



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CAMPUS CAJAZEIRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIA EDINEUMA MARTINS DANTAS DOS SANTOS

**PROPAGANDA NA INTERNET: LEITURA, TEXTUALIDADE E SENTIDO - UMA
PROPOSTA PARA O 8º ANO**

CAJAZEIRAS-PB

2016

MARIA EDINEUMA MARTINS DANTAS DOS SANTOS

**PROPAGANDA NA INTERNET: LEITURA, TEXTUALIDADE E SENTIDO - UMA
PROPOSTA PARA O 8º ANO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, área de concentração "Linguagens e Letramentos", linha de pesquisa "Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes", da UFCG / CFP, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, sob orientação do **Professor Dr. Jorgevaldo de Souza Silva**.

CAJAZEIRAS-PB

2016

BANCA EXAMINADORA

Cajazeiras, 24 de fevereiro de 2017

Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva

Orientador

Prof.^a Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

(UFERSA) Titular

Prof.^a Dra. Hérica Paiva Pereira

(UFCG) Titular

Prof.^a Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais

(UFCG) Suplente

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a DEUS, pela força e coragem que me deu durante a minha jornada no Mestrado.

Aos meus pais, José Edísio Dantas e Maria Niuta Martins Dantas (*In memoriam*), pois sei que, se estivessem hoje aqui, este trabalho e a conclusão deste mestrado seriam motivos de muito orgulho e alegria para eles.

Aos meus filhos, pela paciência, compreensão, carinho e amor a mim dedicados ao longo desses dois anos de curso. Que a realização desse trabalho possa lhes servir de incentivo e motivação para seus estudos e vida pessoal.

Ao meu Professor e Orientador, Jorgevaldo de Souza Silva, pelo apoio e contribuição no processo de escrita da minha dissertação.

Ao Professor e Coordenador do Profletras/UFCG - campus Cajazeiras (PB), Onireves, pela dedicação ao curso e por acreditar no potencial de cada um de nós.

Às professoras, Hérica Paiva Pereira e Maria Nazareth de Lima Arrais, pelas pertinentes contribuições e encaminhamentos que me deram no Exame de Qualificação.

A todos os Professores que contribuíram, com muita dedicação e compromisso, para o meu aprendizado durante o curso, pela troca de experiências, pelo carinho e confiança.

A todos os colegas do Curso, pelos momentos de aprendizagem e troca de conhecimentos.

Às colegas, Jacira, Suellen, Fabiana e Leandra, pelos momentos maravilhosos que passamos juntas na Faculdade, na pousada onde nos hospedávamos nos finais de semana, pelas longas conversas e risadas.

As minhas amigas, Michela, Neuda e Andreza, pelo carinho e companheirismo.

A minha querida amiga, Cristiane Leite, pela presença marcante na minha vida, pelos conselhos, pela disponibilidade, pelo ombro amigo nos dias de aflição e desilusão. Por ter cuidado tão bem de mim.

À Secretaria Municipal de Educação, pela autorização do afastamento das minhas atividades escolares para que eu pudesse me dedicar a essa pesquisa.

À Capes, pelo importante apoio financeiro.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum - ou ao menos totalmente - o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Roger Chartier (A aventura do Livro - do leitor ao navegador)

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é propor estratégias de leitura e análise textual que venham contribuir para a promoção do multiletramento, no 8º ano do ensino fundamental, a partir de um trabalho voltado para o gênero multimodal propaganda, com base na sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) e na adaptação dessa sequência proposta por Costa-Hubes e Simion (2014). O interesse pela elaboração da proposta surgiu da reflexão acerca da dificuldade que os alunos apresentam quanto à leitura, que se encontra muito limitada ao processo de decodificação, assim como ao tratamento dado por alguns professores quanto às práticas leitoras em sala de aula, que ainda permanecem muito arraigadas aos métodos tradicionais, ou seja, a um estudo descontextualizado, o que leva apenas a análise de partes do texto, reduzindo o ensino de línguas ao mero estudo de regras gramaticais. Além disso, nessas aulas, costumeiramente, são utilizados apenas textos impressos, que priorizam tão somente os aspectos verbais, deixando de lado a análise de outros elementos não verbais, tão importantes quanto àqueles, para o entendimento e para a produção de sentido. A metodologia aqui utilizada consiste na realização de uma pesquisa de cunho bibliográfico acerca do tema, aliada à proposta de uma sequência didática, em torno do gênero propaganda, com a finalidade de auxiliar, de forma mais dinâmica, o processo que envolve as práticas de leitura, análise e, conseqüentemente, produção textual, as quais abordem questões relativas à textualidade, desenvolvidas pela Linguística Textual, buscando, desse modo, ressignificar antigas práticas de leitura, sob a perspectiva inovadora dos multiletramentos, que possibilitem o desenvolvimento e/ou aprimoramento das competências linguísticas e discursivas dos alunos. A escolha pelo gênero propaganda deu-se por causa da sua massiva circulação social, através das mais variadas mídias, inclusive as digitais, e por sua multimodalidade, ou seja, por agregar variadas semioses num único texto, fator importante para o seu entendimento. Essa proposta de trabalhar com um gênero da esfera publicitária é uma forma de provocar no aluno a curiosidade investigativa e a capacidade de análise em relação à leitura crítica de textos multimodais que são produzidos socialmente. Para a realização desta pesquisa, alguns autores foram consultados para a fundamentarem teoricamente. São eles: Solé (1998), Leffa (1996, 1999), Koch (1997, 2009, 2012, 2013, 2014), Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2012), Dolz e Schneuwly (2004), Antunes (2005, 2010), Rojo (2015), Dionísio (2011), entre outros. Também consultamos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) e de outras fontes.

Palavras-chave: Leitura. Textualidade. Multiletramento. Gênero Textual. Sequência Didática.

ABSTRACT

The main objective of this research is to propose strategies of reading and textual analysis that will contribute to the promotion of multiletration in the 8th year of elementary school, starting from a work oriented to the multimodal propaganda genre, based on the didactic sequence of Dolz and Schneuwly (2004) and in the adaptation of this sequence proposed by Costa-Hubes and Simion (2014). The interest in preparing the proposal arose from the reflection about the difficulty that the students present in reading, which is very limited to the decoding process, as well as the treatment given by some teachers regarding the reading practices in the classroom, which still remain very much rooted in traditional methods, that is, a decontextualized study, which leads only to the analysis of parts of the text, reducing the teaching of languages to the mere study of grammatical rules. Moreover, in these classes, usually only printed texts are used, which prioritize only the verbal aspects, leaving aside the analysis of other non verbal elements, as important as those, for the understanding and the production of meaning. The methodology used here consists of the accomplishment of a bibliographic research about the theme, together with the proposal of a didactic sequence, around the propaganda genre, with the purpose of helping, in a more dynamic way, the process that involves reading practices, analysis and, consequently, textual production, which deal with issues related to textuality, developed by Textual Linguistics, thus seeking to resignify old reading practices, under the innovative perspective of multiliteracy, that enable the development and / or enhancement of competences Linguistic and discursive the students. The choice for the propaganda genre was due to its massive social circulation, through the most varied media, including the digital ones, and for its multimodality, that is, to add several semioses in a single text, an important factor for their understanding. This proposal to work with a genre of the advertising sphere is a way to provoke in the student the investigative curiosity and the capacity of analysis in relation to the critical reading of multimodal texts that are produced socially. For the accomplishment of this research, some authors were consulted to base it theoretically. They are: Solé (1998), Leffa (1996, 1999), Koch (1997, 2009, 2012, 2013, 2014), Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2012), Dolz and Schneuwly , 2010), Rojo (2015), Dionísio (2011), among others. We also consulted the guidelines of the National Curricular Parameters (PCNs) of Portuguese Language (1998) and other sources.

Keywords: Reading. Textuality. Multiliteracy. Textual Genre. Didactic Sequence

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Propaganda A.....	81
Figura 02 – Propaganda B.....	81
Figura 03 - Propaganda C.....	82
Figura 04 - Propaganda D.....	83
Figura 05 - Propaganda E.....	84
Figura 06 - Propaganda F.....	85
Figura 07 - Propaganda G.....	85
Figura 08 - Propaganda H.....	86
Figura 09 - Propaganda I.....	87
Figura 10 - Propaganda J.....	87

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 01: Critérios Gerais de Textualidade.....	37
Esquema 02: Esquema da SD apresentado pelo grupo de Genebra.....	66
Esquema03: Esquema da SD adaptado por Costa-Hubes/Simion.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Coesão textual: Relações, procedimentos e recursos.....	39
Quadro 02 – Gêneros privilegiados para a prática de leitura de textos.....	56
Quadro 03: Sequência Didática – Esboço geral.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LT - Linguística Textual

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SD - Sequência Didática

TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação

CL - Competências linguísticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 TEXTO E SENTIDO	21
1.1 Linguística Textual: novos rumos para o conceito e o estudo do texto.....	21
1.2 Textualidade e critérios de construção textual de sentido	30
1.2.1 Critérios centrados no texto (cotexto).....	32
1.2.2 Critérios centrados no usuário e no contexto	36
1.2.3 Fatores de contextualização.....	38
1.3 Texto em mídias digitais: outras linguagens, novos letramentos	40
2 A LEITURA NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERATIVA	46
3 GÊNEROS TEXTUAIS: INSTRUMENTOS DE ENSINO	52
3.1 A propaganda - características e função	60
4 METODOLOGIA.....	64
4.1 Natureza da pesquisa	64
4.2 Sequência didática: uma proposta metodológica para o trabalho com os gêneros.....	67
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	78
5.1 Sequência didática para a leitura, análise e produção escrita do gênero multimodal propaganda.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

De modo indiscutível, podemos afirmar que os alunos dessa nova geração estão cercados por um mundo de possibilidades de acesso à leitura muito mais vasto do que os de algumas décadas atrás, uma vez que eles entram em contato com materiais impressos e eletrônicos (digitais) e os introduzem no seu cotidiano desde muito jovens. Esse contato permanente com uma incontável diversidade de gêneros textuais, através desses materiais, acontece especialmente pelo advento das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Em decorrência desse mundo globalizado, tecnológico e informatizado, surgem os chamados gêneros multimodais, que mesclam vários modos semióticos para a produção de sentidos.

Esse tipo de gênero vem ganhando cada vez mais espaço nas práticas de letramento, ou melhor dizendo, dos multiletramentos¹, uma vez que se apresenta com nova roupagem e mistura várias linguagens, além da verbal. Vem agora ornado de sons, movimentos, cores, entres outras semioses, e ganha novos suportes como, paredes e muros, *outdoors*, computadores (*internet*), celulares, para citar apenas alguns; o que possibilita uma aproximação e interação maior do aluno/leitor com o texto.

No entanto, mesmo rodeados de uma imensurável quantidade de gêneros, que são veiculados todos os dias, nas ruas, na escola, em casa, e em muitos outros locais, através dos diversificados suportes textuais e das diferentes mídias, ainda verificamos, em nossa prática docente e através dos resultados das avaliações externas, a exemplo da Prova Brasil, que uma grande parcela do nosso alunado, até mesmo aquela que já está inserida nas séries finais do ensino fundamental, carrega consigo uma expressiva dificuldade em ler, analisar e compreender os mais variados tipos e gêneros textuais. Sendo assim, muitos desses alunos,

¹ Segundo Rojo (2012, p. 39), "a formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa e uma proposta de alfabetização com vista aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação." Ainda, em entrevista concedida à Revista Plataforma do Letramento, a autora afirma que, na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática ou em movimento), a fala, a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento das linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores. Entrevista disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html>>.

não conseguem ultrapassar a superfície do texto, limitando-se apenas a decodificá-lo, ou seja, a decifrar seus códigos linguísticos.

Promover a competência leitora sempre foi um dos maiores desafios das escolas, uma vez que formar leitores e, conseqüentemente, produtores de textos linguisticamente competentes, críticos, analíticos e ativos não é tarefa muito fácil para os professores, especialmente quando o aluno já se encontra em uma determinada etapa da vida escolar, como os anos finais do ensino fundamental. Nesse sentido, é necessário que reflitamos sobre o seu poder transformador e de que forma ela está sendo conduzida nas aulas de língua portuguesa.

A dificuldade de compreensão de textos pelos alunos pode ocasionar um *déficit* na aprendizagem e, por conseguinte, resultar no fracasso escolar. Superar, pelo menos em parte, essa situação é dever da escola, portanto, formar indivíduos capazes de ler, analisar e compreender os diferentes gêneros e tipos textuais, e posteriormente os produzir na forma escrita, precisa ser seu principal objetivo.

Destarte, é importante, nas nossas aulas, conduzirmos o aluno ao entendimento de que não podemos compreender o texto que não seja de forma ativa: antecipando interpretações, reconhecendo significados, identificando dúvidas, erros e incompreensões no processo de leitura; assim é preciso fazer do texto o próprio lugar da interação, onde os sujeitos dialogam com ele para a construção dos sentidos.

Assim, promover a leitura nas nossas aulas, de forma estimulante, criativa e eficaz, possibilita a (re)descoberta do prazer de ler, como também, o de escrever, tornando-se significativamente importante, visto que tanto na vida pessoal quanto na profissional essas competências facilitam consideravelmente a inserção do sujeito nas diferentes esferas sociais.

Para isso, é necessário que o professor esteja disposto a renovar suas práticas pedagógicas, que possibilitem o aprimoramento de suas aulas, lançando mão da comodidade e buscando novas formas de conduzir o processo de letramento, que ainda se encontra muito limitado e arraigado nas aulas de língua portuguesa a uma prática de análise que se esgota na identificação de categorias gramaticais ou sintáticas, deixando de lado a possibilidade de contemplar outros aspectos mais relevantes de construção de textualidade e de sentido.

As atividades para o ensino/aprendizagem de leitura, a partir de diferentes gêneros de discurso, devem focar, entre outras situações, diferentes procedimentos de leitura, que exigem e contribuem para que o aluno constitua, com o apoio do professor, e por meio de uma série de atividades, diferentes capacidades exigidas pelos multiletramentos. Neste trabalho queremos ressaltar a importância de se trabalhar com a textualidade a partir dos fundamentos da Linguística Textual.

Sobre essa questão, Antunes (2005, p. 13-15) destaca que um possível caminho para a superação dessas dificuldades enfrentadas pelos alunos, requer,

por um lado, o estudo das questões eminentemente textuais, como aquelas relativas aos critérios da coesão, da coerência, da relevância informativa, da intertextualidade e de tantas outras, presas às questões contextuais em que acontecem as ações de linguagem [...] fazer análise de textos centradas em elementos que, de fato, são determinantes para a construção de sua textualidade e de sua função interacional. Por outro lado, exige que se instaure na escola, com regularidade, a prática de análise dessas questões textuais em exemplares reais, orais e escritos, que circulam ou circularam em nossas atividades sociais.

Por esse motivo, o objetivo geral desta pesquisa é propor estratégias de leitura e análise textual que venham contribuir para a promoção do multiletramento, no 8º ano do ensino fundamental, a partir de um trabalho voltado para o gênero multimodal propaganda, com base na sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) e na adaptação dessa sequência proposta por Costa-Hubes e Simion (2014).

Para alcançarmos nosso objetivo, de maneira específica, o referido trabalho discorre sobre as concepções de leitura, com destaque para a sociointeracional, assim como as concepções de texto e textualidade a partir dos fundamentos de uma Linguística Textual; além de refletir sobre a importância de trabalhar com outras diversidades de gêneros textuais, que não seja apenas os literários e impressos, para a promoção da competência leitora; de como as novas tecnologias vem modificando as formas de como os textos/gêneros se apresentam, em especial, os que agregam múltiplas linguagens, conhecidos como multimodais ou multissemióticos, os quais exigem do leitor novas formas de letramento.

Como resultado dessa reflexão, neste trabalho, apresentamos como proposta de intervenção pedagógica, a qual venha auxiliar metodologicamente as ações dos professores, uma sequência didática, que contemple a análise dos critérios de textualidade, dos fatores de contextualização e os efeitos de sentido produzidos por eles em propagandas veiculadas na internet.

Ansiamos, com essa proposta, que os professores possam repensar e ressignificar práticas tradicionais de ensino e que as conduzam, a partir dessa metodologia, de maneira relevante e condizente com as necessidades dos alunos e que os encaminhem a práticas letradas cidadãs e contemporâneas, uma vez que, de acordo com Antunes (2005), muitos professores ainda sentem dificuldades de promover esse tipo de atividade com seus alunos e

que essa dificuldade é oriunda da formação, insuficiente, desse profissional, preconizando a autora que,

em geral, os estudos linguísticos que integram os currículos dos cursos de letras ainda incidem muito sobre os estudos da morfossintaxe da língua, em detrimento de questões sobre a construção e a circulação das ações da linguagem. Consequentemente, o olhar de professores e alunos sobre a construção do texto ainda é um olhar quase exclusivamente gramatical. Ainda falta, em muitos cursos, uma abordagem consistente de teorias sobre a textualidade, o que poderia ser possível pela exploração dos princípios da linguística de texto. [...] Por esse motivo falta ao professor uma prática contínua de análise, que possibilite o desenvolvimento da capacidade de enxergar os elementos que, para além do gramatical, são centrais para o entendimento do texto (ANTUNES, 2005, p. 14).

Por esse motivo, foi que pensamos em promover uma metodologia que extrapole e dinamize a forma de ensino que vem sendo desenvolvida ao longo de todos esses anos nas aulas de línguas. Nesse sentido, pretendemos trazer com esse trabalho, "uma contribuição no sentido de poder viabilizar análises que incidam sobre questões da construção coesa, coerente e relevante de textos, o que, naturalmente, inclui contexto, texto, léxico e gramática" (ANTUNES, 2005, p. 16).

Para a realização da nossa proposta de intervenção, fundamentamo-nos em pesquisas bibliográficas que resultaram na construção dos seguintes capítulos: 1 - *Texto e Sentido* - distribuído em três tópicos. O primeiro (1.1), com o título, *Linguística Textual - novos rumos para o conceito e estudo do texto*, abordamos o estudo acerca do universo textual e suas concepções, considerando um panorama que vai desde o surgimento da Linguística Textual no contexto das análises transfrásticas, passando pela fase das gramáticas de texto até os estudos voltados para a Teoria do texto, que contempla a perspectiva sociointeracionista da linguagem. Nessa última fase o texto é visto como processo complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem que engloba ações linguísticas, cognitivas e sociais na sua organização, produção e funcionamento, e que levam o leitor a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal e social, sobre o uso dos recursos que a língua lhe oferece, sobre a adequação dos textos a cada situação. Para o desenvolvimento desse tópico nos pautamos nos postulados de Marcuschi (2008; 2012) e Koch (1997; 2009; 2012).

No segundo tópico (1.2), sob o título, *Textualidade e critérios de construção de sentido* - teve como base, para sua construção, os pressupostos teóricos de Antunes (2005; 2010), Marcuschi (2008; 2012) e Koch (2009; 2012; 2013). Nele apresentamos os critérios de

textualidade proposto por Beaugrande e Dressler (1981) que são responsáveis pela produção de sentido no texto. Esses critérios estão subdivididos em: critérios baseados no texto (cotexto) e critérios baseados no contexto, assim como os fatores de contextualização que são necessário para a compreensão textual.

