagem, que se baseia na relação entre ensino de língua e situações reais de comunicação.

2.1 Gêneros textuais

Segundo Bazerman (2005, p. 106), “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”, ou seja, os gêneros textuais extrapolam o ambiente escolar, uma vez que, fazem parte da vida cotidiana nas mais variadas esferas de atividade. Dessa perspectiva, entendemos que o ensino de gêneros textuais contribui para a aprendizagem da leitura significativa e amplia o entendimento da função social da língua.

Nesta pesquisa, adotamos o conceito de gênero textual proposto por Marcuschi (2008) e por Dolz e Schneuwly (2004), autores que enfatizam o papel dos gêneros como construtos que permitem a compreensão das situações comunicativas, bem como a participação dos sujeitos na sociedade letrada.

Para Marcuschi (2002, p. 23), os gêneros textuais são

1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição, função; [...]

De acordo com o autor, os gêneros textuais estão representados nas interações cotidianas, nas ações comunicativas que ocorrem em diferentes contextos e formas de inserção social. As práticas sociais são marcadas pela interação com textos diversos, que objetivam transmitir uma mensagem com sentido (MARCUSCHI, 2002).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 25), por sua vez, definem gêneros da seguinte maneira:

Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
Três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo- construção composicionais;
A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Os gêneros pertencem a esferas de práticas sociais e se materializam em linguagem oral ou escrita e em contextos sociais específicos. Além disso, são estáveis pelo conteúdo, estilo e composição, porém não são estanques. A escolha de certo gênero a ser utilizado em determinada situação comunicativa ocorre conforme a intenção do autor, já que as funcionalidades de cada gênero respondem a diferentes eventos sociais, cujas características são específicas. Nesse sentido, Passarelli (2012, p. 125) esclarece que o gênero textual é uma

[...] realização linguística concreta definida por propriedades sociocomunicativas. Trata-se do texto cuja modalidade de realização pode ser oral ou escrita, empiricamente realizado, cumprindo funções em situações comunicativas recorrentes.

Com o passar do tempo, os gêneros surgem, desaparecem e se alteram, por isso sua relativa estabilidade. Em virtude de necessidades de comunicação que se fazem sentir ao longo do tempo, conforme as práticas sociais se transformam, os gêneros vão se adequando a novas situações comunicativas, de modo a se manterem como construtos que medeiam as atividades humanas e regulamentam o meio em que vivemos.

Nesse sentido, Marcuschi (2002, p. 19) explicita a dinamicidade que envolve os gêneros textuais. De acordo com o autor,

[...] após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a

internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Na mesma direção, Bazerman (2005, p. 31) observa que

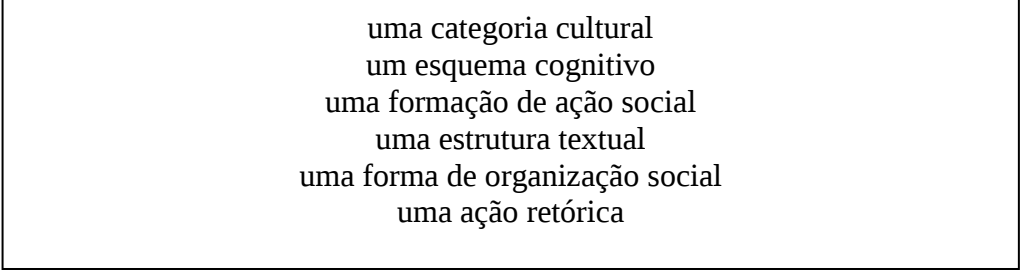
[...] a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo.

Dessa forma, entendemos que os gêneros textuais guardam estreita relação com o contexto de uso. Em outras palavras, os gêneros textuais exigem estratégias de construção e interpretação ligadas às diferentes situações sociais das quais participamos cotidianamente. No que tange ao ensino, é preciso considerar que uma aprendizagem adequada às estratégias de leitura toma por base a materialidade linguística e oportuniza o uso de gêneros textuais realizados em situações do cotidiano.

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, foco de nossa investigação, o estudo de um gênero textual em sala de aula demanda algumas considerações por parte do professor: a motivação para a leitura, a estrutura composicional, o contato do aluno com o gênero textual. É necessário garantir a diversidade de gêneros, mas, antes de tudo, pensar nos objetivos que guiam cada escolha. Assim, de acordo com Caldas (2007, p. 3), convém

[...] apresentar e trabalhar com os alunos os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano. É fundamental que os estudantes compreendam que texto não são somente aquelas composições escritas tradicionais com a qual se trabalha na escola – descrição, narração e dissertação – mas sim que o texto é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos, tanto na forma escrita como na oral.

A leitura de gêneros variados conduz ao aprofundamento das diversas formas de realização da língua, tornando o aluno cada vez mais proficiente em relação aos usos dos textos no cotidiano, já que os gêneros fazem parte da estrutura comunicativa da sociedade e podem ser considerados elencados na figura a seguir.



uma categoria cultural
um esquema cognitivo
uma formação de ação social
uma estrutura textual
uma forma de organização social
uma ação retórica

Figura 3 – Como os gêneros textuais podem ser entendidos.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 149).

Marcuschi (2008) afirma que o gênero contempla todos esses elementos concomitantemente. Assim, quando o estudo da língua é pautado nos gêneros textuais, o aluno é levado a conhecer as diversas estruturas textuais que emergem das diferentes formas de relação entre os interlocutores, em contextos comunicativos variados.

A respeito da dinamicidade dos gêneros e da complexidade que envolve o seu estudo, o autor observa que

[...] na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcação se tornam fluidos (MARCUSCHI, 2008, p. 151, grifo do autor).

Os gêneros textuais, orais ou escritos, são instrumentos de comunicação e, por isso, estão inseridos em contextos variados de uso da língua fora da esfera escolar. Levando isso em consideração, entendemos que explorá-los no ambiente escolar significa contribuir para o desenvolvimento da sociedade letrada, já que, ao analisar a função e a finalidade de cada gênero, o aluno pode experimentar situações concretas de comunicação. Essa perspectiva é contemplada nos PCN (BRASIL, 1998, p. 23-24), segundo os quais

[...] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social.

Com base nesse excerto, compreendemos que por meio da adequada inclusão dos gêneros como objeto de ensino “o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros deve estar atenta para esse lado da vida diária. As produções consideram as características de cada gênero e suas necessidades” (MARCUSCHI, 2008, p. 217). Esse exercício permite que o professor propicie ao aluno o contato com os diversos gêneros em circulação na sociedade, o que pode motivar o estudante a refletir sobre a adequação dos textos a contextos específicos.

Como o estudo de gêneros textuais pode ser bastante desafiador para o aluno, cabe ao professor trabalhar o conjunto de gêneros escolhidos com metodologias variadas, que permitam ao estudante reconhecer a estrutura e o funcionamento de cada gênero. Como salientam Dolz e Schneuwly (2004, p. 41),

[...] uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

Desse modo, os gêneros tornam-se aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, peças importantes para o desenvolvimento da ação comunicativa do aluno e devem ser introduzidos em sala de aula por ações didáticas que contemplem sua funcionalidade em diferentes contextos.

2.2 A tipologia textual e sua relação com os gêneros textuais

O conhecimento de tipos de textos é um fator essencial para a compreensão textual, pois auxilia o aluno na predição, na antecipação do texto e na verificação de sua estrutura. A identificação dos tipos textuais propicia a compreensão e o reconhecimento do propósito comunicativo do texto. Nesse sentido, o estudo da tipologia textual possibilita agrupar os gêneros e favorece o processo de ensino-aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à composição dos gêneros.

Segundo Passarelli (2012, p. 126), “cada tipo textual funda-se em critérios internos linguísticos e formais e se define pela natureza linguística de sua composição”. Desse modo, entende-se que os tipos textuais variam conforme aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos.

Essa visão segue na mesma linha de Marcuschi (2000, p. 21), para quem “um tipo textual é constructo ideal que se identifica no contexto de uma tipologia textual que pretende determinar estruturas linguísticas e formais que constituem esses tipos”.

De acordo com Marcuschi (2002) e Travaglia (2007a, 2007b), os tipos textuais são os seguintes:

- narrativo: consiste na exposição de sequências de fatos. Seus elementos são: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo. Apresenta a seguinte estrutura: apresentação, complicação ou desenvolvimento, clímax e desfecho;
- argumentativo: tem como função encadear ideias com o objetivo de construir um ponto de vista. Sua finalidade é persuasiva;
- expositivo: apresenta informação, ideia ou fato. Objetiva explicar algo por meio de recursos de conceituação, definição, descrição, comparação, informação;
- injuntivo: consiste em orientar, aconselhar, pedir, solicitar, mandar o interlocutor executar determinada ação por meio da persuasão. Caracteriza-se pelo uso do verbo no imperativo;
- descritivo: visa caracterizar um lugar, um objeto, uma pessoa, por exemplo; sua estrutura é simples, com verbo estático no presente ou pretérito imperfeito.

Marcuschi (2008, p. 156) observa que gênero textual e tipologia são “aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária”, não se trata de polos opostos por meio dos quais consideramos as práticas linguísticas. Na mesma direção, Passarelli (2011, p. 23-24) argumenta que

[...] os tipos textuais são construções teóricas para a organização dos gêneros e um texto pode conter mais de um tipo textual, algo que ocorre com frequência, pois não existem textos puros. Tipo e gêneros não formam dicotomia, mas se complementam. Um gênero pode envolver vários tipos, como uma fábula, gênero em cujo nível textual predominam sequências narrativas, mas também abriga a presença de sequências descritivas (cenário, características das personagens) e do caráter argumentativo instaurado pela sentença moral.

De maneira a compreendermos mais claramente o papel que gêneros e tipos textuais exercem nas práticas linguísticas, valemo-nos da sistematização apresentada a seguir.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. <u>constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;</u>	1. <u>realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;</u>
2. <u>constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos</u>	2. <u>constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;</u>
3. <u>sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;</u>	3. <u>sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;</u>
4. <u>designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição</u>	4. <u>exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.</u>

Figura 4 – Características dos tipos e gêneros textuais.
Fonte: Marcuschi (2002, p. 22).

Seguindo Marcuschi (2002, p. 22-23) nos comunicamos por meio de gêneros textuais e tipos textuais; os tipos textuais são “uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais); os gêneros textuais, por sua vez, são textos materializados presentes no cotidiano e “que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais e composição característica” (grifos do autor).

De acordo com Travaglia (2007a, p. 40), para identificar os textos que circulam na sociedade, seguimos critérios que estão agrupados em cinco parâmetros distintos:

- a) O conteúdo temático;
- b) A estrutura composicional;
- c) Os objetivos e funções sociocomunicativas;
- d) As características da superfície lingüística, geralmente em correlação com outros parâmetros;
- e) As condições de produção;

Um outro critério ou parâmetro que pode contribuir para a caracterização das categorias de textos, sobretudo dos gêneros, é o suporte típico em que o mesmo costuma ou deve aparecer.

O autor salienta que as categorias de texto são classes de textos com um conjunto de características comuns, muitas categorias apresentam estruturas parecidas, porém há algo que as diferencia. Os tipos textuais são modos de interação que atendem às perspectivas adotadas pelo produtor do texto, variando segundo os critérios específicos, quais sejam: conteúdo

temático, estrutura composicional, objetivos e função sociocomunicativa, características da superfície linguística do texto e condições de produção, os quais detalhamos a seguir:

- *Conteúdo temático*

Segundo Travaglia (2007a), são exemplos de caracterizações ligadas ao conteúdo temático o tipo narrativo: acontecimentos ou fatos organizados em episódios; o tipo descritivo: características, componentes ou partes do objeto descrito; o tipo dissertativo: proposições e relações entre proposições, sobretudo condicionalidade, causa/consequência, oposição, adição; o tipo injuntivo: orientações sobre o deve ser feito ou como deve ser feito.

- *Estrutura composicional*

A estrutura composicional refere-se aos critérios fundamentais que caracterizam as categorias de textos: superestrutura, composição por tipos e espécies, dimensão e as linguagens que entram na composição do gênero.

- *Objetivos e função sociocomunicativa*

Para Fávero e Koch (1987 apud TRAVAGLIA, 2007a, p. 60), os objetivos são identificados por muitos como um ato ou macroato de fala que representa uma função comunicativa. Desse modo, a produção de texto sempre atende a um objetivo, que deve ser percebido pelo interlocutor.

- *Características da superfície linguística do texto*

Como pontua Travaglia (2007a, p. 62), os textos apresentam elementos composicionais de formulação de sequências linguísticas, características que podem se referir “a qualquer plano da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) ou nível (lexical, frasal, textual)”. Os textos são definidos pela composição e, quando ocorre o predomínio de determinada composição, temos um texto do tipo argumentativo, narrativo, expositivo, descritivo ou injuntivo.

- *Condições de produção*

São os elementos pertinentes ao contexto de produção do texto, a saber: quem produz, para quem, quando, onde e suporte.

Assim como os gêneros, os tipos textuais não ocorrem isoladamente em um texto; ao contrário, são simultâneos e podem se sobrepor. De acordo com Travaglia (2007b), há três processos básicos de combinação de tipos:

- Cruzamento: no mesmo texto, combinam-se várias tipologias diferentes.
- Conjugação de tipo: trechos de maior ou menor extensão de vários tipos apresentam relações hierárquicas entre si. Os tipos que se conjugam mais frequentemente são textos descritivos, dissertativos, injuntivos e narrativos.
- Intercâmbio de tipos: é o uso de um tipo por outro que seria o esperado em dada situação de interação comunicativa.

Para Travaglia (2007b, p. 1301), a dominância de um tipo sobre outro ocorre não em virtude da extensão textual que o tipo ocupa no texto, mas da tendência para determinado modo de interação a que o texto está direcionado.

Cumprir destacar que tanto os gêneros quanto os tipos podem ocorrer de forma híbrida. Assim, para cumprir determinado objetivo comunicativo, gêneros diferentes se fundem, levando ao que se denomina hibridização de gêneros ou intertextualidade intergêneros, que como Koch e Elias (2014, p. 114) ressaltam, trata-se de um “fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um gênero, tendo em vista o propósito de comunicação. Não raro, pode ser verificado em anúncios, tirinhas e até mesmo em artigo de opinião”.

Esse fenômeno configura um rompimento em relação ao conjunto de regularidades características de determinado gênero. O modelo composicional, o estilo, o conteúdo, o propósito comunicativo e o meio de veiculação do gênero são transgredidos quando um gênero incorpora outro. Nesse caso, a intencionalidade do autor pode levar a uma mescla de gêneros: os elementos da estrutura comunicativa de um gênero são compartilhados por outros gêneros, revelando um posicionamento do enunciador, sem alterar a função do gênero original.

Outra questão a ser ressaltada na análise dos gêneros textuais é a heterogeneidade dos tipos textuais que os compõem, conforme ressaltam Fiorin e Savioli (2008 apud PASSARELLI, 2012, p. 47):

[...] é necessário esclarecer ao aluno/leitor que por razões didático-pedagógicas, a escola convencionou utilizar nomenclatura e que não há textos em estado puro, mas híbridos, isto é, os tipos descritivo, narrativo e dissertativo podem não aparecer em um único texto sozinhos, o que não impede que, por convivência didática sejam estudados em separado.

A hibridização de gêneros e tipologias evidencia o dinamismo da língua e o fato de que não há, na verdade, estruturas rígidas e estanques. De nosso ponto de vista, o entendimento da estrutura textual, como postulado pelos autores citados, possibilita que o aluno desenvolva a compreensão global do texto e dos elementos que o constituem e que concorrem para o sucesso comunicativo no que diz respeito à interação estabelecida nas variadas esferas de atividade.

2.3 Multimodalidade e ensino

Estamos inseridos em meio a informações que perpassam as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, e que são veiculadas por meio de textos, imagens, recursos sonoros, uma gama de linguagens que circulam em diferentes esferas sociais e que têm por objetivo estabelecer a comunicação. Assim, quando falamos em texto, não nos referimos apenas ao material escrito.

O fato de existirem muitos recursos que transmitem informações requer que a competência leitora de gêneros diversos, veiculados nas mais diversas mídias, seja cada vez mais desenvolvida. Não lidamos apenas com textos escritos, mas também com sons, imagens, hipertextos, expressões corporais, que requerem a seleção de informações e nos chamam a elaborar questionamentos e a atribuir significados.

No cenário atual da educação brasileira, o que se constata é a deficiência na leitura de diferentes linguagens, ou seja, há um baixo grau de letramento, tendo em vista que uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem (DIONISIO, 2011).

Os materiais com que professor e alunos trabalham em sala de aula, como livros, revistas, jornais, hipertextos, entre outros, contêm infográficos, cartografias, gráficos, tabelas, iconografias e outros elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos. Esses elementos textuais colocam os interlocutores da relação pedagógica frente a um novo diálogo e a novas necessidades relacionadas à construção de sentido em textos multimodais.

As tecnologias digitais de informação e comunicação estão presentes em todas as esferas de atividades. Nesse contexto, a escola, ao adequar as novas formas de comunicação ao ensino, pode promover um ensino de mais qualidade, voltado para elementos que estão presentes na sociedade, como redes sociais, aplicativos de mensagens, Internet. No que diz respeito especificamente às aulas de Língua Portuguesa, é fundamental que se mantenha o objetivo de propiciar uma leitura significativa, que vá além da materialidade linguística e que possa chegar à representação do significado. Para isso, o trabalho com textos multimodais torna-se imprescindível, pois

[...] a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 43).

Neste trabalho, buscamos mostrar em que medida a leitura de textos multimodais está presente nas práticas sociais direcionadas ao ensino. Em geral, os alunos são levados a desenvolver a competência leitora por meio de textos escritos, mas o que buscamos evidenciar é que isso pode envolver variadas modalidades de leitura – verbal, corporal, gestual, escrita, visual, sonora –, cada qual representando um fator de contribuição para a formação do leitor proficiente.

Esta investigação segue, assim, os pressupostos de autores como Martins (2003, p. 19), para quem “[...] a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular”. Consideramos que imagem e palavra estão integradas na leitura de uma grande variedade de textos. Dessa forma,

[...] faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo reelaborados constantemente. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos (DIONISIO, 2011, p. 132).

Em virtude das transformações tecnológicas, os gêneros em que imagens e palavras ocorrem juntas, de forma complementar, têm sido cada vez mais recorrentes. Entendemos que as mudanças precisam ser incorporadas ao ensino, uma vez que a leitura proficiente de diferentes modalidades contribui para que o aluno desenvolva um posicionamento crítico não apenas em meio às práticas escolares, mas também em meio às práticas sociais.

As reflexões sobre a multimodalidade revelam que os avanços tecnológicos trouxeram novas formas de composição textual, comunicação e prática de leitura, e vêm colocando em relevo a interação entre o verbal e não verbal na produção de sentidos. Conforme expõem Jewitt e Kress (2003), cada elemento comunicativo da linguagem corresponde a uma parcialidade, e a junção dos elementos é a totalidade de sentido. A parcialidade é um elemento considerável para as abordagens multimodais. Qualquer que seja a modalidade, sempre há uma intenção que a permeia, a qual pretende representar algo e transmitir um sentido.

Para Descardecí (2002), todo texto escrito pode ser considerado multimodal em virtude da representação da letra, fonte, cor, qualidade do papel, pois esses elementos interferem na representação e no propósito comunicativo.

Dionísio (2011) argumenta que a união de textos multimodais no ensino corrobora a relevância do seu uso em sala de aula, uma vez que vivemos na era imagética, em que as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens integram-se de acordo com alguns elementos específicos, a saber:

- funcionamento: compreensão do funcionamento dos textos em circulação por meio de seus elementos linguísticos, visuais (imagéticos), gestuais, auditivos e espaciais;
- função: facilitação da comunicação intertextual e interpessoal;
- diferenciação: atratividade, considerando-se o tempo de apreciação de imagens e recursos tecnológicos em que vivemos;
- agregação: projeção dos significados do texto e possibilidade de refletir sobre as intenções do autor em seu contexto cultural.

Entre as orientações elencadas pelos PCN está a necessidade de a escola permitir ao aluno o acesso à leitura das diversas linguagens, as quais contribuem para a comunicação. De acordo com o documento,

[...] sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que

caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Conforme postulam os PCN, a escola deve priorizar as exigências de uma educação crítica, selecionar textos que possam colaborar o desenvolvimento da reflexão nos alunos-leitores, para que sejam partícipes de uma sociedade letrada. Dada essa orientação, a nosso ver, o uso de textos multimodais pode favorecer a formação leitora e escritora, bem como a oralidade.

Cabe ao professor proporcionar novos rumos na comunicação verbal e não verbal, práticas pedagógicas que possam oferecer auxílio no desenvolvimento de estratégias para que o aluno seja capaz de ler diferentes textos que circulam na sociedade. Ao propiciar o contato com a multimodalidade o docente certamente favorece o desenvolvimento das habilidades de ler e de compreender o que está além da materialidade linguística.

Abordamos estudos teóricos sobre gêneros textuais e tipos textuais a fim de buscarmos a fundamentação necessária para o exame do *corpus* apresentado nesta pesquisa, bem como para salientarmos a necessidade de se propor atividades de leitura que privilegiem o estudo dos gêneros e tipos textuais nas aulas de língua portuguesa.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a base teórica pertinente à linguagem publicitária, a fim de propiciarmos o entendimento mais aprofundado dos elementos presentes nos textos selecionados para análise.

CAPÍTULO III

A LINGUAGEM PUBLICITÁRIA

Este capítulo toma como base teórica os trabalhos de Sandmann (2001), Carvalho (2002; 2014) e Passarelli (2012) para tratar do ensino de Língua Portuguesa por meio de anúncios publicitários, que visa a estimular o aluno a olhar de maneira criteriosa a comunicação e a linguagem publicitária conduzindo ao desenvolvimento da leitura crítica.

A escolha por investigar propagandas impressas justifica-se por se tratar de uma modalidade persuasiva presente no meio social do aluno. A importância da leitura e compreensão do texto publicitário reside na possibilidade de propiciar o desenvolvimento do senso crítico e da aprendizagem por meio do exame dos usos da linguagem e dos recursos visuais bem como da composição argumentativa e semântica, cultural e ideológica que permeiam as mensagens.

3.1 Características do texto publicitário

O objetivo primordial do texto publicitário é persuadir por meio da linguagem verbal e não verbal, bem como mediante elementos multimodais, os quais, juntos, constroem representações sociais que influenciam o meio sem que o público, em geral, perceba, por exemplo, o posicionamento ideológico e a intencionalidade que subjazem à mensagem veiculada.