Texto em mídias digitais - outras linguagens, novos letramentos é o título do tópico três (1.3) da nossa pesquisa. Neste item, enfatizamos, a partir dos estudos de Braga (2013), Rojo (2015), Dionísio (2011), Vieira (2009), entre outros autores, conceitos como multimodalidade e multiletramentos. Destarte, destacamos a importância do ensino dos gêneros em mídias digitais, por agregarem as diferentes formas de linguagens a um único texto, o que permite ao professor conduzir suas aulas numa perspectiva dos novos letramentos, que vai além do simples ato de ler e escrever.

O Capítulo 2 - *Leitura numa perspectiva sociointerativa*, discorre sobre as três concepções de leitura: ascendente, descendente e sociointerativa, propondo que essa última seja a mais adequada a ser trabalhada nas nossas salas de aula. Para isso, nos ancoramos nas teorias de Leffa (1996, 1999) e Koch (2012).

No Capítulo 3, cujo título é *Gêneros textuais: instrumentos de ensino*, propomos uma discussão à luz das teorias de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Dolz; Schneuwly (2004) e Koch (2014) sobre o conceito de gêneros textuais e de como esses devem ser usados como instrumento concreto de ensino e análise da língua materna, já que, é por meio deles que se promove a mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Dessa forma, ao aluno, deve ser apresentado, nas práticas de letramento, gêneros que façam parte da sua vida social. Por esse motivo, nessa proposta de intervenção, escolhemos o gênero propaganda, pois esse faz parte cotidianamente da vida dos alunos. Assim, o tópico (3.1), discorre sobre o conceito de propaganda, suas características e finalidades.

O capítulo 4 concerne à metodologia usada nesse trabalho, optamos pela pesquisa de cunho bibliográfico, agregada a uma sequência didática destinada ao 8º ano do ensino fundamental, como forma de intervenção pedagógica, que instrumentalizará as ações dos professores de língua portuguesa, tendo em vista que, no passo a passo haverá sugestões e orientações que contribuirão para que ele (o professor) possa auxiliar e conduzir seus alunos a desenvolverem as atividades de forma mais estimulante e eficiente. Para a construção da sequência, amparamo-nos nas teorias de Dolz e Schneuwly (2004), Costa-Hubes e Simion (2014).

No último capítulo, apresentamos o passo a passo da sequência didática destinada ao 8º ano do ensino fundamental numa perspectiva voltada para os multiletramentos. Para sua

realização tomamos como corpus algumas propagandas veiculadas na internet. Nas oficinas serão trabalhadas estratégias de leitura interativa com ênfase para a análise dos critérios de textualidade e dos fatores de contextualização. Queremos enfatizar que, embora nosso trabalho não seja voltado para a produção escrita, esta também será contemplada na nossa proposta de intervenção. Os módulos das oficinas serão explicados e detalhados na metodologia.

Objetivamos, portanto, que a nossa proposta de intervenção seja relevante para o professor e que possa ser usada, de fato, como um instrumento norteador de seu trabalho.

1 TEXTO E SENTIDO

1.1 Linguística Textual: novos rumos para o conceito e o estudo do texto

A Linguística Textual (doravante LT) é um ramo da Ciência Linguística que se originou na Europa, especialmente na Alemanha, na década de 60, com o objetivo de aprofundar os estudos linguísticos que fossem além da simples análise de unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas, palavras e frases.

Com seu surgimento, é difundida e aceita a ideia de que o *texto* (oral ou escrito) é o princípio fundamental para o ensino-aprendizagem de língua, uma vez que "os textos são, a rigor, o único material linguístico observável e analítico [...], isto quer dizer que, há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não simplesmente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido" (MARCUSCHI, 2008, p. 71) .

Por essa razão, Marcuschi (2008) argumenta que, a LT foi motivada, inicialmente, pela certeza de que as gramáticas de frase e as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto, ou seja, que ela fundamenta-se em "um dogma de fé que reconhece o texto como uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase (MARCUSCHI, 2012, p. 16)."

Em consonância com esse posicionamento teórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa preconizam que

não é possível tomar como unidade básica do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizadas, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco tem a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica no ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23).

Embora pareça óbvio compreender o texto como unidade de análise linguística e por mais que se reconheça a necessidade de estudá-lo em sua estrutura e construção, revelando o seu processamento, organização, modalidades e gêneros, é imprescindível reconhecer que essa realidade nem sempre foi um consenso entre os estudiosos do ramo.

Durante seu trajeto histórico, em sua constituição, a LT passou por três fases distintas, visto que não houve um desenvolvimento exatamente homogêneo dessas fases, como afirmam

Bentes (2003), Marcuschi (1983) e Koch (1997a). De acordo com os autores acima citados, estas três fases costumam ser denominadas de:

1ª - Fase Transfrástica

2ª - Fase da Gramática Textual

3ª - Fase da Teoria do Texto

É pertinente frisar que, o conceito de texto evolui gradativamente, da mesma forma que essa ciência também evoluiu no decorrer de suas fases.

Assim, ao longo da história, muitas terminologias e concepções de texto foram empregadas, de forma instável, pelas diferentes correntes de estudo que iam surgindo.

A esse respeito, Koch (2009, p. 11) enfatiza que "todo o desenvolvimento desse ramo da Linguística vem girando em torno das diferentes concepções de texto que ela tem abrigado durante seu percurso, o que acarretou diferenças bastante significativas entre uma e outra etapa dessa evolução". Ainda segundo a autora, entre os diferentes conceitos de texto fundamentados pela LT, de acordo com cada fase apresentada, destacam-se os seguintes:

I. Na primeira fase, o texto era entendido como:

- “cadeia de pronominalizações ininterruptas”;
- "frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico ";
- “seqüência coerente de enunciados”;
- “cadeia de pressuposições”;
- “unidade lingüística superior à frase”.

II. Na segunda fase, o texto é compreendido como:

- “complexo de proposições sintático-semânticas” ;
- “estrutura pronta e acabada”;
- “produto de uma competência lingüística idealizada” (ênfase no aspecto formal do texto – extensão e constituintes);
- “maior unidade lingüística com seqüência coerente e consistente de signos lingüísticos”;
- "sequência linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente e que, também reciprocamente, constituem o contexto".
- "sequência coerente de enunciados";
- "cadeia de pressuposições".

III. Na última fase, o conceito de texto é completamente revisitado, passando a ser definido como:

- "ato de fala complexo", "elementos constitutivos de uma atividade complexa", instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante" (concepção de base pragmática);
- processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
- lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Os estudos sobre o texto progrediram e propagaram-se em diferentes países, mais ou menos na mesma época, dentro e fora da Europa, com vertentes teóricas variadas. Dessa forma, é necessário destacar que não ocorreu, de maneira precisa, uma sucessão cronológica na passagem de uma fase à outra. O que realmente aconteceu foi a ampliação e aprofundamento gradativo dos estudos da LT, uma vez que cada fase nova buscava superar as fronteiras e lacunas da fase anterior.

Na verdade, o que se pôde observar, na sua fase inicial, que ocorreu a partir da segunda metade da década de 60 até meados da década de 70, em função do conceito de texto predominante, é que alguns linguistas estavam preocupados, basicamente, com o estudo dos mecanismos transfrásticos do texto. A esse respeito, Koch (2012, p. 60) salienta que:

Na fase inicial das pesquisas sobre o texto, que se tem denominado fase da análise transfrástica, o contexto era visto apenas como o entorno verbal, ou seja, o contexto. O texto era conceituado como uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência seriam obtidas por meio da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre seus vários segmentos.

Por isso as pesquisas concentravam-se, meramente, em observar a presença de alguns fenômenos que ocorriam entre as frases, como a pronominalização, a seleção dos artigos definidos e indefinidos, a ordem das palavras, a concordância dos tempos verbais, entre outros; assim como as relações que se estabeleciam entre enunciados, priorizando as relações referenciais, especialmente, a correferência, que é considerada um dos principais recursos de coesão textual, "a qual, de certa forma, englobava o da coerência, nesse momento entendida como mera propriedade ou característica do texto" (KOCH, 2009, p. 5).

Conforme observa Bentes (2003, p. 247),

na análise transfrástica, parte-se da frase para o texto. Exatamente por estarem preocupados com as relações que se estabelecem entre as frases e os

períodos, de forma que construa uma unidade de sentido, os estudiosos perceberam a existência de fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas: o fenômeno da co-referenciação, por exemplo, ultrapassa a fronteira da frase e só pode ser melhor compreendido no interior do texto.

Por esse motivo, Marcuschi (2008) argumenta que, um dos equívocos da LT, nessa fase, foi justamente ter considerado o texto como uma frase ampliada, enquanto, na verdade, o texto é uma unidade teoricamente nova, que não se enquadra na ideia postulada de que ele seria apenas uma sucessão coesa e coerente de enunciados.

Contudo, se no início da LT o argumento era a necessidade de desenvolver uma gramática transfrástica, alguns anos depois, como veremos a seguir, o argumento já era outro.

Mais tarde, na segunda fase da LT, ainda na década de 70, surge, "a partir da ideia de que o texto seria simplesmente a unidade linguística mais alta, superior à sentença, particularmente (mas não só) entre os linguistas de formação gerativista" (KOCH, 2009, p. 5), as chamadas *gramáticas textuais*.

O objetivo maior dessas gramáticas era o de examinar alguns fenômenos linguísticos não elucidados por uma gramática da frase. "Neste período, postulava-se o "texto" como uma unidade teórica formalmente construída, em oposição ao "discurso", unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída." (BENTES, 2003, p.249).

Nesse momento, abandona-se o método ascendente de estudo do texto (que visa somente à extração de significado) e, utiliza-se o método descendente (que visa à atribuição de significado).

No primeiro, as propostas de estudo do texto, baseiam-se nas habilidades de decodificação, pois considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras e frases, num processo sequencial e hierárquico.

Já o segundo, postula o contrário: "o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las" (SOLE, 1998, p. 23).

Mediante essa nova teoria, o texto passa a ser tomado como suporte para o desenvolvimento de variadas estratégias e habilidades essenciais para processamento da leitura e produção escrita, entretanto, ainda não se apresenta totalmente como objeto de estudo.

Nesse contexto, apenas algumas das suas propriedades passam a ser enfatizadas, especialmente as estruturais, por causa das estratégias que necessitam se estabelecer como procedimentos. "As estruturas dos gêneros escolares por excelência - a narração, a descrição e a dissertação - começam a ser enfocadas, por meio das noções da linguística textual, tais como: tipos de texto; super, macro e microestruturas; coesão; coerência etc." (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8).

Dentro dessa perspectiva, Koch (2009, p. 6) afirma que, "o texto, visto como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada, constitui uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual".

Todavia, "esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser 'pretexto' não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual" (ROJO, CORDEIRO, 2004, p. 9).

Assim, o texto, a priori, era concebido apenas como material sobre o qual se desenvolvia um estudo sistemático e normativo em leitura, compreensão e produção de textos, que primava exclusivamente a análise da língua e da gramática.

Conforme as autoras citadas anteriormente, é necessário compreender que em uma abordagem textual, baseada essencialmente em textos canônicos e potencialmente normativa e gramatical, as práticas voltadas para o uso, produção e circulação dos textos não contemplam as circunstâncias ou a situação de produção e de leitura desses textos, o que conduz apenas a um ensino voltado para "uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos" (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9).

Sendo assim, as gramáticas textuais não conseguiram alcançar os objetivos pretendidos da investigação acerca do texto, pois deixaram muitos fenômenos sem explicação ou, pelo menos, mal explicados. Não foram suficientemente capazes de abrigar e descrever todas as prováveis regras de textualidade, mesmo porque uma das principais características dos gêneros textuais é sua heterogeneidade e produtividade. Todos os dias podem surgir novos gêneros textuais (orais e escritos) com princípios e normas peculiares.

Por esse motivo, Marcuschi (2008, p. 73) afirma que, nos estudos atuais da LT, não é mais possível se falar em gramática de texto, uma vez que

essa noção supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de "*boa formação textual*", o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados. Imaginemos a dificuldade que teríamos de propor regras para a produção de todos os gêneros textuais; ou então para obter efeitos de sentido específicos, ou regras para sequenciar conteúdos ou dar saltos temáticos, produzir digressões etc. O projeto seria impossível e inviável. Foi isso que levou os gramáticos de texto a desistirem da ideia.

Mais tarde, a partir da segunda metade da década de 70, inicia-se, com a virada pragmática, a terceira fase da LT. Os linguistas de texto sentiram a necessidade de apresentar uma nova abordagem que fosse além da sintático-semântica, "visto ser o texto a unidade básica de comunicação-interação humana" (KOCH, 2009, p. 13).

Bentes (2003) reconhece que, em oposição às gramáticas textuais, que objetivavam a competência textual de falantes/ouvintes ideais, nessa fase, busca-se "investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso... [adquirindo] particular importância ... [o] seu contexto pragmático [ou seja] o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos" (BENTES, op.cit., p.251).

A partir dessa nova perspectiva, a língua passa a ser compreendida como um sistema atual, em funcionamento, não mais como um sistema abstrato (virtual).

Em consequência dessa visão, os textos passam a ser estudados como elementos constitutivos e característicos de uma atividade complexa, como instrumentos de efetivação de intenções comunicativas e sociais do falante, deixando, portanto, de ser usados, meramente, como produtos prontos e acabados, que devem ser analisados sintática e semanticamente.

Dentro dessa óptica, Isenberg (1976 apud KOCH, 2009, p. 15) também salienta a importância do aspecto pragmático sobre os sintáticos e semânticos, afirmando que

o plano geral do texto determina as funções comunicativas que nele vão aparecer e estas, por sua vez, determinam as estruturas superficiais. A relação existente entre os elementos do texto deve-se à intenção do falante, ao plano textual previamente estabelecido, que se manifesta por meio de instruções ao interlocutor para que realize operações cognitivas destinadas a compreender o texto na sua integridade, isto é, o seu conteúdo e o seu plano global; ou seja, o ouvinte não se limita a "entender" o texto, no sentido de "captar" apenas o seu conteúdo referencial, mas necessita, isto sim, reconstruir os propósitos comunicativos que tinha o falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o "para quê" do texto.

Assim, os estudos textuais começam a tomar um novo rumo, uma vez que "os textos deixam de ser examinados como estruturas acabadas (produtos), mas passam a ser considerados no *processo* de sua constituição, verbalização e tratamento pelos parceiros da comunicação" (KOCH, 2009, p. 18).

Um outro direcionamento para os estudos do texto nessa terceira fase, surge, posteriormente, na década de 80, com a virada cognitivista, a partir do entendimento de que todo fazer (ação) é imprescindivelmente acompanhado de processos cognitivos, "de quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações" (KOCH, op. cit., p. 21). Sobre essa nova tônica, Koch (op. cit., p. 21) atesta que,

o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. Assim, eles já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e ativam dados conhecimentos e experiências quando da motivação e do estabelecimento de metas, em todas as fases preparatórias da construção textual [...]

Desse ponto de vista, os sujeitos passam a interferir, de fato, na produção dos sentidos de um texto, tanto no processo da escrita quanto no da leitura, pois são considerados como seres mentais que, inseridos num ambiente sociocultural, fazem uso de sua memória e de seus esquemas cognitivos a fim de colocar em ação, variadas estratégias diante de um texto, e de realizar "simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos" (KOCH, 2012, p. 39).

Essas estratégias (cognitivas, sociointeracionais e textualizadoras), por meio das quais se realiza o processamento textual, em hora de fala ou escrita, de escuta ou de leitura, implicam a mobilização *on-line* dos diferentes tipos de conhecimentos que temos guardados na memória, a saber, como mostrado no capítulo sobre leitura: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico ou de mundo e conhecimento interacional (esse último engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural).

O estudo do texto se torna, assim, resultado de um processo mental de adequação do homem ao seu meio.

É importante abrimos um parêntese aqui para ressaltar que, uma das tônicas da década de 80, quanto ao estudo do texto, foi a explanação significativa do conceito de coerência, que era considerada, até então, como mera propriedade ou qualidade do texto,

todavia, passando a ser compreendida, a partir de uma abordagem pragmático-enunciativa, como "um fenômeno muito mais amplo, visto que ela se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional" (KOCH, 2009, p. 8).

Também é nessa fase da LT que, além da coesão e coerência, outros critérios de textualidade, como informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, começam a ser enfatizados nos textos, a partir dos estudos da obra de Beaugrande e Dressler (1981), que se constitui também como um dos marcos dessa mudança de rumo do estudo do texto. Nela, os autores buscam definir o que seja textualidade, entendida, até então, como "o que faz com que um texto seja um texto".

Por fim, a LT apresenta-nos a perspectiva sociocognitivo-interacionista, na qual "o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e por ele são construídos" (KOCH, 2011, p. 17) .

Assim, a Linguística Textual começa a tratar o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e de leitura, diferentemente do que ocorria nas décadas anteriores. Em consequência disso, é necessário compreender, como dito anteriormente, que a junção de palavras e frases, apenas, não constitui um texto: ele precisa ser aceito como tal; o sentido precisa ser construído; e isso só acontece, quando no momento da leitura e estudo do texto, ultrapassamos a superfície linguística e entramos numa análise textual e discursiva.

No entanto, Marcuschi (2008, p. 75) defende também a ideia de que "quando se faz uma análise textual, deve-se ter em mente que os aspectos estritamente linguísticos, como a fonologia, a morfologia, a sintática e a semântica, são imprescindíveis para a estabilidade textual", devendo, pois, constituir-se também como elementos de análise.

Sobre essa nova etapa da Linguística Textual, Koch (2009, p. 14) postula que

a partir da década de 90, além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitivas, que englobam temas como a referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio etc.; e, a par destas, o tratamento com a oralidade e da relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido sobre outras luzes - isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se um terreno extremamente promissor.

Os PCN de Língua Portuguesa (1998) endossam essa tendência, inovando na determinação do que deverá ser estudado nas aulas de língua portuguesa, com respeito aos

textos, convocando, pois, os gêneros textuais para serem usados como unidade de ensino dos eixos do uso da língua materna em leitura e produção, destacando que:

Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado... [...] Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Dessa modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 48/23).

Dolz e Schneuwly ratificam esse postulado defendendo que o gênero é certamente o elemento central das opções do ensino da língua, destacando que: "Eles [os gêneros] constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino de textualidade" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Assim é importante compreender que "quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que os usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguísticas" (MARCUSCHI, 2008, p. 91).

Por esse motivo, ao analisar um texto, nessa fase atual da LT, é necessário contemplar também, dentre tantos aspectos já mencionados ao longo de sua trajetória, outros como: os elementos verbais e não verbais, o suporte onde ele circula, a tipologia textual predominante, o gênero textual a que pertence e a interação entre os locutores.

Em suma, o estudo do texto, deve se preocupar com algo mais do que o ensino e aprendizagem de parâmetros e regras de boa formação de sequências linguísticas, ou seja, deve se preocupar com um estudo em que se privilegia as diversas produções e suas contextualizações na vida diária.

Portanto, a Linguística Textual, hoje, compreende, como atesta Marcuschi (2008, p. 73), "o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso".

Por isso, a noção de textualidade, que será destaque do tópico seguinte, não pode deixar de ser enfatizada quando trabalhamos com os diferentes gêneros textuais.

1.2 Textualidade e critérios de construção textual de sentido

O conceito de textualidade desenvolveu-se, a partir da Linguística Textual, para fundamentar a compreensão do que é de fato um texto. Sobre esse ponto de vista, Antunes (2010, p. 29) ressalta que

Como fundamento para a compreensão do que é o texto, tem-se desenvolvido o conceito de textualidade, a qual pode ser entendida como a característica *estrutural das atividades sociocomunicativas* (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação. Logo, todo enunciado - que porta sempre uma função comunicativa - apresenta *necessariamente* a característica da textualidade ou uma "*conformidade textual*".