Segundo Gonzales (2003), com o passar do tempo, o termo publicidade passou a ser utilizado em sentido jurídico, referindo-se à publicação (afixação) ou leitura de leis, ordenações, éditos e julgamentos. No século XIX, foi incorporado à área comercial. A evolução da publicidade está relacionada, sobretudo, à invenção da imprensa mecânica no século XV, momento em que a divulgação em papel se tornou mais intensa.

Para Pinho (2001, p.129), a publicidade diz respeito a uma

[...] técnica ou atividade de comunicação de natureza persuasiva [...] tem o propósito básico de influenciar o comportamento das pessoas por meio da criação, mudança ou reforço de imagens e atitudes mentais, estando presentes em todos setores da vida moderna.

Ao longo do tempo, o aprimoramento da publicidade e a assunção do caráter mais persuasivo em detrimento do informativo ocorreu pela urgência em aumentar o consumo.

Com a intensificação da concorrência, multiplicou-se o número de mensagens publicitárias que se valiam de técnicas de convencimento, tanto que, para coibir excessos, foram criadas leis e órgãos de regulação da atividade publicitária.

Alguns aspectos relacionados à publicidade, a nosso ver, permitem entender mais claramente esse campo. De acordo com Costa (1996, p. 31), publicidade diz respeito a “um tipo de comunicação na qual as mensagens são formadas através de imagens, texto e composição, usando-se conotações culturais, icônicas e linguísticas”. Já o discurso publicitário, tem “características linguísticas particulares que contribuem para a construção dos textos e possibilita o acesso à informação através de uma estreita ligação entre icônico e o verbal” (COSTA, 1996, p. 31).

O texto publicitário, que surge da junção de fatores econômicos e psicossociais, visa à sociedade de consumo e conduz a uma representação da cultura a que pertence. Nesse contexto é que certos valores, mitos e ideias são impostos à mensagem, que carrega efeitos retóricos “aos quais não faltam as figuras de linguagem e as estratégias persuasivas, ressaltando-se, sobretudo, os usos dos itens lexicais. [...] Sua função primordial é tentar vender o produto, informando sobre suas funções básicas, exaltando sua qualidade através de mecanismos de persuasão e sedução” (COSTA, 1996, p. 31).

A publicidade reflete a cultura de determinado lugar e está inserida nas esferas da crença, da estética, da ciência, da educação, da política e da economia; reflete maneiras de ser, comportamentos e ações. Segundo Carvalho (2002, p. 98), a realidade não se apresenta da mesma forma em todas as culturas: ela é uma construção elaborada por meio da experiência pragmática do mundo. Dessa forma, entendemos que conhecer a cultura de determinado lugar é imprescindível para elaborar um anúncio publicitário, pois, caso o anúncio esteja em descompasso com o auditório, pode haver dificuldades na captação de sentidos, uma vez que o entendimento depende não apenas da decodificação das palavras, mas também da interpretação das particularidades do contexto social.

Conforme observa Carvalho (2002, p. 101), “a cultura é transmitida pela língua, sendo também seu resultado, o meio para operar e a condição de subsistência dessa cultura”, ou seja, as palavras representam significados sociais que derivam das atividades humanas, logo, o estudo das palavras de determinado lugar manifesta questões culturais relevantes. Como assinala a autora, a língua

[...] é carregada de cultura em todos os níveis (fonológicos, morfológico, sintático e lexical e até mesmo nos gestos e na mímica que reforçam a mensagem). Mas é o vocabulário (as palavras) que carrega consigo a maior

carga cultural, a cultura comportamental comum (CARVALHO, 2002, p. 201).

A linguagem publicitária é construída por vários elementos que manifestam a cultura, como o léxico, os símbolos, as imagens e a estética, no entanto, é o léxico que nos dá maior acesso às práticas do cotidiano de uma sociedade. Por meio dessa linguagem, que às vezes traz frases incompletas, porém repletas de significação, o aluno tem a possibilidade de pensar de modo criativo e estabelecer conexões, com base em elementos linguísticos (como as palavras selecionadas em um anúncio, por exemplo), que lhe permitem compreender um pouco mais a cultura de um povo ou de um grupo social específico. Nesse percurso, nas palavras de Iasbeck (2003, p. 28), o aluno

[...] pode inferir metáforas, elaborar ambiguidades, reverter a direcionalidade dos mecanismos da retórica persuasiva, selecionar – alijando ou acolhendo – aqueles textos que melhor se identifiquem com suas expectativas, contingenciamentos, desejos e necessidades.

A estrutura do anúncio publicitário baseia-se na argumentação, que visa a convencer e persuadir o consumidor. Para que essas ações se concretizem, o anunciante utiliza determinados recursos na composição da mensagem, quais sejam:

- *Título*: frase concisa, chamativa, impactante, na qual são empregados recursos intencionais próprios da língua, entre eles, recursos fonéticos, como sibilância, onomatopeias e aliteraões; recursos léxico-semânticos, como criação de termos novos, alteração de significado, construção ou desconstrução de palavras, clichês, frases feitas e provérbios; recursos morfossintáticos, como flexões e grafias inusitadas, novas relações entre elementos e sintaxe não linear (CARVALHO, 2002);

- *Corpo do texto*: refere-se ao desenvolvimento da qualidade e/ou à vantagem da ideia ou produto; é o momento em que há mais interação com os interlocutores. No corpo do texto, não há detalhes, mas, sim, a base informativa que, manipulada, serve aos objetivos do consumidor. Vale ressaltar que o consumidor, muitas vezes, concentra-se em si mesmo, pois verifica se determinado produto vai promovê-lo social ou economicamente, de modo a efetivar seu prazer ou *status*;

- *Imagem*: elemento significativo para a persuasão. Pode ocorrer com ou sem elementos verbais. Para Kress e van Leeuwen (2006), a imagem é também um texto com suas regras, pode ser conotativa ou denotativa. Fernandes (2011, p. 64) esclarece que

[...] a percepção visual atua recebendo informações sob a forma de textos, imagens, cores, em termos de ‘imagens mentais’. Entendemos que o texto fora da visão como sendo algo necessariamente construído por frases e constituídos na escrita. O conceito que utilizamos é o mesmo que movimenta a quase totalidade dos estudos semióticos, que é de qualquer produção dotada de sentido visual, sensitiva, ou mesmo de outras ordens. O seu registro é feito pela exploração do campo visual, conjugando a percepção global ou simultânea e a linear. Contudo, estes aspectos, que permitem a captação da informação visual, podem ser organizados a partir da própria construção sógnica. Isto é, quando se organiza o signo, está também se organizando a construção do olhar.

Na publicidade, a interação entre a multimodalidade se dá por complementaridade. A compreensão entre os dois recursos varia conforme a experiência e as representações de cada interlocutor;

- *Identificação do produto ou marca*: apresentação do nome do anunciante, com presença ou não de *slogan* para enfatizar a comunicação;

- *Slogan*: frase que identifica determinado produto ou marca e remete o consumidor imediatamente a eles. Para Carvalho e Pessoa (1996, p. 67), o *slogan* pode ter vários tipos de frases:

- Frase nominal: contém apenas nomes.
- Frase longa: contém ordem de sucessão.
- Frase curta: breve.
- Frase labiríntica: desorganizada.
- Frase em fragmento: sentido construído com recurso ao contexto.

As estruturas lexical e sintática de um *slogan* fazem parte da composição expressiva da linguagem publicitária que seduzem e motivam os consumidores.

No contexto do ensino, espera-se que o aluno perceba como tais recursos são centrais nos anúncios publicitários e buscam, geralmente, convencer o interlocutor e persuadi-lo a realizar uma ação. A análise de textos publicitários permite que sejam evidenciados certos comportamentos da sociedade capitalista moderna, imposições de consumo a grupos étnicos e culturais, assim como relações que se estabelecem entre os sujeitos sociais por meio da

aquisição de determinado produto e a percepção da intencionalidade que permeia as estratégias argumentativas materializadas por recursos retóricos e icônicos.

3.2 A predominância do tipo injuntivo

Conforme mencionado no Capítulo II, não existem textos de um único gênero ou de um único tipo textual. O texto publicitário, especificamente, possui traços das tipologias narrativa, descritiva, argumentativa e expositiva, mas é a tipologia injuntiva que predomina, por essa razão, procedemos ao seu exame quando da análise do *corpus*.

De acordo com Fiorin (2004), o texto injuntivo indica, ordena, sugere, propõe um procedimento a ser realizado. Nesse tipo de texto, o tom de autoridade é claro, por isso envolve um dever-fazer em relação ao destinatário.

De forma a esclarecer a estrutura do tipo injuntivo, Travaglia (2007a, p. 51) observa que a superestrutura dessa tipologia tem três partes:

- a) o elenco ou descrição em que se apresentam os elementos a serem manipulados na ação a ser feita. Pode-se dar apenas uma lista desses elementos (V. ingredientes das receitas culinárias) ou pode-se listá-los e descrevê-los, como nos manuais de instrução em que, comumente, a descrição é substituída por fotos ou desenhos com indicação dos nomes das partes seguida ou não de indicação de sua função;
 - b) a determinação ou incitação em que aparecem as situações a cuja realização se incita ou por determinação ou desejo. Aqui teríamos a injunção em si;
 - c) a justificativa, explicação ou incentivo em que se dá razões para a realização das situações especificadas em b.
- Estas partes não têm ordem fixa e podem se intercalar. A única parte obrigatória é a determinação, mas às vezes o produtor do texto apenas dá a justificativa ou explicação e a determinação fica implícita, sendo deduzível através de inferências.

A superestrutura, elenco ou descrição, determinação, incitação ou explicação, justificativa ou incentivo predominam na tipologia textual injuntiva. Para ocorrer a incitação, objetivo dessa tipologia, as superestruturas devem estar alinhadas com a competência leitora na organização da mensagem, instruindo, assim, o interlocutor para realizar o procedimento. A superestrutura do texto publicitário traz outras tipologias (descritiva, dissertativa ou narrativa), que são necessárias para a articulação das partes textuais.

O autor também destaca as características da superfície linguística do texto publicitário:

- a) aparecem auxiliares modais de modalidades imperativas, sobretudo ordem, obrigação e prescrição;
- b) são constituídos essencialmente de verbos dinâmicos (ações);
- c) aparecem verbos enunciativos mais no discurso indireto, e ligados à condição do produtor do texto de incitador e do recebedor de potencial executor das ações: mandar, ordenar, determinar, pedir, suplicar, sugerir, recomendar, etc.;
- d) são marcados pela não atualização do aspecto;
- e) só são possíveis com as modalidades imperativas (obrigação, permissão, ordem, proibição, prescrição) e com a volição e que são características dos textos injuntivos;
- f) o tempo característico é o futuro independentemente da forma verbal (100% dos verbos com tempo atualizado) (TRAVAGLIA, 2007a, p. 65-66).

A composição dos tipos e o intercâmbio tipológico, como ressalta Travaglia (2007a), são recursos importantes para a criação de efeitos na interação comunicativa. Por isso, encontramos várias tipologias em um só texto: as tipologias interagem entre si para criar efeitos que atendam à intenção do produtor e à finalidade do gênero.

3.3 A seleção lexical na composição do anúncio publicitário

A construção da mensagem verbal no anúncio publicitário é resultado de uma extensa e cuidadosa elaboração e seleção de recursos, linguísticos ou não, até que o texto seja finalizado. Segundo Carrascoza (1999, p. 33), “optar por este ou aquele termo não é uma atitude arbitrária, mas, sim, ideológica”. A função persuasiva objetiva levar o interlocutor a comprar um produto ou aderir a uma ideia, o que se concretiza por meio de recursos linguísticos cuidadosamente escolhidos, que servam para reforçar a necessidade de o interlocutor efetuar a compra ou aderir a uma ideia.

Para Costa (1996, p. 32), “do ponto de vista do **léxico**, a comunicação se manifesta por três atos fundamentais: **nomear**, **qualificar** e **exaltar**” (grifo da autora). Isso quer dizer que é conferida uma identidade por meio de um nome, tirando do anonimato o objeto pela distinção da marca. A nomeação, ou seja, a apresentação do nome da marca, é feita por meio de vocábulos positivos, particulares e com propriedades que acentuam as qualidades. Para a nomeação, utilizam-se recursos como neologismos, empréstimos linguísticos (estrangeirismos), formações por derivação ou composição.

Carvalho (2014) postula que qualificação e exaltação caminham juntas. Assim, recursos linguísticos marcantes ou originais atuam na valorização do produto. Recorre-se,

pois, a sinônimos, antonímias, homonímias, polissemias, repetições, metonímias, metáforas, intensificações e recursos sonoros (aliterações, rimas, trocadilhos).

Sabemos que o texto publicitário tem por objetivo persuadir o auditório. Assim, as escolhas lexicais fazem parte de um conjunto de elementos persuasivos aos quais se juntam recursos como imagens e símbolos, e fora do âmbito impresso, trilha sonora, movimentos e gestos. Enfocando no léxico como recurso essencial na linguagem publicitária, percebemos que a diversidade vocabular tem sido ampliada, impulsionada pela demanda de diversos grupos sociais, de seus desejos, reivindicações e modelos de comportamento. Por meio da escolha lexical podemos analisar fatores cognitivos, psicológicos, sociais, econômicos e ideológicos.

A pluralidade de informações é uma característica do texto publicitário e, na mídia impressa, essas informações assumem teor de verdade. A escolha de uma palavra pode ser, portanto, o fio condutor de uma argumentação que busca, estrategicamente, atender a determinado grupo social, caracterizado segundo aspectos demográficos (idade, sexo, classe social, cultural) e psicográficos (hábitos de lazer, consumo, interesse).

Logo, a leitura de anúncios publicitários e a análise de sua composição lexical podem propiciar ao aluno uma nova visão do seu contexto social e das experiências que nele se configuram. Além disso, identificar os recursos linguísticos utilizados permite ampliar o estudo morfológico e estilístico, bem como levar o estudante a perceber que o anunciante recorre à língua para capturar a atenção do consumidor e persuadi-lo de forma consciente.

Nessa direção, é preciso (re)conhecer as classes gramaticais que funcionam como recursos significativos que enriquecem o texto publicitário, a saber:

- *substantivo*: palavra variável com que se designa ou nomeia seres em geral (pessoas, animais e objetos). Ao utilizar o substantivo, designa-se ou nomeia-se algo que pode ser concreto ou abstrato. A seleção criteriosa de substantivos, que tem em vista as características do auditório, influencia no sucesso do produto, pois, como afirma Carrascoza (1999, p. 35), “as palavras são escolhidas a dedo com o leitor, para assim simular um diálogo que em realidade é impossível”;

- *adjetivo*: palavra variável que se refere a um substantivo, indicando-lhe um atributo. Os adjetivos contribuem para a organização e descrição. De acordo com Carvalho (2002, p. 39), nos anúncios publicitários, “há alta frequência dos seguintes adjetivos: perfeito, bom, único, leve, prático, gostoso, moderno, grande, original, natural, verdadeiro, bonito, elegante,

completo, especial, sofisticado, saudável, delicado, confortável e delicioso”, ou seja, os adjetivos são recursos linguísticos que atraem o consumidor por enfocarem as vantagens que o produto oferece. Os adjetivos, portanto, conduzem a argumentação, por isso devem ser analisados detidamente, para que seja possível perceber os sentidos produzidos nos anúncios;

- *verbo*: palavra que indica ação, estado ou fenômeno da natureza. Os verbos, normalmente, estão no modo imperativo ou no futuro composto quando empregados no texto publicitário. Exemplos: Corra ao supermercado e garanta o seu! (imperativo); Você vai ficar linda! (futuro composto). A ação verbal também concorre para a persuasão do consumidor;

- *advérbio*: palavra invariável que modifica um verbo, um adjetivo ou outro advérbio; enfatiza a persuasão, por meio de elementos como modo, intensidade, tempo, lugar, negação, dúvida, afirmação, exclusão e inclusão. É um recurso utilizado para acentuar os elementos positivos do produto e atribuir-lhe valor.

A nosso ver, analisar o texto publicitário constitui uma atividade de amplo aprendizado, pois contempla as classes de palavras e a atribuição de sentidos dada às construções linguísticas utilizadas para nomear, incitar à ação e intensificar as características de determinado produto. Ao engajar-se nesse estudo, o aluno identifica-se como consumidor e reflete sobre os aspectos ideológicos relacionados ao consumo e sobre os jogos de palavras responsáveis pela sedução e incitação à compra.

3.4 A argumentatividade no texto publicitário

Como já destacamos, argumentar faz parte da condição humana. Usamos a palavra como instrumento para convencer, concordar, discordar e revelar nossas marcas, por exemplo. No caso da linguagem publicitária, ela é essencialmente persuasiva e visa a levar o interlocutor à ação. Nas palavras de Reboul (1975, p. 95, apud CARVALHO, 2014, p. 19),

[...] a essência da propaganda é ganhar as pessoas para uma ideia de forma tão sincera, com tal vitalidade, que, no final, elas sucumbam a essa ideia completamente, de modo a nunca mais escaparem dela. A propaganda quer impregnar as pessoas com suas ideias. É claro que a propaganda tem um propósito. Contudo, este deve ser tão inteligente e virtuosamente escondido que aqueles que venham a ser influenciados por tal propósito nem o percebam.

Tendo em vista o caráter persuasivo da publicidade, convém dar destaque aos elementos retóricos relevantes no estudo do texto publicitário, já que a compreensão eficaz desses recursos é indispensável para que o aluno construa o(s) sentido(s) da mensagem que lhe é destinada. Como assevera Mosca (2001, p. 27),

[...] a linguagem é assim instrumento não só de informação, mas basicamente de argumentação e esta, por sua vez, se dá na comunicação e pela comunicação, razão pela qual a argumentação é sempre situada, dando-se basicamente num processo de diálogo, isto é, num contato entre sujeitos

De acordo com Passarelli (2012, p. 240-241), “o argumento é uma manifestação linguística, construída por enunciados que, relacionados uns com os outros, incluem uma asserção capaz de levar a uma conclusão”. No caso do anúncio publicitário, a conclusão é a compra do produto ou a adesão a uma ideia. Ainda como defende a autora, a argumentação requer ideias que são construídas por meio de palavras e, para que o texto seja processado, é necessária observação diligente de alguns tipos e procedimentos argumentativos, que criam determinados efeitos de sentido. Passarelli (2012) destaca os seguintes itens:

- Tipos argumentativos

- argumento de autoridade: invoca uma autoridade reconhecida;
- argumento de justiça: trata as situações de uma mesma categoria;
- argumento pragmático: avalia algo em função das suas consequências;
- argumento de desperdício: implica não perder tempo e investimento;
- argumento pelo exemplo: propõe a imitação de outras ações;
- argumento pelo antimodelo: evidencia o que se deve evitar;
- argumento pela analogia: propõe uma relação de comparação com a ideia principal;
- argumento em provas concretas: apoiado em fatos ou dados concretos.

- Procedimentos argumentativos

- linguagem metafórica: visa a contribuir com a produção de efeitos persuasivos, por meio do ornamento;
- escolha lexical: seleção de palavras para qualificar ou desqualificar;

- intertextualidade: interlocução com outros textos;
- coesão: ligação entre elementos para assegurar o desenvolvimento superficial do texto;
- coerência: relações de sentido estabelecidas na estrutura profunda do texto;
- alusão: menção a alguém ou a algo de forma indireta;
- expressões de valor fixo: termos, expressões, ditos populares, provérbios, normalmente de cunho popular;
- ironia: recursos irônicos;
- instâncias gramaticais: recursos explicativos, uso de apostos e advérbios.

A publicidade se utiliza de estratégias distintas para convencer, persuadir o público-alvo. Diante da heterogeneidade do público em relação a aspectos sociais, econômicos e culturais, os produtores de anúncios publicitários têm de lançar mão de argumentos não apenas convincentes, mas também diversificados. Mosca (2001, p. 23) observa que

[...] todo discurso é uma construção retórica, na medida em que procura conduzir o seu destinatário na direção de uma determinada perspectiva do assunto, projetando-lhe o seu próprio ponto de vista, para o qual pretende obter adesão. Conforme se depreende, essa concepção de base pode ser o ponto de partida para o estudo da estrutura discursiva do texto, do inventário dos tópicos e das escolhas estilísticas efetuadas.

Ainda de acordo com Mosca (2001, p. 26), deve-se “lembrar que o ato de informar não existe em estado puro e serve antes a convencer e persuadir do que por si próprio”. Assim, uma proposta de ensino que pretenda apresentar ao aluno os recursos argumentativos existentes na publicidade mostra-se adequada ao desenvolvimento da criticidade, na medida em que demanda a articulação das ideias presentes no texto e a identificação dos argumentos relevantes, que dão sustentação a determinada posição discursiva.

Mesmo que o aluno não tenha familiaridade com os tipos de argumentos, instaura-se uma oportunidade de o professor ampliar o assunto, uma vez que o estudante é um ser retórico e precisa de conhecimentos acerca dos argumentos para interpretar o texto e suas especificidades, tais como os recursos expressivos referentes à argumentação. Esse exercício com a linguagem pode proporcionar ao aluno oportunidades para desenvolver e/ou aprimorar a forma como se comunica nas variadas situações do cotidiano.

Esclarecidos os aspectos relacionados à linguagem publicitária, bem como o emprego de anúncios publicitários no ensino de leitura, apresentamos, no próximo capítulo, a proposta de encaminhamento didático.

CAPÍTULO IV

ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO: LEITURA DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Tendo em vista as dificuldades que os alunos demonstram na leitura, ou seja, na interação entre autor, texto, leitor nas aulas de Língua Portuguesa, abordamos, neste capítulo, a proposta de encaminhamento didático como uma prática pedagógica que propicia a construção de sentidos na leitura.

O encaminhamento didático é uma proposta de ensino de leitura de textos publicitários que pretende estimular, por meio dos conhecimentos prévios dos alunos, a ampliação do conhecimento da linguagem publicitária na busca da construção de sentidos. Para desenvolvê-la, apoiamo-nos em Dolz e Schneuwly (2004), que propõem os gêneros textuais não apenas como recursos de comunicação, mas também como objetos de ensino e aprendizagem.

4.1 Desenvolvimento da proposta de encaminhamento didático

A aplicação do encaminhamento didático teve como objetivo levar os alunos-leitores a desenvolver a leitura, de modo que se tornassem capazes de construir sentidos por meio de textos publicitários.

Ao longo de três semanas, 35 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública da rede estadual de ensino localizada na cidade de São Paulo realizaram atividades de leitura de três textos publicitários, desenvolvidas no decorrer de 19 etapas. Os textos, que compõem o *corpus* desta investigação, são os seguintes:

- texto publicitário de pasta de dentes e enxaguante bucal da marca Odol, publicado na década de 1930;
- texto publicitário de pasta de dentes da marca Kolynos, publicado na década de 1960;
- texto publicitário de pasta de dentes da marca Colgate, publicado em 2011.