Por esse motivo, é necessário perceber que o texto não se reduz simplesmente aos elementos linguísticos contidos nele, nem tão pouco a uma atividade cognitiva subjetiva, porém acontece como fenômeno de comunicação muito importante, que depende de uma rede fatores conectados tanto ao contexto quanto ao contexto, dos quais são responsáveis pela textualização e produção de sentido. Para Marcuschi, a textualidade resulta de uma operação de textualização, sendo “o evento final resultantes das operações produzidas nesse processamento de elementos multiníveis e multissistemas” (MARCUSCHI 2008 p.97).

Assim, podemos dizer que o texto, enquanto unidade de comunicação e segundo as proposições tradicionais da linguística de texto, deve seguir um conjunto de critérios de textualização, uma vez que ele não pode ser considerado simplesmente como um conjunto de frases aleatórias, e nem tão pouco, como uma sequência em qualquer ordem. Isso significa dizer que, "em qualquer língua, e em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade" (ANTUNES, 2010, p. 29).

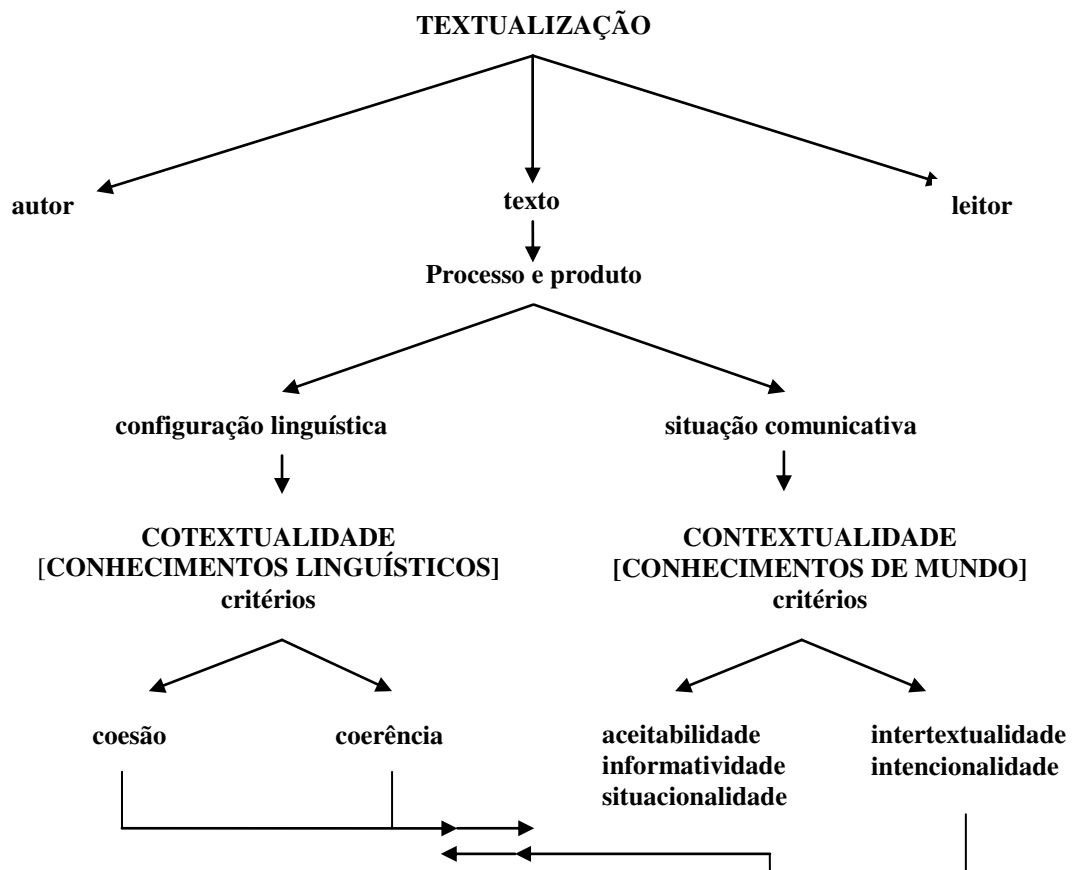
Para tanto, Beaugrande e Dressler (1981) apresentam-nos sete critérios responsáveis pela ocorrência da textualidade que, conseqüentemente, apontam para a construção textual do sentido - dois deles (coesão e coerência) estão centrados no texto e no cotexto; e os outros cinco (situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade) estão centrados no usuário e no contexto. Contudo, Marcuschi (2012) acrescenta ainda um oitavo fator - o da contextualização.

A esse respeito, Beaugrande e Dressler (apud Koch 2013, p. 21) explicitam que,

embora a coesão e a coerência constituam os padrões mais evidentes de textualidade, não são, por si só, suficientes para estabelecer fronteiras absolutas entre textos e não textos, já que as pessoas muitas vezes utilizam textos que, por várias razões, não se apresentam totalmente coesos e/ou coerentes. É isso que os leva a incluir as atitudes dos usuários entre os critérios de textualidade: para que uma manifestação linguística constitua um texto, é necessário que haja a intenção do produtor de apresentá-la - e a dos parceiros de aceitá-la como tal - em uma situação de comunicação determinada.

Abaixo segue o esquema de como se distribuem os critérios gerais de textualidade.

Esquema 01: Critérios Gerais de Textualidade



Fonte: A autora (2016)

Ao observar o esquema, destacamos:

I. Em primeiro lugar, os três maiores pilares da textualidade: um autor (produtor), um leitor (receptor) e um evento (texto/processo).

II. Em seguida, existem dois lados a analisar:

- O lado estritamente linguístico representado pelos critérios de cotextualidade (o intratexto), que exige, do leitor, os conhecimentos linguísticos e as regras envolvidas no sistema, assim como saber operacioná-los;
- O lado contextual (cognitivo, social, histórico, situacional, enciclopédico), que exige, de modo mais específico, os conhecimentos do mundo e outros sociointerativos.

III. Por último, os critérios de textualidade dispostos, nesse esquema, em dois grupos, contudo interligados, assim como mostra a figura.

De acordo com Marcuschi (2008), o esquema acima apresenta as sete condições de textualidade que, não constituem regras de formação textual, mas sim, critérios que promovem a produção de sentido. A esse respeito, o citado autor enfatiza que

o uso da expressão 'critério', ao invés da expressão 'princípio' para a noção de 'critérios da textualidade', deve-se ao fato de não se admitir que esses aspectos da textualidade funcionem como 'leis' linguísticas, já que são apenas critérios que no caso de sua ausência, não impedem que se tenha um texto. O texto, quando considerado unidade, é uma unidade de sentido e não unidade linguística. [...] Eles são muito mais critérios de acesso à construção de sentido do que princípios de boa formação textual (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Vejamos, na sequência, cada critério de modo detalhado, de acordo com os dois grupos apresentados no esquema:

1.2.1 Critérios centrados no texto (cotexto)

- **Coesão**

A coesão textual pode ser definida como um fenômeno no qual os elementos linguísticos se ligam, se interconectam na superfície do texto, por meio de recursos também linguísticos que formam sequências produtoras de sentidos.

Antunes (2005, p. 47-48) salienta que a coesão é

a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática [afirmando categoricamente que] a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade. [...] a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de *reiteração*, *associação* e *conexão*.

A autora ressalta ainda que essas **relações** (reiteração, associação e conexão) ocorrem por causa de vários **procedimentos** que, por seu turno, se fracionam, em vários **recursos**, no qual poderemos observar no quadro abaixo:

Quadro 01: Coesão textual: Relações, procedimentos e recursos

A COESÃO DO TEXTO	Relações textuais	Procedimentos	Recursos		
	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase		<ul style="list-style-type: none"> • de unidades do léxico • de unidades da gramática
1.1.2. Paralelismo					
1.1.3. Repetição propriamente dita					
1.2. Substituição		1.2.1. Substituição Gramatical		Retomada ¹ por: <ul style="list-style-type: none"> • Pronomes • advérbios 	
		1.2.2. Substituição Lexical		Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • sinônimos • hiperônimos • caracterizados situacionais 	
		1.2.3. Elipse		Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • elipse 	
2. ASSOCIAÇÃO		2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • por antônimos • por diferentes modos de relações de parte/todo 	
3. CONEXÃO		3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparágrafos	Uso de diferentes Conectores	<ul style="list-style-type: none"> • preposições • conjunções • advérbios • e respectivas locuções 	

Para aprofundar nosso conhecimento acerca das relações coesivas, passemos a seguir a definir sinteticamente cada uma delas.

A *reiteração* pode ser entendida como a relação pela qual os elementos do texto vão de certa forma sendo retomados a partir de um movimento constante de regresso aos segmentos anteriores. É esse movimento que certifica a continuidade do fluxo do texto, de modo que cada palavra vai se encadeando às outras anteriores, promovendo, desse modo, a tessitura do texto. Esse movimento também pode ocorrer para frente, uma vez que "tudo que vai sendo posto no texto é virtualmente objeto de futuras retomadas" (ANTUNES, 2005, p. 52).

Por sua vez, a *associação* é o "tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes. Palavras de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos afins criam e sinalizam esse tipo de relação" (ANTUNES, op. cit., p. 53). Em virtude dela, é que, no texto, nenhuma palavra fica solta, pois, entre as palavras, haverá sempre um elo semântico, por mais tênue que seja.

Já a *conexão* é uma relação semântica que ocorre especialmente entre as orações, e conseqüentemente, entre os períodos, parágrafos ou blocos supraparágrafos, por meio do uso dos conectivos, mais especificamente, as conjunções, as preposições e suas respectivas locuções.

Antunes (2005) verifica que a coesão tem uma dupla função: a de *promover* e a de *sinalizar* as articulações de segmentos, o que viabiliza a continuidade e a unidade textual. Assim sendo, a autora ressalta que a coesão não é responsável apenas por criar nexos, que conectam as subpartes do texto, mas também sinaliza, delimita onde estão esses nexos e quais os pontos articulados por eles.

- **Coerência**

Segundo Marcuschi (2008), a coerência se dá a partir de uma relação de sentido manifestada, em geral, de maneira global e não localizada, entre os enunciados. É responsável por ligar os tópicos discursivos, permitindo, dessa forma, a continuidade de sentido no texto. "Isso nos faz afirmar que a coerência não está no texto, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós, leitores, em um efetivo processo de interação com o autor e o texto, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência" (KOCH, 2012, p. 184).

Antunes (2010, p. 35) corrobora com esse pensamento propondo que a coerência

concerne a um outro tipo de encadeamento, o encadeamento de sentido, a convergência conceitual, aquela que confere ao texto interpretabilidade - local e global - e lhe dá a unidade de sentido que está subjacente à combinação linear e superficial dos elementos presentes ou pressupostos. A coerência vai além do componente propriamente linguístico da comunicação verbal, ou seja, inclui outros fatores além daqueles puramente linguísticos, fatores que estão implicados na situação em que acontece a atuação verbal [...]

Dessa forma, é possível perceber que a coerência, diferente da coesão, não é uma propriedade intrínseca ao texto, e sim uma atividade interpretativa, pois não se liga ao código linguístico apenas, mas a atividades cognitivas.

Koch (2012), no seu livro *Ler e compreender os sentidos do texto*, menciona vários tipos de coerência apresentados por Van Dijk & Kintsch (1983), classificando-os em:

Coerência sintática - refere-se ao uso adequado das estruturas linguísticas (seleção lexical, por exemplo), assim como dos recursos coesivos que facilitam a construção da coerência semântica como pronomes, sintagmas nominais referenciais definidos e indefinidos, conectores, etc., isto é, está relacionada ao conhecimento linguístico do usuário.

Coerência semântica - diz respeito às relações de sentido entre as partes (palavras ou expressões postas no texto). O "princípio da não-contradição" é um predicativo para que não haja incoerência semântica, isso quer dizer que, um texto só estará semanticamente coerente, se não existir contradição de quaisquer conteúdos, postos ou pressupostos.

Coerência temática - determina que todos os enunciados de um texto tenham relevância para o tema ou tópico discursivo em desenvolvimento.

Coerência pragmática - reporta-se aos atos de fala que o produtor do texto deseja realizar. Por exemplo, não é possível ao locutor, em um mesmo ato de fala, fazer um pedido e dar uma ordem, ou afirmar e negar, e assim por diante. Por tanto, sendo o texto uma sequência de atos de fala, esses atos devem obedecer às condições para sua produção.

Coerência estilística - refere-se ao uso adequado da variedade linguística, pelo produtor do texto, nas mais diversas situações comunicativas-interativas.

1.2.2 Critérios centrados no usuário e no contexto

- **Situacionalidade**

A situacionalidade é um critério de textualidade bastante relevante e estratégico, que se refere ao fato de relacionarmos o evento textual à situação sócio-comunicativa em que ele acontece. Koch (2009, p. 40) posiciona-se sobre isso, argumentando que:

A situacionalidade pode ser considerada em duas direções: da situação para o texto e vice-versa. No primeiro sentido [...], refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa [...] como o entorno sócio-político-cultural em que a interação está inserida. [...] No segundo sentido, é preciso lembrar que o texto tem reflexos importantes sobre a situação, visto que o mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real. Ao construir um texto, o produtor reconstrói o mundo de acordo com suas experiências, seus objetivos, propósitos, convicções, crenças, isto é, seu modo de ver o mundo. O interlocutor, por sua vez, interpreta o texto em conformidade com seus propósitos, convicções, perspectivas. Há sempre uma *mediação* entre o mundo real e o mundo construído pelo texto.

- **Informatividade**

Esse critério refere-se, por um lado, à distribuição da informação no texto. A esse respeito, Koch (2009, p. 41) assegura que "um texto que contenha apenas informação conhecida caminha em círculos, é inócuo, pois falta-lhe a progressão necessária à construção do mundo textual", por isso, é importante que exista um equilíbrio entre a informação dada e a informação nova.

Por outro lado, a informatividade concerne, em um certo contexto comunicativo, ao grau daquilo que é novo e imprevisível no texto. Antunes (2010, p. 37) esclarece que

Essa novidade decorre, portanto, da quebra do que já era previsível, do que era esperado para aquela situação de comunicação, seja em relação a aspectos ligados à *forma* (decorrentes de maneiras diferentes de se dizer o já dito), seja em relação a aspectos ligados ao *conteúdo* (decorrentes de ideias e conceitos novos).

A autora ainda diz que, todo texto, de alguma forma, comporta um teor mais alto ou mais baixo de informatividade, que será determinado pelo contexto de uso. Sendo assim, quanto mais redundante e previsível for a informação trazida pelo texto, menos informativo ele será.

- **Intertextualidade**

No tocante à noção de textualidade, podemos depreender que ela ocorre quando há um diálogo entre textos (intertextos), ou seja, quando em um texto anteriormente produzido (que faz parte da nossa memória social) está inserido outro texto. Desse modo, podemos reconhecer que todo texto é um intertexto, se considerarmos que todo dizer faz referência a outros dizeres, como postula Bakhtin (2011, p. 272), que

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os propõem já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo de cadeia muito complexas de outros enunciados".

Nessa perspectiva, Koch (2012, p. 86) define a intertextualidade como

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

Na constituição de um texto, esse critério de textualidade pode se apresentar explícita ou implicitamente. Na *intertextualidade explícita*, há citação direta do texto fonte, como nas citações diretas e referências, nos resumos, resenhas e traduções, etc. Contudo, na *intertextualidade implícita*, não há citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor, para construir o sentido do texto, recuperá-la na memória. São exemplos: as paródias, paráfrases, aluões, etc.

- **Intencionalidade**

A intencionalidade concerne às variadas maneiras que os sujeitos (locutores) fazem uso de textos coesos e coerentes para efetivar suas intenções comunicativas, seja para convencer, informar, impressionar, persuadir, etc., seus interlocutores. Para isso, mobilizam,

adequadamente, os recursos a fim de concretizar os objetivos pretendidos. Dessa forma, é importante para esse locutor se propor a dizer somente aquilo que é coerente e tem sentido.

- **Aceitabilidade**

Esse critério (centrado no alocutário), pode ser inferido como a parte oposta da intencionalidade. Nele, o interlocutor (leitor/ouvinte) deverá tomar uma atitude (de aceitação ou de adequação) quanto à intenção do locutor ao produzir um certo texto.

Quanto a isso, Koch (2009) destaca que a aceitabilidade

refere-se à concordância do parceiro ao entrar num "jogo de atuação comunicativa" e agir de acordo com suas regras, fazendo o possível para levá-lo a um bom termo. [...] refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância.

Assim, ao leitor/ouvinte, caberá o esforço para atribuir sentido ao texto, mesmo que este possua incoerências locais ou, a princípio, apresente-se sem sentido.

1.2.3 Fatores de contextualização

Os fatores de contextualização, segundo Marcusch (2012), são delimitadores textuais responsáveis, em um dado evento comunicativo, pela ancoragem do texto. Não são necessários para a constituição da textualidade, mas são elementos importantes e incisivos para o processo de compreensão. Estão divididos em dois subtipos: *contextualizadores propriamente ditos* (assinatura, localização, data, elementos gráficos); *prospectivos*, que possibilitam projetar expectativas acerca do texto (título, início, autor). "A rigor, esse elementos só existem como presença textual e nunca os encontramos soltos ou isolados do texto" (MARCUSCHI, 2012, p. 39).

Como afirmamos anteriormente, os critérios de textualidade são um conjunto de características do texto, que devem ser utilizados para a análise textual. Vale destacar também que todos os critérios descritos acima são encontrados em textos diversos, no entanto, uns aparecem com maior intensidade, ou seja, há predominância (como a recorrência de

intertextualidade em propagandas). Em outros, com pouca intensidade, a depender do gênero e da intenção do locutor/produtor textual.

1.3 Texto em mídias digitais: outras linguagens, novos letramentos

A vida em sociedade é mediada por diferentes situações de comunicação, no qual são utilizados variados tipos de linguagem, que para Marcuschi

é uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e plásticas adaptáveis às mudanças comportamentais e é responsável pela disseminação das constantes transformações sociais, políticas, culturais geradas pela criatividade do ser humano. As inúmeras modificações nas formas e possibilidades de utilização da linguagem, em geral da língua, são reflexos incontestáveis das mudanças tecnológicas emergentes no mundo e, de modo particularmente acelerado nos últimos 30 anos, quando os equipamentos informáticos e as novas tecnologias de comunicação começaram a fazer parte da vida das pessoas e das instituições. Certamente, tudo isso tem contribuído para tornar as sociedades letradas cada vez mais complexas (MARCUSCHI, 2010, p. 11).

Nesse sentido, dizemos que a linguagem, objeto das manifestações e interações comunicativas, com o surgimento das novas tecnologias da comunicação e informação (TICs), sofreu significativas mudanças de usos, tornando-se mais volátil, chamativa e dinâmica. Segundo Braga (2013, p. 35),

A busca por adequar a linguagem às novas formas de mediação explica muito sobre as alterações que identificamos na natureza do texto ao longo da história. No caso da escrita (...) dentre outras mudanças: a inclusão convencional dos sinais gráficos da pontuação, a criação de uma variedade de tipos e tamanhos de letra, o uso criativo do espaço em branco, além de novos arranjos lexicais e sintáticos de modo a contornar possíveis conflitos na comunicação. A busca por maior clareza ou reforço de determinados sentidos talvez explique também a inclusão de gravuras, iluminuras, que passaram a compor o sentido do texto verbal, além das imagens fotográficas, em preto e branco e também coloridas. Com os recursos digitais, essa hibridização de linguagens (mescla de textos verbais com diferentes tipos de linguagem visuais e arquivos sonoros) ganhou nova dimensão.