A seguir, apresentamos cada etapa e os detalhes de seu desenvolvimento.

- 1ª etapa: apresentação do tema “Publicidade”

Nesse momento inicial, houve a sensibilização dos alunos-leitores em relação ao tema “Publicidade”, de forma a possibilitar a recuperação de informações armazenadas na memória e a construção de uma base de apoio para a análise dos anúncios. Os estudantes foram levados a elencar alguns elementos pertinentes ao universo publicitário dos quais se lembravam. Por meio dessa prática conjunta de exposição, foi possível socializar ideias e motivar novos olhares para o tema. Para desenvolvê-la, norteamos-nos pelas palavras de Smith (1999, p. 68), para quem “o significado da linguagem não está no conteúdo impresso – nem mesmo na fala. A compreensão deve vir do significado que um ouvinte ou um leitor traz para a linguagem à qual está prestando atenção”.

A fim de promover a compreensão e a produção de sentidos, ativamos e levamos em consideração as experiências dos alunos-leitores na construção de seu ponto de vista. Smith (1999) assevera que a visibilidade da teoria de mundo do aluno é a raiz da aprendizagem na interpretação de texto. De acordo com o autor,

[...] o que temos no cérebro é um modelo do mundo intrincadamente organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência, não da instrução, e integrado em um todo coerente como resultado de uma permanente aprendizagem e pensamento adquiridos com total desenvoltura (SMITH, 1999, p. 74).

Para ativar os conhecimentos prévios, conforme Kleiman (2013) postula, construímos, juntamente com os alunos-leitores, um *frame* para expressar os modelos cognitivos, registros ativos das experiências acumuladas, relacionados à publicidade. Sugerimos, então, que os alunos-leitores citassem elementos pertinentes ao campo publicitário e acrescentassem, na lousa, contribuições para compor a estrutura básica do *frame*, alguns permaneceram vazios para serem preenchidos conforme o processo de aprendizagem e, posteriormente, foram completados. Por meio desse processo, foram ativadas as experiências dos estudantes em relação ao tema e explicitadas as associações que fizeram. O resultado da atividade é apresentado na figura a seguir.

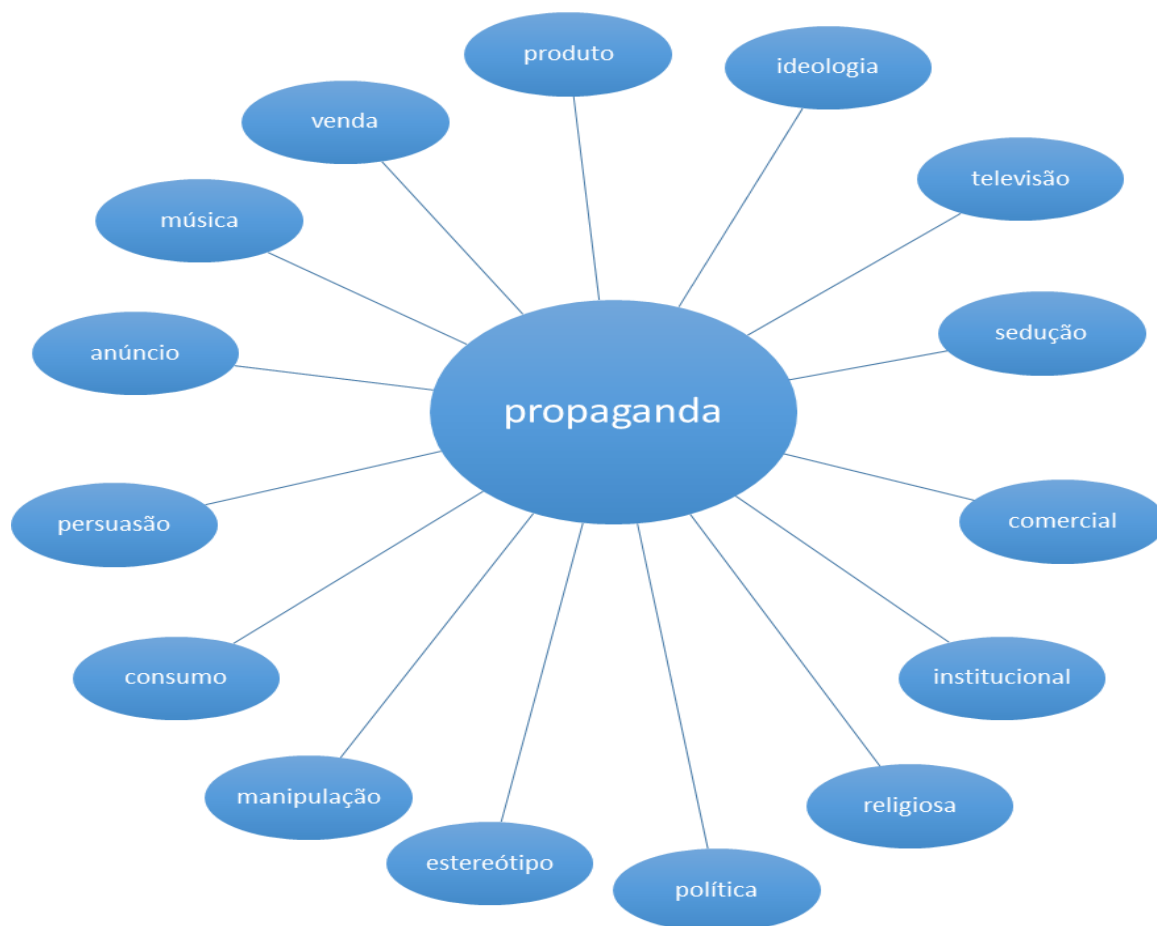


Figura 5 – Frame “Publicidade” desenvolvido pelos alunos.

Fonte: elaborado pela autora e pelos alunos em sala de aula.

A nosso ver, a ativação do *frame* “Publicidade” colaborou para a construção de sentidos e predisps o aluno a raciocinar e a relacionar elementos que não conhecia. Fávero (2001, p. 73), postula que o “frame parece ser a noção mais abrangente, tornando-se mais produtivo considerá-lo o modelo cognitivo mais global”. Nesse sentido, o *frame* é a estrutura do conhecimento armazenado na memória a respeito de um evento.

Dessa perspectiva, o *frame* constituiu um importante recurso para ativar o conhecimento arquivado na memória. Ainda que não apresentados em sequências ordenadas, os itens guardavam coerência em relação à temática abordada. Os alunos-leitores, ao exporem os elementos do *frame* “Publicidade”, evidenciaram experiências nas interações comunicativas, propiciando a construção de novos modelos cognitivos.

- 2ª etapa: apresentação do gênero publicitário

Nesta etapa, estabelecemos como objetivo apresentar o gênero publicitário aos alunos-leitores, para tanto, exploramos as dimensões constitutivas do gênero e, posteriormente, apresentamos conteúdos que pudessem auxiliar os alunos-leitores na construção de sentidos, por exemplo, conceituar o gênero publicitário, explicar o emprego da multimodalidade, de frases curtas, de textos persuasivos e atrativos, que recorrem à estilística como recurso expressivo e criativo; expusemos também o emprego de figuras de linguagens e de verbos no imperativo.

- 3ª etapa: apresentação da atividade do livro didático e contextualização.

Com base na atividade proposta no livro didático *Português – vozes do mundo*, utilizado como suporte pedagógico, surgiram questionamentos e surgiu o interesse dos alunos-leitores em resgatar textos publicitários antigos. Como mencionamos anteriormente, essa obra estava disponível na unidade escolar. A atividade apresentada foi a seguinte:

O *Cruzeiro* foi uma revista nacional que circulou entre 1928 e 1975. Em suas páginas foram publicadas propagandas de diferentes produtos que hoje podemos ler como retratos de época. Observe a propaganda ao lado, da década de 1930.

... Ele não teria a indecência de dizer-lhe... Saiba, entretanto, Senhora, que a uma boca não basta ser bela: um halito desagradável mata a sedução dos lábios mais lindos. Mas o líquido Odol dá, a quem não tem, um halito sadio, impregnando de suas essências perfumadas toda a mucosa bucal.

A Pasta Odol limpa e clareia os dentes, aos quais dá brancura e brilho, protegendo o esmalte. Não há pasta dentífrica que se lhe compare, porque nenhuma tem o poder de clarificação, a maciez e o sabor agradável da "Pasta Odol". Uhai-a juntamente com o "Líquido Odol" e levará à Perfeição a higiene da boca.

Disponível em: <<http://www.memoriaviva.com.br/cruzeiro/propaganda.htm>>. Acesso em: 4 mar. 2011.

Porque é que elle não me beija?

... Elle não teria a indecência de dizer-lhe... Saiba, entretanto, Senhora, que a uma boca não basta ser bella: um halito desagradável mata a sedução dos lábios mais lindos. Mas o líquido Odol dá, a quem não tem, um halito sadio, impregnando de suas essências perfumadas toda a mucosa bucal.

A Pasta Odol limpa e clareia os dentes, aos quais dá brancura e brilho, protegendo o esmalte. Não há pasta dentífrica que se lhe compare, porque nenhuma tem o poder de clarificação, a maciez e o sabor agradável da "Pasta Odol". Uhai-a juntamente com o "Líquido Odol" e levará à Perfeição a higiene da boca.

Leitura e reflexão

Na rede

As propagandas do passado

Podemos conhecer a história e os costumes de uma época lendo propagandas antigas, como as da revista *O Cruzeiro*. Acesse: <http://www.memoriaviva.com.br/cruzeiro/propaganda.htm>.

Primeira edição da revista *O Cruzeiro*, de 1928.

1. Observe a imagem e o texto da propaganda. Qual é o problema apresentado?
2. O texto sugere um diálogo.
 - a) Quem são os interlocutores?
 - b) Que trechos do texto correspondem à fala de cada interlocutor? Que elementos permitem essa conclusão?
3. A propaganda apresenta uma situação característica de uma época. Havia mais formalidade nas relações, que aparece marcada na linguagem e nos costumes. Explique essa afirmação com exemplos do texto.
4. Observe a composição da propaganda.
 - a) Que diferença ela apresenta em relação às propagandas atuais quanto ao tamanho do texto?
 - b) A propaganda aponta uma característica negativa da moça para convencê-la a usar o produto. Essa estratégia é comum nas propagandas atuais?
 - c) A língua se modifica com o passar do tempo. Identifique no texto palavras cuja grafia mudou ou termos que hoje são pouco usados.

Da época em que a propaganda foi produzida para cá, os costumes mudaram, as relações entre as pessoas mudaram, a linguagem mudou. Toda língua viva, em uso, se modifica com o tempo, por influências diversas. Neste capítulo, você verá que a própria língua portuguesa é fruto de mudanças ocorridas no latim.

Figura 6 – Atividade do livro didático *Português – vozes do mundo*.
Fonte: Campos et al. (2013, p. 268).

Os alunos realizaram as atividades conforme solicitado e, posteriormente, foram explorados outros elementos da linguagem das propagandas antigas.