Logo, é perceptível que a comunicação humana, materializada através de textos/gêneros do discurso, não é monomodal ou monossemiótica, pelo simples fato de que os modos semióticos não funcionam dissociados uns dos outros, mas em um completo e intenso diálogo, pois, segundo Rojo (2015, p. 108), até "nos textos escritos, mesmo que não ilustrados (romances publicados em livros, por exemplo), sempre há diagramação que forma uma imagem (a mancha na página) e, nos textos orais, há a gestualidade que os acompanha (...)".

Em consonância com o pensamento da citada pela autora, Dionísio (2011, p. 139) diz que

se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados ou escritos são também multimodais porque quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorriso, palavras e animações, etc.

A combinação dessas várias linguagens no processo comunicativo não é um fenômeno recente, porém, vem crescendo notoriamente com o desenvolvimento das TIC e é denominada de multimodalidade e/ou multissemiótica que, para diversas áreas de pesquisa como a Linguística Textual, Análise do Discurso, Semiótica, entre outras, passou a ser objeto de estudo e análise, o que evidencia as diferentes maneiras como estes conceitos se incorporam nas múltiplas formas da linguagem - escrita, oral e visual. Conforme Rojo (2015, p. 108),

o texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semioses) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, dança, *performances*, vestimentas - modalidade gestual), áudio (músicas e outros sons não verbais - modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais.

Muitas são as situações diárias nas quais constatamos tais multimodalidades linguísticas, que circulam nas mais diversificadas esferas sociais e se concretizam, a partir das interações humanas, por algum gênero textual/discursivo, a exemplo da propaganda.

Os impactos dessas novas e modernas tecnologias e, conseqüentemente, das diversas formas de linguagens delas advindas, foram sentidos no contexto educacional, exigindo dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem reavaliar as estratégias e metodologias para a aquisição do saber, que viesse, satisfatoriamente, ao encontro das demandas sociais contemporâneas, uma vez que "a ampliação do uso de tecnologias de informação e comunicação auxiliou no processo de imersão dos sujeitos em práticas comunicativas significativas" (BRAGA, 2013, p. 9).

Assim, o ato de ler e escrever foi resignificado pela capacidade e dinamismo do agrupamento de recursos multimodais aos gêneros, especialmente, aos digitais, que

possibilitam rever conceitos tradicionais e nos permite repensar nossa relação com a leitura e a escrita.

Nesse sentido, podemos dizer que a utilização de elementos e recursos multimodais oportuniza o desenvolvimento gradual da competência tanto de escrita como de compreensão textual. No entanto, a compreensão não se concretiza apenas por uma via - do texto verbal, mas engloba também uma gama de elementos semióticos, uma vez que, o leitor dá sentido ao texto respaldado não apenas em signos alfabéticos, mas também nos elementos imagéticos e visuais. Ou seja, os leitores deparam-se com uma nova forma de ler, determinada por textos concretizados tanto por elementos verbais como visuais.

A leitura e a escrita vão, pois, ganhando moldagem e formato novos, o que tem permitido também, ao leitor, a promoção de novas formas e maneiras de ler.

Sendo assim, na chamada era tecnológica, onde nossos jovens são conhecidos como "nativos digitais", reduzir o ensino da leitura apenas a textos e gêneros impressos, que priorizam muito mais a linguagem verbal deverá ser revisto, uma vez que

a relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via - a verbal -, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. [...] Dessa forma, o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico. Dito de outra maneira: o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem (ORLANDI, 1988, p. 38).

Conforme a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, "os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas", MAYER (2001 *apud* DIONÍSIO, 2011, p. 150), logo, "imagens ajudam a aprendizagem quer seja como recursos para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informações complementar ao texto verbal" (DIONÍSIO, 2011).

Para Moran (2006), a imagem mexe com o imediato, com o palpável, no entanto, a escola não valoriza seu ensino e o das outras linguagens (expressão polivalente, dramatização, o jogo, a paráfrase, o concreto e a imagem em movimento) como prerrogativa para o conhecimento. Ignora a televisão, o computador (a internet), o vídeo; exigindo do aluno somente o desenvolvimento da escrita e do raciocínio lógico.

Em uma sociedade permeada pelas mídias digitais como a *internet*, as linguagens interativas, aliadas à educação, possibilitam a intensificação das diferentes formas de se

apropriar e compreender diferentes tipos de assuntos, favorecendo a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades. Nessa perspectiva, Braga (2013, p. 50) diz que

A internet mudou essa situação de várias maneiras. Primeiro, além da facilidade de acesso a textos das mais variadas naturezas e sobre os mais variados assuntos, agora o aprendiz pode interagir com uma variedade enorme de produções multimídias que integram sons, imagens, vídeos com legenda ou transcrição. Essas publicações virtuais oferecem pistas de significados variados e alternativos que facilitam a construção de sentidos, principalmente no caso de aprendizes cujo domínio da língua-alvo é precário. A exposição a textos complexos, como ocorre na vida real, passou a ser mais viável, facilitada por esses diferentes recursos expressivos.

Dessa forma, o professor deve estar atento a essas mudanças, de modo a explorar, de forma eficiente, a utilização desses recursos tecnológicos disponíveis no âmbito escolar como ferramentas metodológicas que possam auxiliar na formação leitora dos alunos.

Vieira (2009, p. 247-248) enfatiza que, na era digital,

o leitor assume posturas diferentes ao ler um texto no papel ou um texto na tela do computador, assim como assume posturas diferentes ao ler/escrever um texto informativo ou poético. Em ambos os casos, não basta oferecer suporte material de leitura adequados: é preciso ensinar o aluno *como* se colocar diante do texto (ou do hipertexto) nos diversos gêneros, a partir de propósitos interessantes, levando-os a desenvolver sua competência leitora e pensamento crítico. E o como agora envolve saber transitar do *modo* escrita para o modo imagem, do *meio* livro para o *meio* tela.

Portanto, ao tratarmos da importância do trabalho na escola voltados para a leitura e análise de textos e gêneros multimodais, ampliamos a compreensão de que as mídias e tecnologias devem ser aliadas, e não oporem-se aos métodos tradicionais de letramento, mas devem ser integradas a fim de que o ensino seja um processo produtivo, motivador, agradável, enfim, completo. A esse respeito, Braga (2013, p. 15) diz que

pensando nos avanços rápidos das práticas letradas digitais, [...] não podemos ignorar que só o domínio do registro verbal não é mais suficiente para viabilizar uma participação social mais ampla em práticas letradas. Isso aponta para a necessidade de a escola abrir-se para novas práticas de leitura e produção de textual e passar a explorar novos modos de construção de conhecimento. Métodos e estratégias pedagógicas, conteúdos programáticos, habilidades leitoras e produtoras eficientes para gerações anteriores podem não mais atender às necessidades dos alunos que hoje frequentam nossas salas de aula, nem serem as formas mais eficientes para ampliar o seu potencial de circulação social, seja em práticas cotidianas ou instrucionais.

Por esse motivo, as mídias e tecnologias devem ser utilizadas como contributo para a construção de novas e melhoradas metodologias que venham "rever algumas tradições naturalizadas e cristalizadas nas práticas de sala de aula e também refletir sobre caminhos alternativos" (BRAGA, 2013, p. 59) para o processo de letramento, uma vez que "as práticas sociais dependem cada vez mais dos recursos de comunicação e troca de informações oferecidas pelas novas tecnologias" (BRAGA, 2013, p. 10).

Diante dessa realidade, Dionísio (2011) afirma que o conceito de multimodalidade exige inclusive a atualização do conceito ou das práticas de letramento, assim:

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação de conhecimento existente em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. [...] Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito (DIONÍSIO, 2011, p 137-138).

Em consonância com o pensamento da autora acima citada, Santos e Silva (2014) apontam para necessidade, após o impacto causado pelas tecnologias, de repensar e ressignificar nossas práticas de leitura e escrita, uma vez que, no ambiente virtual, a multimodalidade, assim como a interatividade, modificam de forma significativa a natureza dos textos na tela. Nesse ambiente, muitas modalidades se agregam para apresentar uma mesma informação de variadas maneiras, a fim de proporcionar a compreensão e a aprendizagem. Por esse motivo, atualmente, a noção de letramento foi ampliada para a de *multiletramento*, da qual Teixeira e Moura (2012 apud Rojo, 2012, p. 56) esclarecem que

a adição do prefixo "multi" ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significados.

Dessa maneira, o trabalho com textos multimodais pode alargar a competência linguística e auxiliar a aprendizagem dos alunos, porque os apodera de uma infinidade de possibilidades comunicativas. Além disso, usar as novas tecnologias e explorar as diferentes

semioses na sala de aula, como recurso metodológico, ativa a participação dos alunos, despertando neles outros olhares para o texto, conduzindo-os a observar detalhes anteriormente negligenciados. Para Rojo (2012, p. 22),

não são as características dos "novos" textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos não teriam facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a "era do impresso".

Sendo assim, a autora ressalta a importância de repensarmos, no contexto atual, antigas práticas de letramento. Ora, se a exigência, nos tempos atuais, para o ensino de leitura e escrita, é o trabalho com textos de diferentes gêneros, que mesclam diferentes e variadas linguagens, não faz mais sentido, em nossas aulas, deixarmos de lado a noção de *multiletramento*, que está intimamente ligada à noção de *multimodalidade*.

Isso tem implicações diretas ao tema desta pesquisa, uma vez que as propagandas digitais são gêneros discursivos altamente multimodais, pois as imagens são elementos constitutivos desse gênero. Portanto, os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e de escrita.

2 A LEITURA NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERATIVA

Por ser um espaço privilegiado, é no contexto escolar que as bases para a formação intelectual e sociocultural do indivíduo deverão ser lançadas. E é nesse espaço que as práticas de leitura, análise e compreensão de textos deverão ser mais estimuladas, já que ler de forma mais abrangente, os mais variados tipos e gêneros textuais, estimula a cognição do leitor e mobiliza seus vários sentidos. Nesse sentido, Solé (1998, p. 36) explica que "a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens". Por esse motivo, a leitura, como objeto de estudo, nunca foi tão debatida como está sendo nos últimos tempos. Todavia, para um trabalho significativo, que desenvolva eficazmente a competência leitora do aluno, é necessário que o professor tenha claro e definido o conceito de leitura que deverá propor em suas aulas.

Sobre a escolha de uma concepção mais adequada de leitura a ser trabalhada em sala com os alunos, Kleiman (1998, p. 30) diz que é necessário "demonstrar a necessidade de conhecimento do professor na área específica de leitura (além, é claro, de sua formação linguística), a fim de evitar a propagação de concepções obsoletas, que apesar de serem comprovadamente ineficientes, são legitimadas pela falta de propostas alternativas."

Nesse sentido, Leffa (1996) afirma que dependendo do enfoque (linguístico, psicológico, social, fenomenológico, etc.) e do grau de generalidade dado ao conceito de leitura, esse poderá ser definido de várias maneiras. O mesmo autor nos aponta quatro concepções para o termo (uma geral, duas específicas e uma conciliatória), afirmando que

A definição geral tem a finalidade de oferecer a essência do ato de ler, servindo de base comum para qualquer definição mais específica. As duas definições específicas atêm-se, cada uma, a um determinado pólo da leitura, desconsiderando o outro. Finalmente, a definição conciliatória tenta captar justamente os elementos que unem os dois pólos, oferecendo um a definição que seja, ao mesmo tempo, suficientemente ampla para que se incluam os elementos essenciais da leitura e suficientemente restrita para que não se incluam aspectos que pertencem a outras áreas de conhecimento (LEFFA, 1996, p. 9).

Contudo, apenas as duas específicas (ascendente e descendente) e a conciliatória (interativa), ou seja, as mais discutidas por alguns estudiosos, serão abordadas nesse trabalho, com ênfase nessa última, uma vez que

o argumento mais forte, no entanto, pelo uso da abordagem interativa é o pressuposto de que ela é necessária para uma explicação mais adequada e completa da leitura. Essa explicação deve envolver não apenas aspectos essenciais do texto, do leitor e da comunidade discursiva em que o outro está inserido, mas também de que modo esses aspectos se autoinfluenciam. A abordagem interativa, na medida em que perpassa diferentes linhas teóricas, permite o estudo de vários elementos que compõem a leitura, de maneira distribuída e equilibrada, evitando a centralização num único foco de interesse (LEFFA, 1999, p. 2).

Assim, iniciemos nossa discussão com a primeira das concepções específicas, que diz respeito ao modelo ascendente (*bottom up*) de leitura, da qual visa apenas a extração dos significados do texto, podendo ser determinada como "uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que "tudo está dito no dito" "(KOCH, 2012, p. 10).

Nesse modelo, a leitura baseia-se em um processo de percepção e de decodificação, em que o texto é o detentor exclusivo de todo sentido originado no autor, cabendo ao leitor apenas decifrá-lo e reconhecê-lo. Ler, nessa perspectiva, é extrair o sentido que o texto traz em si mesmo, pela simples aplicação do conhecimento sistêmico que o leitor tem da língua como os lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos.

Dessa forma, "a boa decodificação supõe a compreensão do sentido do texto. E sentido aqui pode ser entendido como uma espécie de propriedade privada do autor, de cuja intenção e consciência é derivado. Ao leitor cabe reproduzi-lo fielmente" (QUEIROZ, 2012, p. 83).

Na segunda concepção específica de leitura, o modelo é descendente (*top down*), visando, tão somente, atribuir significado ao texto. A aceção de que ler é atribuir significado, põe o foco, desta vez, não no texto e sim no leitor, que "usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se nesse para verificá-las" (SOLÉ, 1998, p. 23-24). O texto, para Kleiman (2013), é visto como objeto indeterminado e incompleto, cabendo, ao leitor, impor-lhe uma estrutura, recriar um sentido.

Nessa perspectiva, Queiroz (2012, p. 85) afirma que o modelo descendente concebe

a leitura como um processo cognitivo de construção da informação. O leitor é quem determina o significado do texto, fazendo o sentido inverso do modelo anterior: a informação parte do arcabouço de pré-conhecimentos do leitor para o texto, produzindo todo o significado deste.

Já a terceira concepção de leitura, a conciliatória, assim chamada por considerar tanto os aspectos ascendentes como os descendentes, é compreendida como sendo um processo, ao mesmo tempo, perceptivo e cognitivo, envolvendo tanto a informação impressa (linguística)

no texto quanto a que o leitor traz consigo, a partir de seus conhecimentos prévios, portanto baseia-se no modelo interativo, que visa a construção de sentidos através do diálogo estabelecido entre texto e sujeitos ativos (autor-leitor). Esse foco na interação, dentro do processo de leitura, passa a contemplar variados fatores de ordens pragmática e interacional, tais como o contexto situacional, interlocutores, intenções comunicativas, função comunicativa dos textos etc. Segundo Koch (2012, p. 10-11), nessa concepção

a leitura é, pois, 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 uma vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Dessa forma, podemos compreender que o sentido do texto é construído a partir de um processo interativo que se estabelece, no momento da leitura, entre as informações contidas no texto e aquelas que o leitor já possui como pré-conhecimento, logo, este sentido não é dado num primeiro momento da realização da leitura, como também não se constrói sem levar em conta as informações que o texto traz. O foco da leitura coloca-se, portanto, na interação autor-leitor mediada pelo texto. Nessa perspectiva, Leffa (1999) diz que

para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. No processo de leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e outros leitores.

Marcuschi, ao ratificar a afirmativa de Leffa (1999), disserta que "a leitura é um trabalho de atribuição de sentidos assentado na colaboração mútua em que a interação leitor-texto se faz através de contratos e negociações bilaterais" (MARCUSCHI, 2011, p. 20), portanto, "o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação" (KOCH, 2012, p. 11). Nessa perspectiva, a mesma autora, salienta que:

o lugar mesmo da interação - como já dissemos - é o texto cujo sentido "não está lá", mas é construído, considerando-se, para tanto, as "sinalizações" textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude "responsiva ativa". Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor,

adapte-as, uma vez que "toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou outra, forçosamente, a produz". (KOCH, 2012, p. 12).

Para tanto, não haverá produção de sentido pelo leitor, sem que haja a ativação dos conhecimentos sociocognitivos, ou seja, "a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)" (KOCH, 2012, p. 21).

Dessa forma, nesse jogo interativo com a leitura, para que haja a compreensão de fato do texto, é necessário que o leitor tenha uma participação ativa, por meio da mobilização do contexto, a partir das pistas oferecidas pelo autor, mobilizando, pois, uma série de estratégias - de ordem sociocognitiva, interacional e textual - necessárias à produção do sentido. Assim, "é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentidos as "sinalizações" do texto, além dos conhecimentos que possui" (KOCH, 2012, p. 21).

Como sabemos, na atividade de leitura, a compreensão depende de vários tipos de conhecimentos que o leitor possua que, conforme Koch (2012), são: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

O *conhecimento linguístico* inclui o conhecimento gramatical e o lexical. Através desse tipo de conhecimento podemos compreender a organização do material linguístico na superfície do texto, o uso dos mecanismos de coesão que são responsáveis por realizar a remissão ou sequenciação textual, pela seleção de palavras adequadas ao tema e/ou aos pela ativação dos modelos cognitivos.

O *conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo* refere-se àquele que está guardado na memória de cada indivíduo. Envolve dois conhecimentos - o *declarativo*, formado por proposições a respeito dos fatos do mundo e o *episódico*, formado por modelos cognitivos socioculturalmente obtidos e fixados através da experiência. Esses modelos cognitivos recebem variadas denominações, como *frames*, *scripts*, *cenários*, *esquemas*, *modelos mentais*, *modelos episódicos ou de situação etc.*

O *conhecimento sociointeracional*, por sua vez, trata-se das formas de interação ocasionadas pela linguagem. Compila outros tipos de conhecimentos, que são:

O conhecimento ilocucional permite reconhecer os objetivos ou propósito pretendidos pelo produtor (falante) do texto, em uma dada situação interacional.

O conhecimento comucacional refere-se à quantidade de informação necessária pra que o interlocutor seja capaz de construir o objetivo da produção do texto, seleção de variante

linguística adequada à situação de interação, adequação do gênero textual à situação comunicativa.

O conhecimento metacomunicativo possibilita que o locutor assegure a compreensão do texto e consiga a aceitação pelo interlocutor dos objetivos como que é produzido, evitando ou sanando problemas previsíveis na comunicação. Para isso utiliza-se de diversos tipos de ações linguísticas formadas no texto através "da introdução de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual" (KOCH, 2012, p. 52).

O conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre os gêneros textuais permite o reconhecimento de textos como exemplares adequados aos diferentes eventos da vida social, envolve conhecimentos sobre os vários tipos de textos e suas macrocategorias, ordenação e sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos.

Consoante ao que aqui tem sido apresentado, consideremos citar um trecho dos PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 69-70):

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 que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, 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 a 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.

Nesse sentido, entendemos a verdadeira função da leitura e percebemos que ler não se faz simplesmente decifrando códigos lingüísticos, mas também os compreendendo de forma com que os mesmos formem um sentido ou vários sentidos, uma vez que nem sempre a leitura de um texto é realizada da mesma forma por todos os leitores, visto que, "considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar a pluralidade de leituras e sentidos em relação a um mesmo texto" (KOCH, 2012, p. 21).

Por essa razão, podemos afirmar que o sentido do texto é uma construção do leitor, uma vez que a leitura realizada por ele pode modificar o sentido do texto lido . Sobre isso, Paulo Freire (apud Bagno, 2007, p. 126) afirma que:

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto e que a mim se dá e a que e dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando

também sujeito. Ao ler não me acho no puro enlaço da inteligência do texto como se fosse ela a produção apenas de seu autor e de sua autora.

Ratificando o pensamento anterior, Chartier (apud Bagno, 2007, p. 127) diz que "leitura é prática criadora e, como prática criadora, as leituras são sempre plurais, porquanto constroem de maneiras diferentes os sentidos de um texto, embora os textos inscrevam, no seu interior, o sentido que desejariam ver a si atribuídos". Desse modo, "a leitura de um texto oferece uma pluralidade de significações" (BAGNO, 2007, p. 127). Além disso, de acordo com Koch (2012, p. 22)

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi construído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa, (...), e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado.

Sendo assim, o ato de ler vai muito além da simples definição da palavra propriamente dita. No processo da leitura, é necessário inferir, entender, interpretar, debater, comparar, persuadir e ser persuadido, professar e sentir o que o autor tenta, através da escrita, expressar sobre o que quer, o que sabe, o que pensa, o que imagina. Logo, compreender bem a leitura de um texto exige "habilidade, interação e trabalho" (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

É sobre a concepção interacional (dialógica) da leitura, pois, que esse trabalho será edificado, por seu caráter sociocognitivo, que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. Nesse sentido, a leitura, deverá ser entendida como um construto social que exige desses sujeitos (leitor/autor) uma participação dialógica e ativa para a construção do (s) sentido (s) no texto.

Por fim, considerar um trabalho voltado para essa perspectiva de leitura leva-nos a crer que, de fato, estaremos formando, a partir de uma atividade significativa de análise textual, leitores competentes e proficientes.

Para a efetivação da proposta que será construída nesse trabalho, além da concepção de leitura, é necessário que também discutamos, sob a luz da Linguística Textual, a concepção de gêneros textuais, uma vez que a leitura interativa, a análise e a produção de sentido só pode ocorrer, a partir do estudo de textos concretos que circulam em diferentes esferas sociais, como veremos no tópico seguinte.

3 GÊNEROS TEXTUAIS: INSTRUMENTOS DE ENSINO

A noção de gênero textual, no contexto educacional vigente, passa a ser muito discutida, como se fosse um objeto recém descoberto, todavia, de acordo com Marcuschi (2008, p. 147), "o estudo dos gêneros textuais não é novo". O mesmo autor afirma que o termo "gênero" surgiu no Ocidente, há pelo menos vinte e cinco séculos, e estava ligado, na tradição ocidental, aos gêneros literários cujo estudo iniciou-se com Platão e se firmou em Aristóteles; passando por Horácio e Quintiliano, na Idade Média, no Renascimento e na Modernidade, até o início do século XX.

Hoje, o estudo dos gêneros textuais está na moda, mas em uma perspectiva diferente e mais ampla, não somente vinculada à literatura. "Assim, a expressão "gênero" vem sendo atualmente usada de maneira cada vez mais frequente e em número cada vez maior de áreas de investigação" (MARCUSCHI, 2008, p. 148).

Os novos estudos sobre gêneros textuais e/ou do discurso têm como ponto de partida os direcionamentos de Mikhail Bakhtin, de maneira especial, na sua obra *Estética da criação verbal* (1953).

Segundo o autor, os gêneros textuais são as diversas produções de textos, quer orais, quer escritas, que encontramos nos mais diversos ambientes de discurso das esferas sociais, baseadas em formas-padrão bastante estáveis. Essas práticas comunicativas são formuladas e reformuladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura. Vários fatores socioculturais ajudam reconhecer os gêneros textuais, assim como a definir que tipo deve ser usado no momento mais apropriado à situação. Segundo Bakhtin (2011, p. 262)

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

O mesmo autor determina que gênero textual é um tipo relativamente estável de enunciado, cujas condições específicas e as finalidades dos campos da atividade humana são referentes à utilização da língua.

Esses campos de atividades são quase ilimitados e cada um deles nos reporta a um ou mais gêneros textuais. De acordo com a complexidade desses campos, o gênero relacionado a ele o acompanha. Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 261) diz que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concertos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gênero do discurso*.

Dessa forma, podemos entender por gêneros relativamente estáveis aqueles que podem sofrer mudanças de acordo com a situação comunicativa na qual são empregados.

Visto que as esferas de utilização da língua são extremamente heterogêneas, um outro aspecto a ser estudado sobre os gêneros textuais diz respeito à sua massiva heterogeneidade, ou seja, a capacidade de um gênero incluir dentro de si pequenas características de outros gêneros, o que permite tornar distinto o estudo desses gêneros. Sobre isso, Bakhtin (2011) afirma que, "pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo [...]".

Ainda em seu texto, o autor cita a importância de fazer a distinção entre gêneros primários e secundários. Para ele, os primários (carta, diálogo, interação face a face) são mais simples e se desenvolvem a partir da comunicação verbal espontânea, as quais estão ligadas às esferas sociais cotidianas de relação humana. Por outro lado, os secundários são mais complexos e mais evoluídos, como é o caso do romance, dramas, pesquisas científicas, etc., pois são constituídos nas condições de um convívio cultural relativamente mais desenvolvido e organizado, como a escola. Logo, esses últimos se formam a partir dos primeiros, absorvendo-os e transmutando-os, e frequentemente se apresentam na forma escrita.

Para ampliar nossa visão acerca dos gêneros textuais, consideremos citar também Marcuschi (2008, p. 155) que os define como

textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composição funcional, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de

forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

O autor ainda destaca a impossibilidade de se comunicar verbalmente, que não seja através de algum gênero, assim como sustenta ser impossível não se comunicar verbalmente por algum texto, fundamentando-se na tese de que toda expressão verbal acontece sempre por meio de textos materializados em algum gênero, ou seja, que a comunicação verbal só pode realizar-se através de algum gênero textual.

Marcuschi (2008) diz também que, "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares". O autor também afirma que os gêneros textuais são determinados de acordo com a necessidade e objetivos dos falantes e da natureza do tópico tratado e se apóiam em critérios externos e internos.

Parafraseando Koch (2014, p. 54), podemos dizer que é essa competência que usamos para escolher adequadamente o que produzir textualmente nas situações comunicativas das quais participamos. Por esse motivo, não contamos piadas num velório, nem cantamos o hino do nosso time numa conferência acadêmica, nem fazemos cultos religiosos numa mesa de bar.

Também é essa competência que proporciona aos sujeitos, numa situação interativa, não apenas distinguir os variados gêneros, assim como reconhecer as práticas sociais que os requisitam. Portanto, "na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituídos ao longo da história pela prática social, e não simplesmente por meio de tipologias textuais" (KÖCHE, 2012, p. 11).

A essa altura da nossa discussão, é necessário abrimos um parêntese, para discutirmos um outro aspecto que não podemos deixar de mencionar - a distinção entre gêneros e tipos textuais, uma vez que, independente do gênero de que fazem parte, os textos são produzidos a partir de um conjunto de características comuns, em termo de estruturação sintática, seleção lexical, predomínio de certos tempos e modos verbais, assim como de advérbios e outros elementos dêiticos, relações lógicas, que permitem reconhecê-los como tipos e/ou sequências textuais.

Dessa maneira, não devemos confundir tipos textuais com os gêneros textuais. Estes possuem uma variedade quase infinda, dependendo da função de cada texto e das diferentes situações sociocomunicativas, todavia, o mesmo não acontece com os tipos textuais, que são limitados. Marcuschi (2008, p. 154) diferencia tipo textual de gênero, dizendo que

tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

As tipologias mais usadas na materialização dos gêneros textuais e que dão suporte para sua produção são a narração, a descrição, a injunção, a dissertação (argumentativa e expositiva), a predição, a explicação e a dialogal. Em alguns gêneros, como a propaganda, observamos a predominância da tipologia dissertativa, embora esse gênero possa vir mesclado de outras sequências, como a descrição e a injunção. Dessa maneira, podemos entender que os gêneros possuem uma heterogeneidade tipológica.

Portanto, as tipologias textuais são recursos importantes a serviço dos gêneros textuais, e seu domínio é essencial no trabalho com leitura e escrita. Nesse sentido, os PCN (1999) destacam que "a exploração do texto precisa levar em conta a função social do gênero, e recomendam que as tipologias sejam estudadas no interior de cada gênero." Também sobre isso, Adam (apud Koch, 2011, p. 56) diz que "todo texto é formado de sequências, esquemas linguísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais".

Sendo assim, podemos depreender que os gêneros textuais podem ser considerados como um instrumento melhor que o conceito de texto para favorecer o ensino da leitura e produção de textos - escritos e orais - na escola. "Portanto, se os textos constituem, em nosso procedimento, os objetos concretos, empíricos, sobre os quais os alunos trabalham em sala de aula, o gênero de texto define a unidade de trabalho que articula esses objetos em um todo coerente" (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 144).

Ao pensarmos nos gêneros textuais como instrumentos - "ou melhor megainstrumentos, visto que podemos considerá-los como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único - que fazem a mediação da atividade linguística comunicativa" (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 146), é que, a partir deles, devemos conduzir o ensino-aprendizagem da leitura e análise textual com nossos alunos.

Sobre isso, Cristovão e Nascimento (2011, p. 43) dizem que:

A tese subjacente ao conceito de gênero textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Schneuwly (1994) in Koch (2011, p. 53) afirma que o gênero pode ser considerado como instrumento,

na medida em que um sujeito - o enunciador - age discursivamente num situação definida - a ação - por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico - o gênero. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada.

Na escola, os gêneros são apontados como os diferentes instrumentos pelos quais os indivíduos se relacionam com o meio - agora o mundo letrado. Schneuwly & Dolz (2004) afirmam que é por meio do gênero que se estabelece a articulação, mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares, o aluno deve ser confrontado com gêneros que sejam (ou venham a ser) relevantes para a sua vida social.

Nessa perspectiva, os PCN apontam para a escolha mais adequada dos gêneros que deverão ser trabalhados nas aulas de língua portuguesa, visto que esses são quase ilimitados, por causa de sua grande diversidade.

Dessa forma, este documento, nos orienta a priorizar "aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar" (BRASIL, PCN, 1998, p. 53), ou seja, "os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada" (BRASIL, PCN, 1998, p. 24), portanto, os secundários.

Logo, essa organização permite que o estudo sobre os gêneros se torne mais orientado didaticamente, sendo o professor encarregado da escolha do agrupamento que deverá ser trabalhado em sala de aula, de acordo com a adequação à turma e ao objetivo a ser alcançado dentro do ensino de língua.

Por esse motivo, adotamos, para a realização da nossa pesquisa, a *propaganda*, por esse ser um dos gêneros privilegiados pelos PCN de Língua Portuguesa, para o trabalho com a prática de leitura na escola, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 02 – Gêneros privilegiados para a prática de leitura de textos

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Conto • Novela • Romance • Crônica • Poema • Texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Editorial • Artigo • Reportagem • Carta do leitor • Entrevista • Charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Verbete • Enciclopédico (nota/artigo) • Relatório de experiência • Didáticos (texto, enunciados de questões) • Artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998)

Em consonância com os PCN, no seu texto sobre proposta pedagógica para o ensino de leitura, Lopes-Rossi (2011, p. 71) também apresenta a propaganda como um gênero a ser trabalhado na escola, afirmando que, "alguns gêneros discursivos que se prestariam bem a projetos pedagógicos de leitura, nos vários níveis de ensino, são rótulos de produtos, bulas de remédio, *propagandas de produtos*, *propagandas políticas*, etiquetas de roupas (...)".

Nos últimos anos, é muito comum encontramos o gênero propaganda nos manuais de ensino de línguas, contudo, nossa proposta de trabalho deve ir além dos textos impressos e

estáticos presentes nos materiais didáticos, pretendemos, pois, conduzir o ensino de leitura numa perspectiva mais inovadora, utilizando propagandas veiculadas na *internet*, pois entendemos que as várias semioses, além das já presentes na propaganda impressa, motivam e propiciam o desenvolvimento da competência leitora do aluno com mais eficácia, uma vez que diferentes efeitos de sentidos podem ser atingidos por meio da leitura dessas semioses, que inclui: cores, movimentos, sons, tipo de letra, imagens, distribuição dos elementos na página, relação entre imagem e texto verbal.

Lopes-Rossi (2011, p. 75) corrobora com essa ideia dizendo que "na perspectiva de ensino atual, é fundamental que consideremos como parte das características composicionais dos gêneros não apenas o texto verbal, mas também todos os elementos não verbais que os compõem".

Outra razão que nos levou à escolha desse gênero diz respeito aos seus usos sociais, uma vez que, cotidianamente, nossos alunos entram em contato com ele, através das mídias impressas e digitais, nas suas mais variadas formas e suportes.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que a leitura desenvolva-se de maneira proficiente e útil ao universo escolar e à realidade social do aluno, a partir dos gêneros textuais. Assim, Dolz & Schneuwly (2004) observam que o desenvolvimento da competência do aluno no processo de leitura é uma consequência do conhecimento que esse tem acerca do funcionamento da linguagem em situações de comunicação e que, por meio dos gêneros textuais, as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

Assim, o trabalho com gêneros na escola é uma ótima oportunidade de lidar com a língua nos seus mais variados usos, já que nada do que produzimos linguisticamente está fora de ser um gênero textual. Para tanto, Marcuschi (2008, p. 149) explica que

a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

Desse modo, propiciar ao aluno a interação com a linguagem da propaganda, assim como introduzir nas aulas de língua portuguesa esse instrumento de análise, permitir-lhe-á uma participação mais efetiva e crítica na sociedade à qual estão inseridos, visando a expansão, no processo de formação desse aluno, das competências linguística e discursiva.

Frente às considerações que determinam a importância dos gêneros como instrumentos para o ensino das práticas de leitura, passemos a uma breve apresentação do gênero propaganda, que será nosso objeto de análise.

3.1 A propaganda- características e função

A propaganda é um gênero textual da esfera publicitária, que tem por finalidade convencer as pessoas sobre a escolha de um produto ou serviço e aparece veiculada em inúmeras e diferentes mídias impressas (cartazes, *outdoor*, *banner*, revistas, livros) e digitais (televisão, rádio, *internet*), podendo ser, conforme Pinho (1990), classificada, de acordo com sua natureza, como:

Propaganda ideológica - é responsável pela propagação de uma ideologia. Constitui-se como uma excelente técnica de persuasão.

Propaganda política - é responsável por difundir filosofias e pensamentos partidários, assim como assuntos ideológicos e políticos.

Propaganda eleitoral - é utilizada esporadicamente com o objetivo de conquistar e adquirir votos a candidatos de cargos eletivos.

Propaganda governamental - visa a produzir, destacar ou modificar a imagem de um governante ou governo.

Propaganda institucional - seu objetivo principal não é formar diretamente um conceito sobre um produto ou serviço, mas determinar a posição de uma determinada empresa, tanto para o público interno quanto para o externo.

Propaganda corporativa - tem como finalidade divulgar institucionalmente uma empresa. Propagar e esclarecer ao público sobre as políticas, funções e normas dessa companhia; formando assim uma opinião que lhe seja favorável.

Propaganda legal - seu surgimento ocorreu a partir da promulgação da Lei nº6.404/76, que responsabiliza as empresas de publicar seus balanços, editais e atas de convocação no Diário Oficial, em mais um jornal de grande circulação.

Propaganda religiosa - Usa-se dos meios de comunicação de massa para transmitir sua mensagem de evangelização.

Propaganda Social - é responsável pelas campanhas que se referem às causas sociais. Tem a finalidade de prestar esclarecimentos e realizar processos de participação na comunidade, levando os indivíduos a compreender o plano proposto para toda a sociedade.

Esse gênero tem uma estrutura variável, que, de acordo com Gonzales (2003), compõe-se da seguinte forma: título, imagem, texto, marca e slogan, como veremos concisamente a seguir.

O *título* é uma comunicação verbal, constituída por uma mensagem original e criativa que se destaca pelo uso de letras maiúsculas, negrito, itálico, etc. (GONZALES, 2003). Tem a

função de prender a atenção do leitor (consumidor), levando-o a compreender o sentido da imagem que foi determinada por ele (o título), a fim de prosseguir a leitura e conhecer o produto que está sendo anunciado. Nele, a preocupação maior não está no conteúdo informacional, e sim no receptor (destinatário), que é seu alvo mais importante, por isso utiliza-se da função conativa da linguagem, isso quer dizer que a mensagem tem como objetivo influenciar, envolver e convencer o interlocutor. Por esse motivo, frequentemente, nesse componente, há recorrência de recursos estilísticos e expressivos que são artifícios responsáveis pelo surgimento do elemento surpresa no texto, cuja função é atrair o consumidor.

A *imagem* ou *ilustração*, segundo a mesma autora, pode ter um significado denotativo ou conotativo, com um sentido polissêmico, que será definido pelo título. Esses elementos visuais podem exercer diversas funções, podendo predominar no texto, mas também apenas complementar, enfatizar ou nortear a interpretação dos elementos linguísticos. "O aspecto visual proporciona ao leitor a aproximação com o produto ou serviço oferecido, e confere ao texto um maior grau de precisão", destaca Köche (2012, p. 86-87).

Sobre o elemento *texto*, Gonzales (2003) ressalta que ele é a argumentação verbal, que pode se apresentar sob a forma de um único parágrafo ou de vários parágrafos (com introdução, desenvolvimento e conclusão) e vem logo abaixo da imagem, que normalmente é empregada para complementá-lo, formando assim, uma unidade de sentido.

Sandmann (2012), atesta que o texto da propaganda é essencialmente argumentativo e seus dois principais objetivos, advindos de argumentos racionais e apelos emocionais, são: vender um bem de consumo (produto ou serviço) e até mesmo uma ideia; e persuadir os indivíduos (consumidores), impondo-lhes ideologicamente as vantagens e especialmente a necessidade de consumir o produto anunciado.

No tocante aos objetivos mencionados anteriormente, Sant'Anna, Júnior e Garcia (2011), destacam que, anunciar objetiva avivar o crescimento das vendas, e que para isso, na maioria das vezes, é necessário promover uma ideia que leve ao convencimento da compra de certo produto. Os autores relatam que:

A publicidade é uma técnica de comunicação de massa, paga, com a finalidade precípua de fornecer informações, desenvolver atitudes e provocar ações benéficas para os anunciantes, geralmente para vender produtos ou serviços. Ela serve para realizar as tarefas de comunicação de massa com economia, velocidade e volume maiores que os obtidos com quaisquer outros meios. Essa definição de publicidade também aponta para uma finalidade de divulgação e venda do produto, o que se encontra relacionado

ao ato de persuadir. Nessa mesma linha, Vestergaard e Schroder (1988/1994, p. 9) declaram que a função da propaganda consiste em influenciar os consumidores para que adquiram o produto e Martins (1997/2008) afirma que a propaganda faz uso de sua força comunicadora para informar e persuadir, chegando a dominar inclusive a razão e o inconsciente dos consumidores (SANT'ANA; JÚNIOR; GARCIA, 2001, p. 60).