Destacamos que no texto do livro didático, juntamente com o anúncio publicitário da Odol, foram apresentadas informações acerca do veículo publicitário, a revista *O Cruzeiro*, publicação impressa muito popular na época. De modo a complementar essas informações, explicamos aos alunos-leitores o papel dessa revista no contexto brasileiro; uma publicação que tratava de assuntos variados, como a vida dos atores de cinema, esportes, comportamento e saúde. Havia também seções de charges, de política, de culinária e moda. Ressaltamos que a revista contribuiu para mudanças sociais significativas, entre elas, aquelas relacionadas às representações simbólicas das mulheres, uma vez que o periódico cumpria as funções de moldar o comportamento feminino e de divulgá-lo para a sociedade.

Entendemos que ao contextualizarmos a propaganda, favorecemos a construção de sentidos por parte dos alunos-leitores. A análise e a reflexão convidaram os estudantes a conhecerem a revista e a ampliarem o repertório relacionado às mídias impressas antigas. Nessa direção, Koch (2009, p. 30) observa que

[...] o leitor/ouvinte, por sua vez, espera sempre um texto dotado de sentido e procura, a partir da informação contextualmente dada, construir uma representação coerente, por meio da ativação de seu conhecimento de mundo e/ou de deduções que o levam a estabelecer relações de casualidade.

Por meio dessa atividade foi possível não só evidenciar que o anúncio publicitário é um recurso comunicativo que sofre mudanças ao longo do tempo, já que sua produção está estreitamente vinculada a costumes, valores e ideais da sociedade, mas também despertar no aluno a curiosidade de pesquisar anúncios publicitários antigos e compará-los aos atuais, o que representou uma ampliação do conhecimento dos sujeitos.

- 4ª etapa: apresentação de texto publicitário veiculado na década de 1930.

De modo a levar os alunos-leitores a aprofundar o exercício de análise de textos, apresentamos um anúncio antigo de pasta de dentes da marca Odol, conforme segue.



Figura 7 – Anúncio publicitário da década de 1930.
Fonte: Campos et al. (2013, p. 268).

Por meio da análise do anúncio, os alunos-leitores foram levados a perceber que os textos sempre têm uma intencionalidade e ocorrem em determinado contexto. Observamos, de início, que no anúncio está em destaque a pergunta “Porque é que elle não me beija?”. Então, um produto, a pasta de dentes Odol, é apresentado como solução para o problema, como se o motivo que impedia o beijo fosse apenas o mau hálito.

A análise desse anúncio publicitário permitiu colocar em evidência a evolução da língua, marcada pela presença da palavra “elle”, por exemplo, grafada de um modo diferente daquela que temos hoje. A multiplicidade das formas grafadas, como ressaltamos aos alunos, reflete determinado contexto histórico, o que reforça o vínculo entre língua e sociedade.

- 5ª etapa: identificação de relações com aspectos culturais.

Nesse momento, observamos que o pronome de tratamento “senhorita” constitui uma marca que revela a quem, de fato, a propaganda era dirigida: ao público feminino, como se

apenas as mulheres enfrentassem problemas com o mau hálito e somente delas era a responsabilidade pelo bom andamento dos relacionamentos amorosos. Esse posicionamento indica o machismo presente no anúncio, um reflexo da sociedade da época, em que era comum a mulher não ser tratada de maneira favorável.

Na imagem, a figura feminina exibe um olhar de tristeza e sugere uma situação de fragilidade. A abordagem multimodal colabora para a busca do sentido e da intencionalidade do produtor do texto. A propaganda utiliza um aspecto negativo da personagem para persuadir o auditório a usar um produto que representa a cultura de determinada época.

Por meio da análise dessa propaganda, o aluno foi levado a elaborar hipóteses para a compreensão do contexto. Abordamos como os comportamentos refletem um contexto histórico: comparamos costumes, culturas, crenças que, no passado, eram disseminadas e, atualmente, têm sido questionados como, por exemplo, a representação da mulher na propaganda. Esse procedimento buscou despertar o senso crítico e a reflexão do aluno em relação a representações de ações, comportamentos atuais e hipóteses sobre as mudanças que ocorrem na sociedade. Nas palavras de Smith (1999, p. 90),

[...] a compreensão – e a teoria de mundo que todos nós construímos para encontrar sentido em nossa experiência – é uma fonte de hipótese que, quando testada, resulta na aprendizagem. A aprendizagem depende da previsão e da compreensão. Ela ocorre continuamente, exceto em condições confusas, quando não há possibilidade alguma de compreensão.

Na mesma direção, Cintra e Passarelli (2012, p. 66-67) asseveram que:

[...] ao ler e compreender um texto, entram, pois, em cena nossos modelos de compreensão do mundo graças tanto à organização dos enunciados, como às informações que nos despertam para ideias que ultrapassam o texto. Por isso dizemos que a compreensão depende, também, da nossa teoria de mundo que está fora do texto, mas que faz parte da realidade junto à qual tanto o texto, quanto nós leitores estão, de alguma forma, inseridos.

Assim, para atribuir sentidos ao texto, recorreremos a elementos do contexto e àqueles armazenados na memória. Esses elementos forneceram subsídios para a elaboração de hipóteses, para o estabelecimento de relações entre texto e representações dos fatos, que são reorganizados e redefinidos, conforme a interação entre professor e alunos.

- 6ª etapa: análise das marcas argumentativas.

O texto do anúncio publicitário Odol sugere um diálogo entre o narrador e a mulher representada na ilustração, o que chega aos consumidores como uma história. Essa construção é um exemplo de que há, segundo Carrascoza (1999, p. 161), “anúncios em que o texto conta uma história, sobretudo em peças institucionais, nas quais a narração reina absoluta, alijando a dissertação e/ou descrição predominante no padrão publicitário”.

As estratégias de persuasão, emotivas e subjetivas, motivam a ação desejada pelo anunciante, como pode ser observado no seguinte trecho: “Senhorita, que a uma bocca não basta ser bela: um hálito desagradável mata a seducção dos lábios mais lindos. Mas o líquido Odol dá, a quem não tem, um hálito sadio, impregnando de suas essências perfumadas a toda mucosa buccal”. A ideia implícita é de que somente a beleza não atrairá relacionamentos afetivos, é preciso investir na higiene pessoal, o que pode ser alcançado por meio do produto anunciado.

Temos no texto pressuposto que revela implícito: na propaganda em análise, o pressuposto é de que, caso a mulher tenha mau hálito, ninguém irá beijá-la, o que justifica a pergunta do anúncio. Nesse sentido, a conjunção “mas” no trecho “Mas o líquido Odol dá, a quem não tem, um hálito sadio, impregnando de suas essências perfumadas a toda mucosa buccal”, funciona como um operador que contrapõe argumentos orientados para conclusão contrária. Seguindo modelo de Koch e Elias (2016), temos:

A construção **A (mas) B** exprime um contraste:

A posição (um hálito desagradável mata a seducção dos lábios mais lindos.)

mas

B oposição (o líquido Odol dá, a quem não tem, um hálito sadio, impregnando de suas essências perfumadas a toda mucosa buccal.)

Concluimos que: ao utilizar o líquido “Odol” tem-se uma vida afetiva ativa e de sucesso.

A (... Elle não teria a indelicadeza de dizer-lhe... Saiba, entretanto, Senhorita, que a uma bocca não basta ser bela: um hálito desagradável mata a seducção dos lábios mais lindos.)

x

B (o líquido Odol dá, a quem não tem, um hálito sadio, impregnando de suas essências perfumadas a toda mucosa buccal.)

Assim, **A** e **B** são argumentos opostos, e a conclusão **C** está implícita na construção.

Quando usamos **mas**, anunciamos que **B** é mais importante que **A**; há uma conclusão, legitimando o argumento **B**. Segundo Koch e Elias (2016, p. 69),

[...] coloca-se no prato **B** um argumento contrário, ao qual adere, fazendo a balança inclinar-se nessa direção. Há portanto, contraposição de argumentos orientados para conclusões contrárias, pois o argumento **B** nega as expectativas criadas pelo argumento do prato **A** (grifo das autoras).

Além do operador argumentativo “mas”, há no anúncio outros elementos persuasivos: a imagem do casal ressalta a importância de produtos como a pasta dentífrica e o enxaguante bucal para os relacionamentos afetivos. Os produtos anunciados são destinados à higiene bucal, no entanto, prioriza-se a função que eles têm na vida afetiva e na conquista da felicidade. A publicidade caracteriza-se, assim, pela necessidade de reafirmar o individualismo e por fazer com que o consumidor se interesse cada vez mais pelo “eu” e pela vida plena.

O anúncio representa uma época em que havia mais formalidade nas relações. Isso pode ser observado pelo estilo da linguagem adotada – nem todas as diferenças são estilísticas, são resultado também das modificações que a língua sofreu com o tempo – e pelas vestimentas típicas da década de 1930.

No fragmento apresentado na sequência, “Porque é que ele não me beija?”, temos um enunciado argumentativo movido pela emoção, carregado de motivação persuasiva. Nesse sentido, Ferreira (2010, p. 15) entende que persuadir é “mover pelo coração, coordenar o discurso por meio de apelos às paixões do outro”.

Nos trechos “limpa e clareia os dentes” e “dá brancura e brilho, protegendo o esmalte”, temos as qualidades do produto, manifestadas nos enunciados que estão associados à saúde bucal. Nesse caso, convencer é “mover pela razão, pela exposição de causas lógicas, no campo da racionalidade” (FERREIRA, 2010, p. 15). Aqui os argumentos racionais estão direcionados ao convencimento a favor do produto, apresentado como solução para o problema de mau hálito.

Observamos também que a expressão “hálito desagradável” evidencia o que afirma Carrascoza (1999, p. 42): “o discurso persuasivo cria frequentemente inimigos. É fundamental estar sempre em luta contra algum opositor”. Em outras palavras, o anunciante sempre busca vencer a concorrência, por isso esforça-se para tornar seu produto desejável, persuadindo o consumidor a comprá-lo.

- 7ª etapa: atividade de pesquisa (na Internet, em sebos, por exemplo) sobre a revista *O Cruzeiro* e outras mídias impressas antigas.

Na realização dessa atividade, os alunos-leitores foram em busca de informações sobre a revista *O Cruzeiro* e de exemplares de publicações da época para conhecer melhor revistas antigas e ampliar o repertório midiático. Eles foram orientados a apresentar em sala aula os materiais obtidos, de modo a compartilhá-los com os colegas. Com isso, objetivamos levar os alunos-leitores a refletir sobre o conteúdo dos textos e sua composição em relação a determinado período socio-histórico, bem como a construir sentidos, preencher as lacunas que um texto apresenta, observar os implícitos e se posicionar criticamente diante dos textos.

- 8ª etapa: análise e apresentação de anúncios publicitários pesquisados.

Nessa etapa, os estudantes apresentaram os resultados das buscas realizadas no momento anterior. O objetivo era que o aluno adquirisse autonomia na busca e seleção de conteúdos pertinentes e significativos em relação ao tema estudado. Na apresentação das pesquisas, foi possível intervir e conduzir a análise dos textos, de modo a expandir o conhecimento do aluno por meio de discussões e reflexões. A nosso ver, o estudo de anúncios publicitários propicia a manifestação de dimensões comunicativas e o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes.

- 9ª etapa: apresentação do segundo anúncio publicitário.

O anúncio publicitário do creme dental Kolynos, publicado na década de 1960, revela as mudanças ocorridas na linguagem verbal e não verbal, ou seja, na estrutura da propaganda, em comparação ao anúncio do creme e do enxaguante bucal Odol, analisado anteriormente.

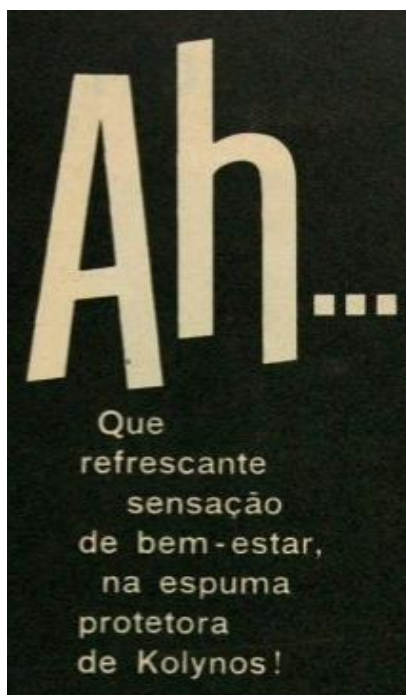


Figura 8 – Anúncio publicitário da década de 1960.
Fonte: site Campeões da propaganda.

Segundo Carrascoza (1999), na década de 1960, a propaganda passou assumir uma estrutura circular: a composição do texto em um circuito fechado buscava evitar o questionamento do leitor. Dessa forma, os anúncios tornaram-se mais concisos. O uso de fotografias, por exemplo, superou o de ilustrações, e os rodapés, que dispersavam a atenção do consumidor, foram retirados. Outra característica que o autor acentua é que, nessa década, a publicidade deixou de ser tão formal e passou a interagir mais com o leitor, o que constituiu um grande avanço.

- 10ª etapa: análise das classes gramaticais, da pontuação e das figuras de linguagem presentes no texto publicitário.

Com base no enunciado exposto a seguir, foram desenvolvidas atividades de reconhecimento linguístico de alguns elementos presentes no texto. Observamos que, nesse caso, a limitação vocabular é proposital e legitima o coloquialismo adotado pela publicidade, cujo objetivo era evidenciar a marca anunciada, Kolynos.



A interjeição “Ah...”, por exemplo, representa a sensação de hálito fresco. As reticências marcam a continuidade da ação relacionada à interjeição, vertente emocional de bem-estar. Os adjetivos “refrescante” e “protetora”, bem como a locução adjetiva “sensação de bem-estar”, foram selecionados pelo produtor para exaltar a qualidade do creme dental.

O estudo do anúncio pode ser uma oportunidade de retomar as figuras de linguagem. Temos, na propaganda analisada, a sinestesia, figura utilizada como recurso capaz de tornar o texto mais expressivo, por intermédio das sensações e dos sentidos que as palavras e os planos sensoriais evocam. Além disso, temos a onomatopeia, que se refere à reprodução de sons, nesse caso, o som humano “Ah...”. No anúncio publicitário da marca Kolynos, as palavras “frescor” e “refrescante” remetem às sensações pertinentes ao produto.

- 11ª etapa: desenvolvimento de atividade sobre figuras de linguagem e posterior seleção de textos publicitários.

Nesse momento, estabelecemos como objetivo levar os alunos-leitores a identificar as figuras de linguagem presentes no anúncio e relacioná-las com o conteúdo da propaganda. Desse modo, foi possível fazê-los notar que alguns recursos estilísticos servem para reforçar o propósito comunicativo.

- 12ª etapa: análise da multimodalidade.

Nessa etapa, os alunos-leitores foram orientados a observar que a imagem da mulher sorrindo foi usada para ampliar a expressividade da mensagem, juntamente com a interjeição “Ah...”, que em conjunto representam o hálito fresco. Mais uma vez foi ressaltada a finalidade de convencer o consumidor da necessidade de utilizar o creme dental para seu bem-estar.

Os casais do anúncio transmitem sensações de alegria, de movimento, de leveza e de disposição, reforçando a ideia presente no enunciado “gente dinâmica prefere Kolynos”. Lembramos que o vocábulo “dinâmica” deriva do grego *dynamis*, que significa poder. Assim, a pasta Kolynos vincula-se ao comportamento de pessoas que têm comportamentos positivos ou ânimo para realizar qualquer atividade. Por essa razão, a representação da dinamicidade no anúncio ocorre por meio da imagem da mulher alegre e de casais dançando ao fundo. Notamos, ainda, que a grafia da palavra “dinâmica” sugere movimento, como destacamos a seguir:



Esse arranjo visual vai ao encontro do que propõe Sandmann (2001, p. 12-13), para quem

[...] prender a atenção do leitor ou ouvinte parece ser a porfia maior. Por isso a criatividade incansável do propagandista ou publicitário na busca incessante de meios estilísticos que façam com que o leitor ou ouvinte preste atenção ao seu texto [...].

Assim, notamos que o anúncio retrata um produto indispensável ao bem-estar e à saúde. Nele, há outros recursos persuasivos que não estão ligados diretamente à pasta de dente, como por exemplo, casais dançando, os quais compõem os elementos da persuasão.

- 13ª etapa: discussão acerca do contexto e de traços culturais.

No anúncio publicitário em tela, levamos os alunos-leitores a perceber que a figura feminina está na posição central da imagem, o que é um avanço em comparação ao anúncio analisado anteriormente, o que reflete as mudanças do papel social da mulher na década de 1960.

Nesse sentido, de acordo com Carvalho (2014), a propaganda está permeada por ideologias e aspectos socio-históricos que refletem determinado período. Como a autora explica,

[...] a propaganda exerce sobre os indivíduos a ela expostos efeitos que vão desde a simples aquisição do produto anunciado à adesão e assimilação da ideologia social que o produz. À ação comercial se acrescenta uma ação ideológica e cultural (CARVALHO, 2014, p. 31).

Observamos, ainda, que a mulher em destaque tem semblante alegre e, mesmo que essa expressão seja justificada pela atribuição de qualidades positivas à marca, mostra uma transformação na forma de representar a figura feminina na publicidade, já que, até então, a mulher era apresentada, em grande parte das vezes, em segundo plano e com expressões que remetiam à opressão e à tristeza.

- 14ª etapa: realização de pesquisa de propagandas contemporâneas que reforçam estereótipos (masculinos ou femininos) no âmbito cultural, ideológico e político.

Para a realização dessa atividade, os alunos-leitores foram orientados a ler, analisar e apresentar para a classe anúncios publicitários contemporâneos que trouxessem marcas de estereótipos relacionados a homens e mulheres.

- 15ª etapa: apresentação do terceiro anúncio publicitário.

Nessa etapa, foi apresentado o anúncio publicitário da marca Colgate, veiculado no site do jornal *Folha de S.Paulo*, em 25 de outubro de 2011. Como mencionado anteriormente, em relação a outros anúncios, também no caso desta propaganda não basta apresentar informações sobre o produto, é preciso fazer com que o consumidor sinta a necessidade de adquiri-lo, para tanto, estão presentes recursos argumentativos variados.



Figura 9 – Anúncio publicitário de 2011.
Fonte: Jornal *Folha de S. Paulo*.

Com tantos cremes dentais no mercado, como a Colgate poderia fazer sobressair suas qualidades a ponto de ser a marca escolhida pelo consumidor no ato da compra? Os recursos argumentativos do texto publicitário, auxiliam nas estratégias de venda e influenciam nas escolhas e decisões do consumidor. Conforme explica Passarelli (2012, p. 240-241),

[...] o grau de força de um argumento depende de vários fatores, entre os quais se destacam a sua formulação e o contexto em que é utilizado. O argumento é uma manifestação linguística, construída por enunciados que, relacionados uns com os outros, incluem uma asserção capaz de levar a uma conclusão.

O principal bloco de texto do anúncio revela o emprego do recurso argumentativo denominado adjetivação (instantâneo e duradouro), que visa a enobrecer o produto:



Alívio instantâneo
e duradouro

Ainda segundo Passarelli (2012), a argumentação requer ideias que são construídas com palavras e, para o processamento do texto, é necessário observar cuidadosamente alguns procedimentos argumentativos que criam efeitos de sentido.



é o que eu quero
para meus pacientes.

Nessa direção, destacamos o uso do argumento de autoridade “É o que quero para meus pacientes”, atribuído ao *ethos* do dentista, reconhecido como produtor de um discurso autorizado graças ao respaldo de uma área do saber específica, a odontologia. A formação acadêmica legitima a fala do profissional dentista e inibe os questionamentos do público. O *ethos* é formado para incutir no discurso credibilidade e confiança, assim, apresentar um profissional de determinada área, um artista ou uma figura pública pode influenciar a adesão do público a um produto, ideia ou comportamento.

Lembramos que o argumento de autoridade, utilizado frequentemente pela publicidade, pode ser explorado em sala de aula, pois é um recurso que raramente sofre questionamentos quando exposto por causa da credibilidade atribuída à palavra profissional ou institucional de sujeitos considerados competentes na sua área.

No nosso entendimento, expor aos alunos-leitores o argumento de autoridade os auxilia a desenvolver um olhar mais crítico em relação à publicidade. Desse modo, a prática de leitura de texto publicitário, organizada em torno de suas características e peculiaridades, contribui para o desenvolvimento da criticidade.

- 16ª etapa: desenvolvimento de atividade de identificação de exemplos de argumento de autoridade.

Nessa etapa, foram apresentados diferentes recortes de anúncios publicitários. Os alunos-leitores foram orientados a fazer a leitura a fim de reconhecer os efeitos de sentido

produzidos pelo argumento de autoridade. Com base em Passarelli (2012), foram explanados os seguintes tipos de argumentos:

- *tipos argumentativos*

- argumento de autoridade: invoca uma autoridade reconhecida;
- argumento de justiça: trata as situações de uma mesma categoria;
- argumento pragmático: avalia algo em função das suas consequências;
- argumento de desperdício: implica não perder tempo e investimento;
- argumento pelo exemplo: propõe a imitação de outras ações;
- argumento pelo antimitelo: evidencia o que se deve evitar;
- argumento pela analogia: propõe uma relação de comparação com a ideia principal;
- argumento em provas concretas: apoiado em fatos ou dados concretos.

- 17ª etapa: análise de elementos argumentativos do anúncio.

Por meio do excerto apresentado a seguir, os alunos-leitores foram levados a observar alguns elementos importantes que concorrem para a persuasão. Notamos que o profissional dentista, valendo-se da argumentação centrada na racionalidade (*logos*), orienta o procedimento para que o paciente/consumidor obtenha o alívio da sensibilidade nos dentes. Embora o profissional distinga duas condições (massagear e escovar), necessidades ou possibilidades de uso do creme dental, na realidade, é possível notar que a orientação tem em vista um único fim: a venda do produto. Isso se evidencia no trecho a seguir: “Para alívio instantâneo, massagear diretamente em cada dente sensível por 1 minuto. Para alívio duradouro, recomenda-se a escovação diária”.

O objetivo do produtor do anúncio é aproximar o dentista do consumidor, para que este se sinta como um paciente que está sendo cuidado pelo profissional. Mostrar ao aluno que os textos publicitários são constituídos por várias referências e que elas podem influenciar a escolha de um produto é essencial para fazê-lo perceber que a materialidade linguística manifesta um diálogo entre interlocutores, permeado por intencionalidades que frequentemente ocorrem pelo argumento centrado na emoção (*pathos*).

No recorte a seguir, temos o argumento de autoridade, marcado pelo segmento “recomendação dos dentistas”:



Na imagem apresentada na sequência, destacamos que o título de doutor (“Dr.”) que antecede o nome completo do profissional e o número do registro no Conselho Regional de Odontologia, apostos no jaleco, prova que a personagem é, de fato, um profissional da área, o que reforça seu *ethos*.