Por causa disso, a linguagem utilizada no texto propagandístico é bastante elaborada e criativa, podendo variar de acordo com o público alvo. Dessa maneira, é marcada pelo uso de variados elementos linguísticos e recursos expressivos, tais como: função apelativa, trocadilhos, jogos de palavras, metáforas, comparação, técnicas argumentativas, oposições, polissemias e ambiguidade. Entretanto, para despertar o interesse do locutor, além dos linguísticos, outros elementos, como os cromáticos (cores), pictóricos (imagens e ilustrações) e tipográficos (grafia e letras diversificadas), se agregam aos primeiros e formam a mensagem publicitária.

Assim, Sandmann (2012), afirma que a linguagem da propaganda é regida por princípios da retórica moderna e se manifesta como a arte de persuadir, de convencer e de levar a ação por meio da palavra e que, para isso, precisa dispor da criatividade, do uso de recursos expressivos para chamar a atenção do leitor/consumidor, sobretudo, os que vivem na zona urbana que estão constantemente rodeados de estímulos como as mensagens oriundas dos rádios, da televisão, dos jornais, *outdoors*, revistas e também da *internet*.

Já sobre o componente *marca*, Rabaça & Barbosas (apud Gonzales, 2003, p. 23) atestam que ela é "o símbolo ou sinal que funciona como elemento identificador e representativo de uma empresa, uma instituição, um produto, etc."

Logo abaixo da marca, segue o *slogan*, caracterizado como a mensagem que valida as informações já apresentadas no decorrer do texto, referentes ao produto ou a instituição. Esse elemento nem sempre está presente, mas, segundo Gonzales (2003), é um recurso necessário para enfatizar sinteticamente a imagem do produto ou da instituição que se deseja vender e também para fixar as qualidades mais importantes do que está sendo anunciado.

No intuito de alcançar o objetivo pretendido, a propaganda utiliza-se de todos os recursos disponíveis existentes na língua, agregando discursos verbais e visuais para causar um maior impacto no consumidor. Dessa forma, "todos esses recursos utilizados na construção do gênero propaganda exerce uma função retórica na construção dos sentidos do texto" (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Para Carrascoza (apud Andreu e Freitas, 2012, p. 62),

o essencial numa propaganda é seu efeito sedutor, o qual é resultado da utilização de recursos persuasivos, não apenas do código linguístico, mas também dos códigos visuais (morfológico, cromático, fotográfico e tipográfico). Como todos esses códigos estão ligados entre si, o intuito da publicidade nada mais é que o de inculcar/aconselhar o público ouvinte/leitor a julgar favoravelmente um produto/serviço ou uma marca, o que pode resultar numa ação ulterior de compra. Para isso, elogia-se o produto, louvam-se suas qualidades, seu fabricante e com essas estratégias discursivas convence o interlocutor a não só comprar determinado produto, como também repassar ideias, valores que estão expressos implícita ou explicitamente naquela propaganda.

Podemos perceber, desse modo, que esse é um gênero que se caracteriza pela multimodalidade, pois se apresenta composto por uma pluralidade de códigos linguísticos - ferramenta responsável por estabelecer a identificação do público com o produto anunciado através dos significados produzidos.

Logo, os diversos elementos semióticos presentes nas propagandas determinam e influenciam as sensações, percepções e os pensamentos do leitor associando o princípio do prazer ao da realidade, conduzindo-o, portanto, ao que deve ser usado ou comprado.

Dessa forma, é possível compreendemos que todas as estratégias e mecanismos utilizados na propaganda são muito importantes para serem discutidos e analisados em sala de aula, aliados a um processo ensino/aprendizagem relevante, que leve em conta as condições de produção desses discursos.

A escolha, nesse trabalho, por esse gênero textual surgiu pelo fato desse tipo de texto circular, frequentemente, nas diversas mídias, especialmente nas digitais, como a internet, e por seu caráter dinâmico, inovador e polissêmico (multimodal), uma vez que explorar as mais variadas semioses num só texto oferece um leque de possibilidades, não somente linguísticas e textuais, mas também de recursos contextuais, imagéticos e digitais.

Por esse motivo, ao introduzi-lo na sala de aula, é necessário que o professor explore os recursos verbais e não verbais, as ideologias e os efeitos de sentido imbuídos nos discursos desse gênero, que colaboram para a ampliação da competência leitora e discursiva dos alunos, a partir de práticas de análise e leitura interativas.

Esse é um dos exercícios que pode (e deve) ser trabalhado com os alunos em sala de aula, dentro da perspectiva dos multiletramentos. E é isso que queremos mostrar nessa pesquisa, voltando-nos para os alunos do 8º ano do ensino fundamental.

4 METODOLOGIA

4.1 Natureza da pesquisa

Todo trabalho científico, para ser efetivado, necessita de uma pesquisa que pode ser entendida, em sentido amplo, como o conjunto de atividades que tem por finalidade a descoberta de conhecimentos novos acerca de um determinado assunto, qualquer que seja a área ou nível. Ela é um processo sistemático, controlado, reflexivo e crítico que nos conduz a desvendar fatos novos e a compreender as relações firmadas entre as leis que consolidam o aparecimento ou não desses fatos.

Para Gil, (2002, p. 17) a pesquisa pode ser entendida "como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...] é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos".

Para os propósitos do presente trabalho, alicerçamo-nos em uma pesquisa de natureza bibliográfica interligada a uma proposta didático-metodológica que deverá servir de instrumento de mediação para os professores. Assim, para alcançarmos as bases teóricas que amparam a discussão e análise do problema exposto, foi fundamental realizarmos uma revisão bibliográfica sobre o tema aqui apresentado, uma vez que toda metodologia necessita de uma teoria que lhe conceda confiabilidade.

Ademais, essa revisão muniu-nos, também, de suportes substanciais e indispensáveis para a construção da nossa proposta de intervenção cujo objetivo maior é o de fornecer ao professor estratégias de leitura e análise do gênero multimodal propaganda, veiculada em mídias digitais, que possam subsidiá-lo no processo de letramento de forma consistente e produtiva.

Assim, fica bem claro, que nosso trabalho está dividido em duas partes: uma pesquisa de cunho bibliográfico e uma proposta de intervenção a partir de uma sequência didática. Dessa forma, passemos a definir sucintamente o que é e como se efetua cada uma dessas etapas.

A pesquisa bibliográfica se concretiza quando o pesquisador tenta resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir de informações oriundas de material gráfico, sonoro ou informatizado. Consoante ao exposto, Gil (2002, p. 44) argumenta que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Para realizar esse tipo de pesquisa, Prestes (2014) diz que é preciso fazer um levantamento dos temas e tipos de abordagens já tratados por outros estudiosos, apreendendo-se dos conceitos e aprofundando-se dos aspectos já publicados, fazendo-se relevante arrolar e selecionar conhecimentos já catalogados em bibliotecas, editoras, videotecas, na internet, entre outras.

Nesse sentido, a revisão da pesquisa bibliográfica deve constituir-se como a fonte da qual o pesquisador extrai os dados que o subsidiarão na construção do conhecimento desejado. Sobre essa realidade, Prestes (2014, p. 31) defende que:

A pesquisa bibliográfica é capaz de atender aos objetivos tanto do aluno, em sua formação acadêmica, quanto de outros pesquisadores, na construção de trabalhos inéditos que objetivem rever, reanalisar, interpretar e criticar considerações teóricas ou paradigmas, ou ainda criar novas proposições na tentativa de explicar a compreensão de fenômenos relativos às mais diversas áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, para a realização do referencial teórico abordado no primeiro capítulo desse trabalho, que versa sobre *Leitura, Texto e Sentido* nos fundamentamos nos postulados de alguns estudiosos, tais como Solé (1998), Leffa (1996, 1999), Koch (1997, 2009, 2012, 2013, 2014), Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2012), Bentes (2003), Dolz e Schneuwly (2004), Antunes (2005, 2010), Rojo (2015), Braga (2013), Dionísio (2011), Viera (2009), entre outros. Também consultamos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) e de outras fontes para aprofundamento de nossa pesquisa.

O estudo sobre as teorias dos autores acima citados nos leva a compreender os conceitos de leitura e texto numa perspectiva sociointerativa de construção de sentido, como o trabalho com a leitura deve ser direcionado nas aulas de língua portuguesa, a partir de uma análise dos critérios de textualidades presentes no gênero , o qual possibilite o multiletramento e, em consequência, a formação de leitores críticos e reflexivos.

Após a realização da pesquisa bibliográfica, averiguamos que as práticas de leitura nas nossas escolas precisam ser repensadas e conduzidas de forma mais significativas. Sobre isso, Antunes (2010, p. 47) afirma que "já é tempo, portanto, de deixar de lado a prática tão comum de análise de frases soltas, inventadas; frases artificiais, sem contextos reais [...]".

Nesse sentido, ela ainda enfatiza que

as estratégias bem complexas de *compreender* um texto, de lograr alcançar o "miolo" de seus sentidos e intenções deixam, quase sempre, de ser desenvolvidas. Todos conhecemos a prática tão comum nas escolas de "gramaticalizar" o texto, no sentido de torná-lo, simplesmente, como um conjunto de unidades gramaticais, cujas classes e funções precisam ser identificadas (ANTUNES, 2010, p. 50).

Ao refletirmos sobre a problemática apresentada, e pensando que o objetivo maior do ensino da língua é o de ampliar a competência discursiva dos alunos, ou seja, de ampliar a capacidade que o aluno tem de, "falando, escutando, lendo e escrevendo, atuar por meio de diferentes discursos, em diferentes práticas sociais e de obter, com esses discursos, os fins que se propõe" (ANTUNES, 2010, p. 58), é que pretendemos buscar novas alternativas para ressignificar nossas aulas de leitura e de auxiliar outros professores nesse processo.

Por esse motivo é que nasceu a proposta de intervenção desse trabalho: uma sequência didática baseada nos postulados teóricos de Dolz, Schneuwly (2004) e Costa-Hubes, Simion (2014), para o 8º ano do ensino fundamental II, mas que pode ser adaptável para outras séries. O gênero multimodal propaganda é o instrumento principal dessa proposta metodológica.

A seguir serão apresentadas considerações sobre o processamento da SD, justificando-se a escolha pela proposta adaptada de Costa-Hubes e Simion (2014).

4.2 Sequência didática: uma proposta metodológica para o trabalho com os gêneros

Para nossa proposta de intervenção neste trabalho, optamos pela metodologia da sequência didática baseada nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Costa-Hubes e Simion (2014). Assim, é preciso fazer algumas reflexões sobre seus postulados e também de como o ensino de língua pode apoiar-se neles, o que validaria, portanto, a escolha realizada neste trabalho.

Os suíços, Dolz e Schneuwly, sugerem, para o trabalho com os gêneros textuais, um procedimento metodológico definido por eles de sequência didática (SD) - "um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

De acordo com o exposto no parágrafo anterior, por sequência didática inferimos um agrupamento constituído de atividades interligadas, criteriosamente planejadas a fim de ensinar um conteúdo passo a passo. Essa sequência de atividades possibilita que os alunos dominem gradativamente determinado conteúdo ou competência. Desse modo, Dolz e Schneuwly (2004, p. 83) esclarecem que:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

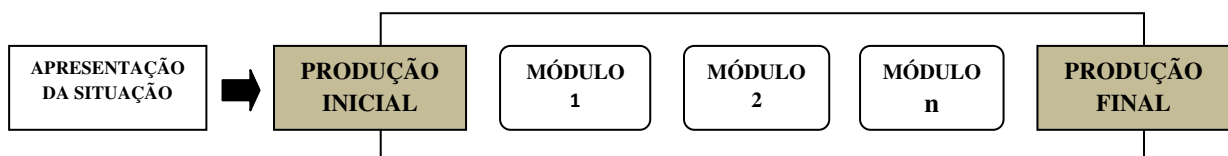
Através da SD, o ensino de gêneros textuais proporciona o desenvolvimento da capacidade linguística do aluno quanto à produção de textos escritos e orais. Para Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), a SD implica o desenvolvimento de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que considerem as necessidades específicas dos aprendizes. A escola fornece, ao trabalhar com essa metodologia, um meio apropriado para os alunos participarem de todas as tarefas e etapas para a produção de um determinado gênero. Nela, os procedimentos têm um caráter modular, porém não são produtos prontos e acabados, pois é um processo, que mesmo sendo previamente concebido, pode ser alterado, ajustado de acordo com a necessidade dos sujeitos envolvidos.

Segundo Wachowicz (2012, p. 155), a proposta dos autores é bem simples e acontece, resumidamente, da seguinte forma:

num encadeamento de módulos de atividades, os alunos elaboram uma primeira versão (escrita ou oral) de um gênero, depois desenvolvem práticas de leitura, discussão e apreciação de unidades estruturais e linguísticas, e depois desenvolvem novamente uma segunda versão do gênero em questão. O objetivo é proporcionar, através de um projeto de atividades que envolvam a turma toda, o contato e desenvolvimento de um gênero específico.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), a estrutura de base de uma SD pode ser representado pelo seguinte esquema:

Esquema 02: Esquema da SD apresentado pelo grupo de Genebra



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004)

Como visto no diagrama acima, o modelo de trabalho baseado nas seqüências didáticas da escola de Genebra envolve quatro etapas que, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), são descritas da seguinte forma:

I - Apresentação da situação

O objetivo da apresentação inicial é mostrar aos alunos a tarefa a ser desenvolvida por eles. Nesse momento, os alunos são preparados para a primeira tentativa de produção do gênero escolhido, que será posteriormente trabalhado nos módulos. Esse momento é dividido em duas dimensões.

1. A primeira dimensão define o projeto da primeira produção coletiva de um gênero (escrito ou oral), proposto de maneira bastante explícita, a fim de que os alunos compreendam, da melhor forma possível, a situação de comunicação com a qual entrarão em contato. Nessa etapa, decide-se qual gênero será produzido, para quem será produzido, em que modalidade, com que finalidade, em que forma será produzido: áudio ou vídeo, folheto, apresentação em sala ou palco, etc.

2. A segunda dimensão refere-se aos conteúdos que deverão ser desenvolvidos. É importante, nessa etapa, que os alunos reconheçam a importância desses conteúdos com os quais vão trabalhar (que devem ter relação com o gênero). Assim a turma precisa entrar em contato com os seus mais variados exemplares. Depois desse primeiro contato, o professor deve discutir sobre os elementos constitutivos e as características discursivas peculiares ao gênero escolhido.

II - A primeira produção

Nessa etapa, que serve como reguladora da SD, os alunos, orientados pelo professor, tentam construir, coletivamente, um primeiro texto (oral ou escrito), que passará apenas por uma avaliação do tipo formativa, ou seja, nesse primeiro momento, eles não receberão nota, mas seus textos serão analisados por critérios bem definidos, que permitirão, ao professor, avaliar em que ponto está a turma, quais foram as dificuldades encontradas pelos alunos, intervindo quando necessário, .

A troca de experiência nessa fase é essencial, pois permite, até mesmo, aos alunos menos desenvolvidos, auxiliados pelos que se encontram numa etapa mais avançada, produzirem, mesmo que parcialmente, os textos que correspondem à situação apresentada. "Essa primeira produção pode ser feita em esboço geral e ainda apenas treinando o gênero sem uma destinação específica", afirma Marcuschi (2008, p. 215). Isso significa dizer que essa primeira tentativa, pode ser realizada de forma mais simples, voltada apenas para um destinatário imaginário, ou, ainda só para a turma.

Em seguida, esse esboço, que deverá ser avaliado e revisto tantas vezes for necessário, passará por uma série de ajustes, até chegar à produção final. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa etapa possibilita a avaliação, pelo professor, das capacidades já adquiridas, como também das dificuldades reais da sua turma, assim ele poderá ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero em questão.

III - Os módulos

Os módulos são recursos metodológicos necessários para conduzir as variadas atividades e exercícios de maneira sistemática e aprofundada na SD.

A quantidade de módulos a ser trabalhada não é fixa, dependerá da necessidade que o professor encontrará no decorrer da sequência, até que o aluno tenha treinado o bastante para a realização do produto final. Eles seguem sempre uma sequência de movimentos que vai do mais complexo ao mais simples; retornando, em seguida, ao mais complexo - para produção final do texto.

Nos primeiros módulos da SD, serão trabalhadas as dificuldades que surgiram na produção inicial, a fim de instrumentalizar os alunos para ultrapassá-las. Conhecer bem essas dificuldades, ajuda o professor a diferenciar, e até mesmo individualizar seu ensino, caso seja necessário. Nesse âmbito, Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010:86) consideram que

o simples fato ‘fazer’ – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa - constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites. Esse efeito pode ser ampliado se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise que pode ser desenvolvida de diferentes maneiras. [...] Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem.

Portanto, para sanar as dificuldades encontradas ao longo da SD, nesses módulos deverão ser enfatizados:

- (a) *A apresentação da situação de comunicação* - o aluno deverá reconhecer o destinatário do texto, a finalidade, a posição do autor ou locutor, o gênero e suas características;
- (b) *A elaboração dos conteúdos* - o aluno deverá reconhecer as diferentes técnicas (debates e tomadas de nota, busca sistemática por informações relacionadas a outras matérias, pesquisa em variadas fontes, técnicas criativas, etc.) para elaboração dos conteúdos;
- (c) *O planejamento do texto* - o aluno deverá observar se a estrutura do gênero que ele produziu está convencionalmente organizada, para que os objetivos pretendidos sejam, de fato, atingidos por ele (o gênero);
- (d) *A realização do texto* - ao escrever seu texto, o aluno deverá escolher os recursos linguísticos mais apropriados (vocabulário adequado à situação comunicativa, tempos verbais, organizadores textuais, as estruturas sintática e os elementos semânticos, etc.).

Sequencialmente, em outros módulos, pode-se realizar atividades e exercícios diversificados, que visam a enriquecer e alternar os modos de trabalho em sala de aula, mesclando intimamente as práticas de leitura, escrita e oralidade. Essas atividades podem ser desenvolvidas em três categorias:

1. *Atividades de observação e de análise de textos* - podem ser realizadas utilizando um texto completo ou apenas parte dele (podem comparar vários textos de um só gênero ou de gêneros distintos);
2. *Tarefas simplificadas de produção de texto* - são exercícios que exigem o trabalho com aspectos pontuais (transformar uma sequência narrativa em uma sequência descritiva, um discurso direto em indireto, por exemplo);
3. *Elaboração de uma linguagem comum* - é a forma de ver o próprio trabalho, ou de outrem. O objetivo dessa categoria é o aluno falar, criticar, comentar e melhorar o próprio texto.