Levamos os alunos-leitores a também observar que a vestimenta representada na imagem caracteriza os profissionais que atuam na área da saúde. Dessa forma, ficou evicenciado que o texto publicitário utiliza de argumentos que garantem a legitimidade do discurso para criar efeitos de verdade que beneficiam a imagem da marca.

- 18ª etapa: análise de palavras estrangeiras no anúncio publicitário.

Nessa atividade, foi destacado que o nome do creme dental “Sensitive Pro-alívio” e, mais especificamente, o termo “*sensitive*”, sensível, em português, remete ao prestígio linguístico da língua inglesa. O emprego de palavras nesse idioma expressa credibilidade e enobrece o produto, visto que a língua inglesa é universal, tem notoriedade cultural e econômica em âmbito global. Essa estratégia funciona como mecanismo de convencimento.

Assim, na esfera publicitária, vincular um produto a um nome estrangeiro pode levar o consumidor a criar uma imagem de que o produto é melhor do que outros, especialmente os

nacionais, o que constitui uma estratégia de venda. No caso do anúncio em análise, o uso do termo “*sensitive*” pode ser considerado eficiente, pois a palavra escolhida é um cognato, que cumpre a função de valorizar o produto sem dificultar a compreensão do público.

- 19ª etapa: identificação de elementos multimodais.

Os alunos-leitores foram orientados a observar o recorte a seguir, em que se evidencia, por meio do texto verbal e imagético, a principal indicação do produto: “para dentes sensíveis”. Na expressão “pro-alívio”, verifica-se o uso do prefixo “pro”, morfema que vai antes de radicais para lhes modificar o sentido; de origem latina, significa movimento para frente, progresso, projeção. Esse elemento sugere, assim, que o creme dental atua na promoção do alívio e envolve a preocupação com o bem-estar do consumidor.



Já no recorte apresentado na sequência, podemos observar que os profissionais, um homem e uma mulher, são personificados para representar a marca. A imagem da dentista reflete a condição moderna da mulher, inserida na sociedade como profissional atuante, que teve acesso à escolarização formal, de nível universitário. Isso evidencia a igualdade de gênero, mesmo que, na composição do anúncio, a imagem dela esteja em um plano inferior.

Comparando esse aspecto na análise dos três anúncios, percebemos que há uma progressão na representação do papel da mulher, embora a atribuição de espaço e a valorização da figura feminina nem sempre possa ser vista na publicidade e na própria sociedade. Mesmo no anúncio analisado, que é atual, podemos observar que o maior destaque ainda é atribuído à figura masculina.



No que diz respeito às cores utilizadas, destacamos que o logotipo da marca Colgate está representado pelo branco e pelo vermelho, mas o anúncio como um todo apresenta as cores branca, vermelha e azul. O azul transmite verdade, serenidade, limpeza, remete ao frio e evoca sensação de confiança, liberdade e harmonia; o vermelho é considerado uma das cores da alegria, da paixão, do calor e da coragem, assim como de sentimentos opostos, como raiva ou sensação de perigo; o branco é a cor da paz, da pureza e da limpeza, mas também tem outros significados, como alegria, felicidade e inocência. Assim, as cores exercem um papel importante na transmissão da mensagem, no estabelecimento de diálogo com o público, e são utilizadas com a intenção de despertar a atenção e sensações específicas. Notamos que a própria gravata do dentista é vermelha, com detalhes brancos e azuis, de forma a representar a marca, ou seja, ele “veste a marca”, atribuindo-lhe credibilidade. Inconscientemente, o consumidor olha para o profissional e o associa ao produto.

Ao finalizarmos as etapas do encaminhamento didático proposto, constatamos que se trata de um recurso pedagógico enriquecedor no âmbito do ensino de língua portuguesa, uma vez que permite a abordagem de vários aspectos da língua, como argumentação, intencionalidade, implícitos, seleção lexical e imagética, entre outros.

Esse exercício pode propiciar ao estudante o entendimento acerca dos recursos linguísticos de que dispõe para elaborar textos e dos elementos que compõem as mensagens, nem sempre evidentes, mas que também produzem sentidos. Em última análise, a atividade proposta por contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes e, conseqüentemente, para o aprimoramento da reflexão e do senso crítico em relação a textos que circulam na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa foi motivado por inquietações que vivenciamos no decorrer de práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de língua portuguesa, no âmbito do Ensino Fundamental II, especialmente em relação a leitura e compreensão textual.

Sabemos que, muitas vezes, a leitura no âmbito escolar fica limitada à decifração e, conseqüentemente, o aluno não consegue compreender o texto e interpretar seus sentidos. A decifração é apenas um primeiro estágio no trajeto rumo à compreensão. Existem estratégias associadas à cognição que conduzem a leitura ao horizonte máximo, que envolve a percepção dos possíveis sentidos do texto e a produção de inferências (MARCUSCHI, 1996). Fazer inferências e identificar marcas linguísticas explícitas ou implícitas são ações que levam o aluno a raciocinar de forma mais consciente em relação aos efeitos de sentido presentes na materialidade linguística.

Em virtude da importância e da complexidade que envolve a leitura, a compreensão e a interpretação de textos, recorreremos à perspectiva sociocognitivo-interacional da língua, bem como aos conceitos de inferência e de argumentação, entre outros, para procedermos à apresentação de atividades baseadas na proposta de encaminhamento didático, conforme as orientações curriculares do Estado de São Paulo para 8º ano do Ensino Fundamental II.

As estratégias de ordem sociocognitivo-interacional e textual de leitura elencadas nesta dissertação se mostraram como recursos relevantes na construção de sentidos. Entre essas estratégias, destacamos: o conhecimento prévio, que mobiliza vários tipos de conhecimentos intrínsecos aos âmbitos social e cultural em que o aluno está inserido; a contextualização, que tem a ver com as pistas linguísticas presentes no texto e que contribuem para a produção de sentidos; o contexto, que funciona como um recurso importante para que o aluno possa compreender o que lê; os modelos cognitivos, blocos resultantes do processamento de informações e da atribuição de significados que intervêm na compreensão. Além disso, enfatizamos os *frames* como base para compor o campo semântico relacionado à área de publicidade e as inferências, produzidas pelo aluno de acordo com os conhecimentos que traz e com aquilo que está presente no texto.

A fim de procedermos à esta investigação, estabelecemos como objetivo geral compreender as estratégias de leitura na construção de sentido por parte dos alunos-leitores e como objetivos específicos: 1) identificar e analisar as estratégias de leitura que colaboram

para a construção de sentidos pelos alunos-leitores. 2) empregar o encaminhamento didático como recurso para o ensino-aprendizagem em aulas de leitura.

A nosso ver, os objetivos elencados foram atingidos. Em primeiro lugar, explanamos os conceitos de leitura da perspectiva de vários teóricos, o que nos proporcionou um novo olhar sobre essa atividade no âmbito escolar. Abordamos também o leitor como sujeito ativo na construção de sentidos quando estimulado pelo professor, o importante papel da contextualização, dos conhecimentos prévios e dos modelos cognitivos atuantes no processamento do texto e a autonomia do aluno na estratégia metacognitiva.

Posteriormente, expusemos a proposta de encaminhamento didático como prática aplicada em sala de aula a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Ao longo das etapas, a atividade mostrou seu potencial no que se refere a propiciar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, do exercício de reflexão e, consequentemente, do senso crítico em relação aos textos veiculados pela mídia e que circulam na sociedade.

A análise apresentada a título de exemplificação do encaminhamento didático é apenas uma possibilidade de se proceder à análise de anúncios publicitários e de desenvolver atividades relacionadas à leitura, assim, ela não esgota os caminhos analíticos que outros instrumentos e aporte teórico poderiam proporcionar tanto ao professor quanto ao aluno, mas propicia uma nova perspectiva para o ensino de leitura no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- AHH! KOLYNOS. Disponível em: <<http://campeoesdapropaganda.blogspot.com.br/2010/04/ahh-kolynos-anos-60.html>>. Acesso em: 17 ago. 2017.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC, 1998.
- CALDAS, Lilian Kelly. Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.
- CAMPOS, Maria Tereza; TARDELLI, Lília; TOLEDO, Salete; ODA, Lucas. *Português – Vozes do mundo*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. v. 1.
- CARRASCOZA, João Anzanello. *A evolução do texto publicitário: a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade*. 2. ed. São Paulo: Futura, 1999.
- CARVALHO, Nelly. *O texto publicitário na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 2002.
- CARVALHO, Nelly de; PESSOA, Nilda. Proposta de um roteiro de análise das relações frasais no discurso publicitário. In: FARIAS, Yracilda Oliveira. *O discurso publicitário: instrumento de análise*. Recife: UFPE, 1996.
- CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílían Maria Ghiuro. *Leitura e produção de texto*. São Paulo: Blucher, 2012.
- COSTA, Miriam Solange. Proposta para análise dos itens léxico-semânticos no discurso publicitário. In: FARIAS, Yracilda Oliveira. *O discurso publicitário: instrumento de análise*. Recife: UFPE, 1996, p. 31-60.
- DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. *Educação Temática Digital*, v.3, n.2, p.19-26, 2002.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FERNANDES, José David Campos. *Semiótica e gramática do design visual*. João Pessoa: UFPB, 2011.

FERREIRA, Luiz Antonio. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.

FIORIN, José Luiz. Gêneros e tipos textuais. *Projeto Apoema – Português*. Material complementar. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

FOLHA DE S.PAULO. *Colgate*. Disponível em: <<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/4866-colgate#foto-90719>>. Acesso em: 21 set. 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância da leitura: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONZALES, Lucilene. *Linguagem publicitária: análise e produção*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

IASBECK, Luiz Carlos Assis. Publicidade e Identidade: Produção e recepção na comunicação publicitária – uma questão de identidade. In: CONTRERA, Malena Segura; HATTORI, Osvaldo Takaoki. *Publicidade e cia*. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

JEWITT, Carey; KRESS, Gunther. *Multimodal Literacie*. New York: Peter Lang, 2003.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Escala de estratégias de leitura para etapa final do Ensino Médio. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 23(3), p. 271-278, jul.-set., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a06.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Oficina de leitura*. Campinas: Unicamp, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Introdução à linguística textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

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

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Gêneros textuais: o que são como se constituem*. Recife: UFPE, 2000. Mimeografado.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

MARQUESI, Sueli; ELIAS, Vanda Maria; CABRAL, Ana Tinoco. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, Sueli; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. *Linguística Textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: _____. (Org.) *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas, 2001.

PASSARELLI, Lillian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Leitura e produção textual. In: ANDRADE, Renato Júdice. *Avaliação de competências na educação básica: um marco referencial para a prática*. São Paulo: Moderna, 2011.

_____. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2004.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINHO, José Benedito. *Comunicação em Marketing: princípios da comunicação mercadológica*. Campinas: Papirus, 2001.

SANDMANN, Antônio José. *A linguagem da propaganda*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. *Redação e leitura – guia para o ensino*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Matriz de avaliação processual: língua portuguesa, linguagens, 2016.

SISTEMA de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2016/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. *Alfa*, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007a.

_____. Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007b, Tubarão. *Anais...* Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007b, v. 1, p. 1297-1306.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. *Leitura: coerência e conhecimento prévio – uma exemplificação com frame carnaval*. Santa Maria: UFSM, 1992.

VAN DIJK, Teun. *Cognição, discurso e interação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social*. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.