No último ou últimos módulos, depois do aluno conhecer todas as características e finalidade do gênero, sob vários pontos de vista, ele deverá adquirir uma linguagem técnica, que será comum a ele e ao professor, para falar com prioridade sobre o que está realizando. "Em geral, esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as sequências são registradas numa lista que resume tudo o que foi adquirido nos módulos, na forma sintética de lista de constatações ou de lembrete ou glossário" (DOLZ; NOVERRAZ, SCHEUWLY, 2004, p. 90)

IV - Produção final

Essa etapa da SD é reservada para a produção final, que passará por uma avaliação do tipo somativa. Nela, o aluno terá a oportunidade de colocar em prática tudo que aprendeu separadamente ao longo dos módulos. Conforme Marcuschi (2008, p. 215),

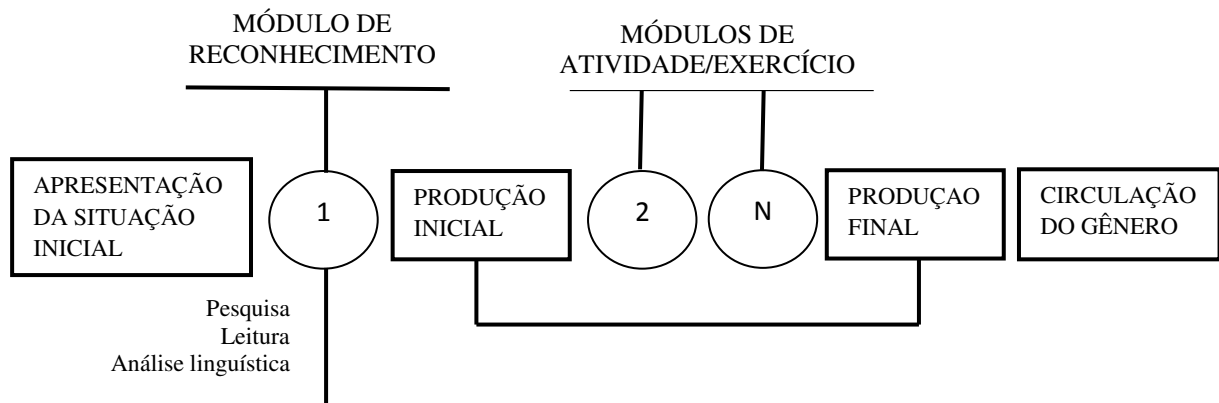
aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido. Essa avaliação deve levar em conta tanto os progressos do aluno como tudo o que lhe falta para chegar a uma produção efetiva de seu texto segundo o gênero pretendido.

Ao considerar que o ensino das escolas brasileiras é bem díspar ao das escolas suíças, Costa-Hubes e Simion (2014) propõem uma adaptação para o esquema anterior, ampliando-o com mais dois módulos, com o objetivo de ajustá-lo à realidade vivenciada nas nossas instituições escolares. Sobre isso, os autores argumentam que:

No sistema suíço, todos os anos de ensino, possuem uma grade curricular que contempla uma disciplina com aulas semanais específicas só para produção textual, para a qual essa metodologia foi planejada. Já no sistema brasileiro, isso não ocorre, pois temos uma única disciplina – Língua Portuguesa – para trabalhar com os eixos da oralidade, da leitura, da produção escrita, da análise linguística/reescrita de texto. [...] Portanto, são realidades distintas que influenciam significativamente nas escolhas metodológicas (COSTA-HUBES; SIMION, 2014, p. 25).

Nesse novo esquema, os módulos acrescentados são definidos como: *reconhecimento do gênero e circulação do gênero*, conforme veremos a seguir:

Esquema 03: Esquema da SD adaptado por Costa-Hubes/Simion



Fonte: Costa-Hubes; Simion (2014, p. 26)

A proposta do primeiro esquema permanece inalterada, porém Costa-Hubes e Simion (2014) enfatizam que, antes da produção inicial, acrescer o módulo de **reconhecimento do gênero** possibilita, aos alunos, um trabalho voltado para a *pesquisa, leitura e análise linguística*, o que contribuirá tanto para o reconhecimento da sua funcionalidade como também das suas singularidades. Isso, provavelmente, ajudará os discentes a escreverem seus primeiros textos com mais segurança e convicção. Nesse sentido, os autores reconhecem que:

Solicitar [...] a produção de um texto de um gênero que eles desconhecem, sem fornecer-lhes maiores subsídios, pode ser uma tarefa para além de suas condições de execução. Por isso, ressaltamos a necessidade e a importância do módulo de reconhecimento do gênero antes da produção oral ou escrita (COSTA-HUBES; SIMION, 2014, p. 27).

No que concerne à tarefa de *pesquisa* arrolada nesse módulo, ela se dá do seguinte modo: após a escolha, com a ajuda dos alunos, do gênero que será trabalhado, o professor orientará a turma para a realização de pesquisas sobre esse gênero ou até mesmo acerca de

outros exemplares de texto (do gênero). No momento da pesquisa, deverão ser analisados, nesses exemplares, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional através de comparações, ou seja, das semelhanças e diferenças existentes entre eles. Depois é hora de o professor avaliar o que os alunos conhecem ou desconhecem a respeito do gênero.

Quanto às tarefas de *leitura* (que nesse trabalho segue a linha sociointeracional), o professor motivará seus alunos a lerem os exemplares pesquisados. Na sequência, é necessária a escolha de um exemplar para a realização das atividades, as quais devem convergir para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas dos alunos.

Já as atividades de *análise linguística* deverão proporcionar à turma a reflexão acerca do funcionamento da língua em contextos reais de uso. Assim, os alunos poderão compreender eficientemente os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas peculiares ao gênero. Nesse tipo de atividade, o aluno não estuda somente a estrutura da língua, mas também a sua utilização nas mais diversas condições de interação, reconhecendo, pois, os recursos de textualização, as quais são responsáveis por organizarem o texto em sua contextura.

No tocante ao ajustamento do módulo - *reconhecimento do gênero* - à proposta de Dolz e Schneuwly, Costa-Hubes e Simion (2014, p. 32) salientam:

Acrescentado à proposta dos autores suíços, dialoga com os preceitos bakhtinianos de estudo da língua, à medida que possibilita ao aluno uma análise sociológica das condições de produção do enunciado e contribui para que se perceba elementos organizadores das sequências discursivas que compõem um gênero. Além disso, o módulo possibilita que o professor trabalhe, de modo mais articulado, conteúdos da língua inerentes à oralidade, à leitura e à escrita.

O módulo de **circulação do gênero** é uma outra etapa muito importante que se adaptou à SD, nele, o texto produzido pelos alunos, sob uma perspectiva sociointeracional, deve cumprir sua função social, atingindo, assim, o público alvo a quem foi destinado.

É pertinente esclarecer que a proposta das autoras foi pensada para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, nós a utilizaremos nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente com os alunos do 8º ano, por acreditarmos que ela se aproxima mais da realidade das nossas salas de aula, e por isso orientará, com mais eficiência, o trabalho dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

O professor, ao organizar e planejar seu trabalho, baseando-se nessa SD, para o ensino dos gêneros textuais, orienta seus alunos a ouvir, ler, analisar e escrever ativamente, a

explorar os mais variados exemplares do gênero selecionado. Desse modo, eles terão, pouco a pouco, propriedade sobre suas características e conseqüentemente os produzirão.

Portanto, o trabalho com SD é visto aqui como um fecundo método de interação em sala de aula, pois através da orientação e parceria do professor, é criado um espaço que possibilita a apropriação, pelos alunos, dos mais diversos gêneros textuais. Assim podemos considerar que ela está inscrita numa perspectiva construtivista, interacionista e social.

Segundo Marcuschi (2008, p. 213), a ideia central do trabalho com as sequências didáticas

é a de que se devem criar situações com contextos que permitem reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

Desse modo, um ensino bem organizado, planejado para a prática leitora e análise dos gêneros textuais, baseado numa sequência didática, tornará mais claro ao aluno o que dele se espera.

Para a realização da nossa proposta didático-metodológica, optamos por seguir o esquema da SD adaptado pelas pesquisadoras Costa-Hubes e Simion (2014), uma vez que o objetivo principal do nosso trabalho é o de apresentar estratégias de leitura e análise dos critérios de textualidade no gênero propaganda, que servirá de base para todas as atividades propostas. No entanto, não deixaremos de contemplar também a produção escrita, presente na sequência didática dos autores suíços.

Sendo assim, as atividades compostas no passo a passo da SD integram a leitura e a produção escrita, visto que são essenciais à plena formação dos alunos e é, portanto, dever da escola assegurá-las. Para cada atividade sugerida há um objetivo que deverá ser atingido, para isso é imprescindível o acompanhamento do desenvolvimento do aluno pelo professor.

Dessa maneira, podemos notar que as sequências didáticas apresentam-se como sistemas organizados com a finalidade de promover novos conhecimentos através de processos interativos, cabendo ao professor, quando preciso for, adaptá-las à realidade e às necessidades de sua turma.

Logo, nossa sequência didática será composta pelos seguintes módulos e etapas: apresentação da situação inicial, de reconhecimento (pesquisa, leitura e análise linguística), produção inicial, de atividade/exercícios, produção final e circulação do gênero, como se observa no quadro abaixo, no qual são inclusos também os objetivos de cada módulo (etapa), tempo de duração das atividades e os recursos utilizados.

Quadro 03: Sequência Didática – Esboço geral

SEQUÊNCIA DIDÁTICA (ESBOÇO GERAL)			
ETAPAS OU MÓDULOS	OBJETIVOS	TEMPO	RECURSOS
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL	Apresentar aos alunos a proposta de trabalho com o gênero propaganda.	2 horas/aulas	Slide com o cronograma das atividades que serão desenvolvidas ao longo da SD.
	Definir como será realizada e desenvolvida a sequência didática. Sondar através de perguntas orais o que os alunos conhecem (ou não) sobre o gênero escolhido.		
RECONHECENDO O GÊNERO	Pesquisar na internet variados exemplares de propagandas. Selecionar as propagandas que serão analisadas na SD como um roteiro de trabalho para o professor.	1 hora/aula	Laboratório de informática/computadores conectados à internet, pendrive.
	Ler e apresentar as principais características do gênero e a situação de comunicação. Conhecer a história da publicidade. Diferenciar a propaganda do anúncio publicitário. Reconhecer o gênero publicitário propaganda	3 horas/aula	Computador e data show Vídeo sobre a trajetória da publicidade (50 anos de propaganda no Brasil), disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=BUoP4ESIgts Cópias do texto Eu etiqueta de Carlos Drummond de Andrade

	<p>como texto argumentativo/persuasivo.</p> <p>Debater sobre o tema do consumismo: de que forma a propaganda influencia os consumidores?</p>		
	<p>Analisar os critérios de textualidade e os fatores de contextualização presentes nas propagandas.</p> <p>Estabelecer as relações intertextuais (implícitas e explícitas) entre as propagandas selecionadas e outros textos.</p> <p>Reconhecer as estratégias argumentativas usadas no gênero.</p>	6 horas/aula	Propagandas selecionadas para a SD
PRODUÇÃO INICIAL	<p>Produzir, em grupo, uma propaganda a partir dos conhecimentos adquiridos anteriormente sobre o gênero.</p>	2 horas/aula	Cartolina, régua, lápis colorido, cola, revistas, tesoura.
REORGANIZANDO A PRIMEIRA VERSÃO ESCRITA	<p>Refletir sobre a primeira produção.</p> <p>Reconhecer possíveis erros e falhas quanto ao uso dos recursos linguísticos e discursivos na produção da primeira versão do gênero.</p> <p>Reorganizar a escrita.</p>	4 horas/aula	Primeira versão escrita do gênero.

PRODUÇÃO FINAL	Estimular o aluno a produzir individualmente uma propaganda para avaliar seu desenvolvimento quanto ao processo de multiletramento proposto pela sequência didática.	2 horas/aula	Cartolina, papel A4, régua, lápis colorido, cola, revistas, tesoura.
APRIMORAMENTO E REESCRITA DO TEXTO	Fazer a revisão e o aprimoramento do texto final para publicação.	2 Horas/aulas	Versão individual do texto
CIRCULAÇÃO DO GÊNERO	Divulgar os trabalhos realizados pelos alunos.	2 horas/aula (para exposição)	Versão final da produção escrita Espaço da biblioteca Computador Data show Slides Cartazes Jornal

TEMPO TOTAL DA SEQUÊNCIA: 24 horas/aula

Cada módulo ou etapa foi organizado para tratar de um tema, de um assunto; alguns deles levarão apenas uma aula para serem realizados, no entanto, outros precisarão de mais tempo. Por isso, é essencial, que você professor, leia todas as atividades com calma, adequando-as, ou não, caso seja necessário. Aproprie-se dos objetivos e estratégias, da melhor forma possível, providenciando com antecedência o material e os recursos necessários para que sua turma realize o que foi proposto. Em suma, é necessário planejar cada passo, pois só você conhece sua turma e saberá determinar qual a forma mais eficiente de trabalhar com ela.

Fonte: A autora (2016)

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

5.1 Sequência didática para a leitura, análise e produção escrita do gênero multimodal propaganda

Nesse capítulo nos propomos a apresentar o passo a passo da nossa proposta de intervenção - uma sequência didática em torno do gênero propaganda, que contemple, entre outras práticas de linguagem, a análise dos critérios de textualidade mais usados nesse gênero. Como já afirmamos anteriormente, a produção escrita não é o foco dessa SD, contudo ela não deixará de ser realizada.

Mesmo que não seja possível o ensino, na escola, de todos os gêneros existentes pelo professor, é preciso que ele se disponha pelo menos a incluir em seu currículo aqueles que são apontados por alguns autores, pelos PCN e por outros documentos norteadores como instrumentos de mediação das práticas linguageiras que favorecem o desenvolvimento das capacidades e competências linguísticas e discursivas dos alunos, como já mencionamos antes.

Salientamos que a nossa proposta não deve ser compreendida como um manual de instrução que pretende ensinar os alunos a criarem textos perfeitos. Na verdade, seu fundamento principal é desenvolver a aprendizagem, que se volte às capacidades reais dos alunos, partindo sempre do que eles conhecem até alcançar um novo conhecimento. Para isso, o professor necessita entender que os alunos apresentam saberes e ritmos distintos, devendo a ele fazer as escolhas mais pertinentes as quais visem ao desenvolvimento e ao bom desempenho de sua turma.

Embora a SD aqui apresentada proponha um número vasto e diversificado de atividades, mesmo assim, é possível que ainda não contemple e nem resolva todos os problemas que aparecerão no decorrer do trabalho com a turma. Por esse motivo, é preciso que o professor crie novas atividades ou altere as arroladas na sequência, pois sabemos que o conjunto de tarefas propostas neste trabalho, certamente, não esgota todas as possibilidades e atividades para se trabalhar com os gêneros em questão, todavia, direcionam e sinalizam para um trabalho mais efetivo. Logo, podemos afirmar que é uma ferramenta a mais que auxiliará o professor no processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos que a realização de um trabalho em sala de aula, de uma forma sistemática, a partir da leitura, análise e produção do gênero textual propaganda digital

certamente conduzirá também o desenvolvimento do aluno no que concerne à interpretação.

Para isso, embasamo-nos nos direcionamentos dados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Costa-Hurbes e Simion (2014) para realização da nossa sequência didática. O passo a passo que será apresentado não limita, em momento algum, as possibilidades de investigação do gênero que está sendo estudado. O que intencionamos, com isso, é mostrar que os exercícios voltados à leitura, análise e produção de textos precisam ser ancorados em um trabalho com gêneros textuais. Assim, passemos, pois, a apresentação da nossa proposta.

1º PASSO - *Apresentação da Situação inicial*

Iniciar a SD apresentando para a turma o gênero a ser estudado, salientando a importância de ler, analisar e produzir textos deste tipo.

Professor, esse é um bom momento para fazer, oralmente, uma sondagem acerca dos conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o gênero: situações sociais nas quais ele é produzido, para que público, com que finalidade e em que suportes podem ser encontrados.

Em seguida, apresentar, através de slides, o plano de estudo, as etapas de trabalho e o objetivo da proposta, esclarecendo também que eles (os alunos) passarão por duas produções escritas: uma produção inicial e uma final, que deverão seguir as técnicas e estratégias apreendidas e revistas durante a sequência, inclusive a utilização dos recursos linguísticos e discursivos, como os critérios de textualidade que serão analisados na 3ª etapa do módulo 1 - *Reconhecimento do Gênero*.

Para finalizar esse primeiro passo, professor, explique à turma a situação de comunicação na qual o gênero será produzido:

- Qual o gênero selecionado: Propaganda;
- Que atividades serão realizadas: Leitura, pesquisa, análise e produção de texto;
- Qual a finalidade do projeto: Ressignificar práticas leitoras e, conseqüentemente, com a produção escrita, divulgar um produto;
- Qual o tempo de duração do projeto: 23 horas/aula;
- Quem participará: Todos os alunos;
- Como será trabalhada a leitura: a partir da análise dos critérios de textualidade e dos fatores de contextualização (especialmente os elementos não verbais);

- Como será realizada a produção escrita: a primeira versão será produzida coletivamente e a segunda, individualmente.
- Que forma assumirá a produção: Forma escrita, agregada a elementos não verbais, como imagens e cores;
- Qual (is) suporte (s) será (ão) utilizado (s): Cartazes, folhas A4, *internet*;
- A quem se dirigirá a produção final: À comunidade escolar e àqueles com os quais os alunos compartilham mensagens através de *Facebook* e de *Whatsapp*.

MÓDULO 1 - Reconhecimento do gênero

Nesse módulo serão realizadas três atividades para reconhecimento das características peculiares do gênero propaganda: estrutura, tipos de linguagem, recursos linguísticos e discursivos predominantes, finalidades, esfera em que circula, dentre outros.

Atividade 1 - Para que os alunos ampliem seu repertório e se aproximem do gênero, eles precisam entrar em contato com o maior número possível de tipos de propagandas, dessa forma, com a orientação direta do professor, os alunos realizarão, no laboratório de informática, pesquisas na internet para a seleção desses exemplares. É importante que outros textos da esfera publicitária, como o anúncio publicitário, sejam pesquisados também para, na etapa de leitura, serem analisadas as diferenças e semelhanças entre esses gêneros.

Dica ao professor:

Conduza os alunos a pesquisarem também sobre os variados tipos de propagandas: ideológicas, social, religiosas, de produto, políticas, entre outras. Essa pesquisa pode ser realizada também em revistas, jornais, livros e em outras fontes.

Depois crie cartazes para anexar na sala com esses exemplares, dividindo-as por categoria.

Atividade 2 - Com os exemplares salvos em *prendrive*, é hora de fazer a leitura, com o auxílio de um *data show*, abordando, nessa atividade, as características do gênero e os aspectos relacionados à situação de comunicação, tais como:

- *Onde o texto foi publicado? Em que surportes?*
- *Onde circula?*
- *Quem o produziu?*
- *Para quem ler?*

- *Com que finalidade?*
- *De que tema trata a propaganda?*
- *Com que intenção?*
- *Que tipo de linguagem(ns) apresenta? Como elas se relacionam?*
- *De acordo com sua natureza, como a propaganda pode ser classificada?*
- *Quais as diferenças e semelhanças entre a propaganda e o anúncio publicitário?*

Dica ao professor:

Elabore um quadro, que deverá ser fixado na sala de aula durante a realização da SD, para sintetizar as observações feitas sobre as características das propagandas, assim como as semelhanças e diferenças entre esse gênero e o anúncio publicitário.

Ainda nessa atividade de leitura, apresentar o gênero propaganda como um texto de tipologia argumentativa, observando com os alunos as estratégias, tanto verbais quanto não verbais, usadas pelas agências publicitárias para persuadir os consumidores: uso do verbo no modo imperativo, trocadilhos, metáforas, metonímias, polissemias, repetições, ambiguidades, cores, imagens, tamanho e estilos da fonte (letras), entres outros.

Exibir o vídeo "50 anos da propaganda no Brasil", disponível no You Tube, no sítio: <https://www.youtube.com/watch?v=BUoP4ESIgts>. Após a exibição do vídeo, formar grupos de debate, para discutir e expor suas considerações acerca das mudanças ocorridas ao longo desses anos na publicidade brasileira.

Sugestão de atividade:

- Dividir a sala em dois grupos (Grupo A e Grupo B)
- Entregar folhas de papel madeira e pincel para ambos;
- O grupo A ficará responsável por anotar todas as observações referentes à fase do surgimento da propaganda no Brasil: como eram, onde circulavam, quais linguagens predominavam, entre outras.
- O grupo B ficará responsável por anotar as observações sobre as mudanças ocorridas com a propaganda depois dos avanços tecnológicos.
- Propor um debate entre os grupos para exposição das ideias anotadas.

Distribuir cópias do texto *Eu etiqueta* de Carlos Drummond de Andrade que discorre sobre a temática do consumismo. Fazer a leitura com os alunos, depois instigá-los a falar

sobre a relação entre consumismo e propaganda e de que forma a esta última influencia nesse mundo capitalista.

Atividade 3 - Realizar a análise dos recursos linguísticos e discursivos das propagandas selecionadas, tanto na dimensão global quanto nos aspectos mais pontuais de sua construção.

Essa atividade deverá refletir sobre o funcionamento da língua em situações concretas de uso. Com isso, a turma, deverá compreender os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas próprias do gênero propaganda. Assim, o aluno não estuda somente a estrutura da língua, mas também a sua utilização nas mais diversas condições de interação, reconhecendo, pois, os recursos de textualização, responsáveis pela tessitura do texto. A esse respeito Antunes (2010, p. 49-51), argumenta que

analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto das suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer. [...] Em síntese, com a análise de textos, pretendemos envolver nossa capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, o que envolve a produção e a circulação de todos os tipos de "texto-em-função".

Dessa forma, nessa etapa, a análise será realizada de acordo com os critérios de textualidade e dos fatores de contextualização, como os elementos não verbais, que deverão ser aplicados na produção escrita final. Como não é possível analisar todas as ocorrências de textualidade em uma única propaganda, selecionamos para essa etapa mais de um corpus, para subsidiar o trabalho do professor, que contemplem o máximo possível desses critérios.

Portanto, abaixo segue um roteiro prático que o orientará na análise desses critérios com os alunos. A nossa pretensão é demonstrar, da forma mais simplificada, como o professor deverá proceder diante dessa tarefa.

Caro professor, para facilitar o seu trabalho, selecionamos anteriormente algumas propagandas para a realização da análise textual nessa etapa da sequência didática. No entanto, elas poderão ser substituídas, caso não sejam convenientes à realidade da sua turma.

GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA O PROFESSOR

Para elaboração deste guia foram selecionadas 10 propagandas que serão classificadas pelas letras *A, B, C, D, E, F, G, H, I, J*.

Figura 01 – Propaganda A



Fonte: Internet. Disponível em: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>

Na construção do enunciado: *eles saíram do campo para estourar na hortifruti* - o pronome pessoal **eles** reitera por substituição gramatical a expressão "2 milhões de Franciscos" amparados à imagem dos dois milhos ao lado, já a conjunção **para** estabelece relação sintático-semântica entre as orações, indicando a finalidade para a qual eles saíram do campo.

Também é possível analisar a polissemia do verbo **estourar**, que significa, denotativamente, explodir, arrebentar, mas nesse contexto, significa "*fazer sucesso*".

Figura 02 – Propaganda B



Fonte: Internet. Disponível em: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>

Na frase: "*de tão, tão distante, para a Hortifruti*", a repetição do advérbio **tão** que vem intensificando o adjetivo **distante** marca a ênfase que se pretende atribuir ao segmento. Sobre isso, Antunes (2010, p. 123) afirma que

a repetição de palavras é um recurso textual e discursivamente funcional, que não acontece por acaso ou aleatoriamente [...] determina uma função textual ou discursiva, para reiterar um referência e, assim, marcar a unidade semântica do texto, para produzir um efeito de ênfase, de reforço, de contraste, para indicar o tópico de uma correção ou reformulação.

Assim podemos depreender que a repetição do **tão** reforça a ideia de que o *Chuchurek* veio de um lugar demasiadamente longe. O uso da preposição **para**, nessa ocorrência, tem valor semântico de direção, ou seja, ele (o Chuchurek) está indo na direção da Hortifruti.

Figura 03 - Propaganda C



Fonte: Internet. Disponível em: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>

No enunciado: *Um vírus letal. Só a vitamina C pode detê-lo*, o pronome oblíquo **LO** é anafórico e substitui a primeira frase: *Um vírus letal*.

Professor, estimule os alunos a ativarem seus conhecimentos de mundo e descobrirem a qual vírus letal a propaganda está se referindo.

Figura 04 - Propaganda D



Fonte: Internet. Disponível em: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/hollywood/>

Nessa propaganda, verificamos a ocorrência de anáfora e catáfora. A anáfora ocorre com o pronome ELE que faz referência ao Kiwi Bill, já a catáfora ocorre depois dos dois pontos para explicar qual foi a promessa feita por ele - *Quem não vier para a Hortifruti vai pagar caro.*

A expressão **pagar caro** apresenta dois sentidos, portanto é polissêmica: o primeiro diz respeito ao fato de o consumidor sair no prejuízo se for comprar em outro local, porque o valor da fruta vai estar mais alto; o segundo, sofrer as consequências.

Professor, observe que:

Nas propagandas A, B, C e D há *intertextualidade implícita*, por meio de paródia. A empresa Hortifruti, de modo bem humorado e criativo, faz uma brincadeira divertida com alguns títulos de filmes nacionais e internacionais (na sequência: Rambo IV, 2 filhos de Francisco, Shrek, Missão impossível 3, Kill Bill) e os parodia usando o nome de legumes, frutas e verduras que são produzidos e vendidos por ela, através da campanha "Aqui a Estrela é a Natureza" criada pela agência MP Publicidade. É importante que os conhecimentos prévios dos alunos sejam estimulados através de perguntas sobre os filmes parodiados.

Também encontramos, em todas essas propagandas, a recorrência de coesão exofórica a partir do dêitico espacial **AQUI**, na frase: *Aqui a natureza é a estrela*, que aponta para o lugar onde se compra o produto anunciado - HORTIFRUTI.

Figura 05 - Propaganda E

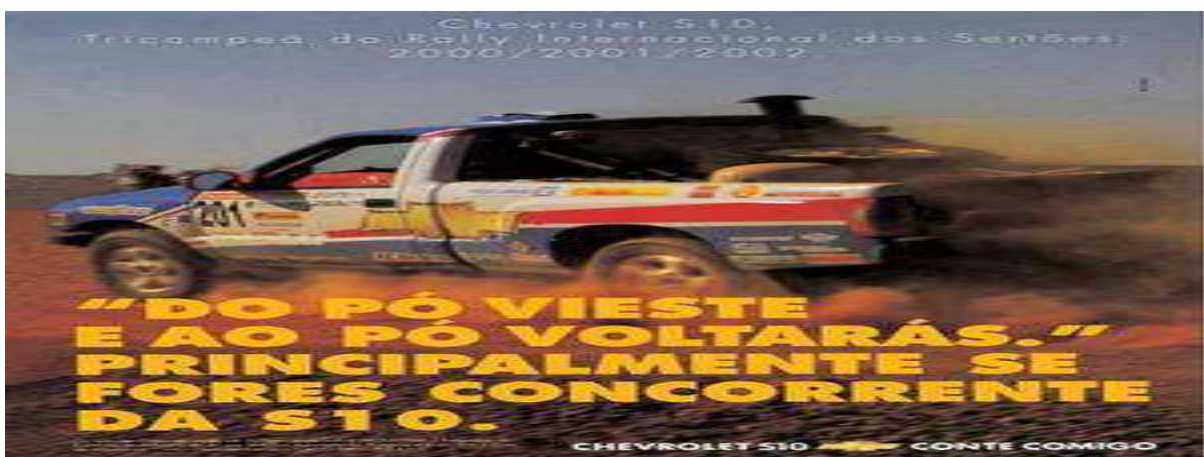


Fonte: Internet. Disponível em: <http://www.cidademarketing.com.br/2009/blog/mercadologia/191/bombril>

A mensagem publicitária da propaganda da Bombril traz o ator Carlos Moreno incorporado na imagem dos candidatos à presidência da república, Dilma Russef, Plínio, José Serra e Marina Silva, respectivamente. O primeiro texto: *Pesquisas apontam: 1001% dos brasileiros preferem bombril*, alude ao fato de que o povo brasileiro está descrente e sem confiança alguma nos políticos. Temos também nessa frase uma catáfora depois dos dois pontos, pois o enunciado explica o que as pesquisas estão apontando.

A frase: *Sujeira, não* - aponta tanto para o poder de limpeza dos produtos da bombril, como a lã de aço anunciada, quanto para a sujeira advinda da corrupção causada pelos políticos. A conjunção PARA, no seguimento: *para um Brasil limpinho, vote bombril*, é um elo coesivo que tem valor semântico de finalidade.

Figura 06 - Propaganda F



Fonte: Internet. Disponível em: <http://arteemanhasdalingua.blogspot.com.br/2011/08/propaganda-da-s10.htm>

Na propaganda F há recorrência de intertextualidade explícita a partir da citação direta do Capítulo 3, versículo 19 do livro do Gênesis: "*Do pó vieste e ao pó voltarás*". A intenção do publicitário é mostrar que a S10 é muito rápida, portanto, essa qualidade vai deixar a concorrência para trás.

Observamos também a elipse do pronome TU na frase: *Principalmente se fores concorrente da S10*. Já o uso do advérbio *principalmente* evidencia a superioridade do carro com relação a qualquer outro, ou seja, ele é superiormente melhor e mais veloz.

Figura 07 - Propaganda G



Fonte: Internet. Disponível em: <https://blasfemias.net/2008/10/14/o-melhor-slogan/>

Ao associar a ideia do texto *Não vote em branco* à imagem do presidente negro dos EUA, *Barack Obama*, percebemos o trocadilho presente pela inversão de sentido da palavra "branco". O uso do trocadilho nos faz compreender a frase de duas formas: a primeira ideia refere-se ao fato de não optar por votar em branco (nulo), ou seja, em nenhum dos candidatos. Contudo a ideia que o texto realmente pretende passar é a de que o adversário de Barack Obama nas eleições para a presidência é alguém de etnia branca, portanto os eleitores deveriam votar em um candidato negro, fato confirmado pela imagem do presidente ao lado.

O uso do imperativo **Não vote** contribui para reforçar a argumentatividade pretendida pela escolha desse modo verbal.

Figura 08 – Propaganda H



Fonte: Internet. Disponível em: http://nfiueu.blogspot.com.br/2009_07_01_archive.html

Nesse texto, a palavra SAIA é polissêmica. Se a associarmos à imagem, podemos entendê-la como um tipo de vestimenta, mas também pode ser compreendida como o verbo SAIR conjugado no imperativo, o que nos leva ao entendimento de que, adquirindo os produtos lights da marca Batavo, a consumidora irá ficar em forma e poderá usar roupas mais ousadas e sensuais e sair exibindo seu corpo, sua boa forma, não precisando, portanto, reprimir-se, como destacado na frase imperativa: não se reprima, **pense light**.

Figura 09- Propaganda I



Fonte: Internet. Disponível em: <http://dominado.com.br/nova-biz-2013-fotos-cores-e-precos/>

A polissemia decorre, nessa propaganda, da troca de sentido da palavra "viagem", que pode ser, simultaneamente, entendida na frase : O RESTO É VIAGEM, no seu sentido real, concreto, como "ato de ir de um lugar a outro mais ou menos afastado". No seu sentido figurado, abstrato, que significa "devaneio", "ilusão", ou seja, depois de adquirir uma moto

você poderá viajar para onde quiser, ou, as outras marcas são somente ilusão, não são tão boas quanto a nova honda biz.

Figura 10 – Propaganda J



Fonte: Internet. Disponível em http://imaginariocriativopuc.blogspot.com.br/2015_02_01_archive.html

Na propaganda J, os elementos visuais - as imagens dos sapatos de cristal e da mulher vestida de princesa - associados à expressão "varinha de condão", remete-nos ao clássico infantil Cinderela (intertexto).

A frase: *Para que varinha de condão quando se tem maquiagem o Boticário?*, faz-nos deduzir que os produtos de maquiagem da empresa Boticário são tão bons que não é preciso nenhuma mágica para uma mulher ficar bonita ou se transformar numa princesa, basta apenas usá-los.

Para saber!

Quanto à intencionalidade, podemos observar que em todas as propagandas analisadas a intenção é a venda de um produto, exceto na propaganda G, que é a venda de uma ideia.

PASSO 2 - Produção coletiva da primeira versão do gênero

Essa primeira produção será destinada à própria turma, pois o objetivo dessa etapa é averiguar o que os alunos já dominam ou o que ainda precisam dominar sobre o gênero. Essa é uma tarefa que deverá ser realizada em grupo, pois a intenção é promover um trabalho

interativo e colaborativo, do qual todos participem e se ajudem. Dessa forma, a turma deverá ser dividida em 5 grupos, que serão responsáveis por criarem uma propaganda de acordo com a orientação do professor. Na sequência, será sorteado um produto para cada equipe desenvolver seu texto, usando os critérios analisados no módulo 1, especialmente o da intertextualidade. Uma outra sugestão para a atividade seria a criação de uma propaganda para anunciar um produto fabricado por alguém da comunidade dos alunos.

Professor,

Esse é o momento em que pode ocorrer uma verificação das representações que os estudantes já possuem das atividades, verificação das capacidades de que já dispõem e das suas potencialidades, o que orienta a intervenção do professor.

MÓDULO 2 - *Reorganizando a primeira versão escrita*

Selecionar um dos textos produzido pela turma para fazer a reescrita coletiva com o objetivo de melhorá-lo. Nesta atividade, o professor deverá averiguar junto com a turma se o texto está de acordo com o que foi proposto, se todos os critérios foram atendidos e depois conversar sobre as possíveis alterações. Deixe que todos participem, valorizando todas as contribuições e interfira, professor, quando for necessário. Observe se os critérios de textualidade e as características do gênero estudados no módulo 1 foram contemplados nessa primeira produção.

PASSO 3 - *Produção final*

Essa etapa é destinada a produção individual. Nela o texto deverá apresentar todos os elementos necessários para a publicação. Para isso é preciso que o professor retome com sua turma o percurso da SD até chegar aqui. Cada aluno produzirá uma propaganda de um produto escolhido por ele mesmo. Essa tarefa deve ancorar-se no quadro síntese sobre o conteúdo estudado.

MÓDULO 3 - *Aprimoramento e reescrita do texto final*

Depois da escrita individual, o aluno fará com a orientação do professor os reajustes finais para o aprimoramento do texto. Assim é necessário fazer a revisão e as reformulações antes da publicação.

Dica ao professor:

As propagandas escritas pelos alunos podem, com a ajuda do professor de informática, ser transformadas em produções multimídias através do programa WAX - um software livre para a criação de propagandas.

PASSO 4 - *Circulação do gênero*

Para finalizar o trabalho, o professor deverá organizar os textos produzidos pelos alunos para uma exposição na biblioteca da escola. Também serão criados grupos da escola no *whatsapp* e no *facebook* para a veiculação das propagandas. Serão escolhidas pelos alunos as dez propagandas mais criativas para serem divulgadas também no jornal da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreendermos que na escola os alunos precisam estar inseridos num contexto de aprendizagem da forma mais dinâmica e motivadora possível, proporcionar, nas aulas de língua portuguesa, um ensino voltado para a leitura, análise, interpretação e produção dos mais variados gêneros, a partir de uma metodologia inovadora, pressupõe o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas desses alunos.

Tendo em vista que nossos alunos, hoje, têm acesso a uma incontável variedade de textos, que circulam na escola e em muitos outros locais, as atividades planejadas pelo professor devem explorar a maior diversidade textual que usamos diariamente em nossas práticas sociais. Nesse sentido, é importante que o professor traga para suas aulas uma variedade de gêneros, de forma que os alunos, entrando em contato com suas propriedades, com as características do maior número deles, estejam preparados para produzi-los com autonomia como usuários proficientes da língua, pois quanto mais próximos os alunos estiverem das situações reais de comunicação, mais eles se tornarão leitores, analisadores e produtores competentes de textos.

Para isso, eles devem manter contato constante com uma gama de atividades que priorizem a situação comunicativa, o contexto de produção, o conhecimento e as experiência de mundo, os diversificados usos da linguagem, a intencionalidade comunicativa, o público a quem se destina, o contexto de circulação, além de atividades que contemplem a organização do conteúdo do texto no gênero, o plano textual global, a linguagem empregada, e que busquem explorar o emprego de conectivos e sua função e as escolhas lexicais que são responsáveis pela produção de sentido.

Por esse motivo, para auxiliar as atividades com os gêneros, apontamos um trabalho interventivo com a SD para que os alunos possam se aproximar o máximo possível das condições reais de produção de textos e das práticas sociais de leitura. O trabalho metodológico com a SD deve estabelecer uma ponte essencial com o gênero discursivo/textual e proporcionar diversas formas de contato com a escrita, leitura, análise linguística, revisão, reescrita dos textos e sua circulação; proporcionar uma ação docente que permite o desenvolvimento das capacidades dos alunos de maneiras diversas, conduzindo os estudantes à reflexão sobre sua relação com a língua e com o mundo.

Em nossa proposta de intervenção, adotamos o modelo da SD de Dolz e Schneuwly (2004), assim como os outros módulos propostos por Costa-Hubes e Santos (2014) que

contribuirão com a ação docente e darão ao trabalho com o texto, realizado na escola, uma maior aproximação com as situações comunicativas.

Em suma, pretendemos que esta pesquisa possa ajudar o professor a entender a importância de propor um trabalho pedagógico que vise à concepção sociointerativa e discursiva da linguagem e que possamos trazer à tona reflexões fundamentais que suscitem um novo olhar para o ensino aprendizagem de língua portuguesa, especialmente, para a leitura, análise e produção de gêneros textuais não literários.

REFERÊNCIAS

ANDREU, S. S; FREITAS, S. A. de. *A leitura do gênero propagandístico em sala de aula e seus efeitos de sentidos*. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 01, n. 02, p. 61–72, jul./dez. 2012. Disponível: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/300/188>>

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO, Marcos. *Práticas de letramento no ensino - leitura, escrita e discurso* / Marcos Bagno... [et al.]; organização Djane Antonucci Correia - São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. Mikhail Mickhaillovitch Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. - 6ª ed. - São Paulo : editora WMF Martins Fontes, 2011.

BENTES, A. C. Lingüística Textual. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. *Introdução à Lingüística – Domínios e Fronteiras*. 3ed. São Paulo, Cortez. Vol.1., 2003, p.245-287.

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes Digitais: reflexões, teorias e práticas* / Denise Bértoli Braga. - 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1999.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros Textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: *Gêneros textuais: reflexões e ensino*.

Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher (organização); Luiz Antônio Marcuschi...[et al]. 4. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher (organização); Luiz Antônio Marcuschi...[et al]. 4. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa social*. 6. ed. - 3. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2010, p. 26, 50.

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

KLEIMAN, Ângela. *Oficina da Leitura: teoria e prática*. Campinas : Pontes, 1998.

_____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15ª. ed., Campinas-SP - Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª ed., 7ª reimpressão. - São Paulo : Contexto, 2012.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª ed., 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997a.

KÖCHE, Vanilda Salton. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e do expor* / Vanilda Salton köche, Odete Maria Benetti Boff, Adiane Fogali Marinello. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da Leitura* - uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.

_____. Perspectiva no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; Pereira, PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. (disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>>)

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher (organização); Luiz Antônio Marcuschi...[et al]. 4. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas. *A leitura como produção interacional de sentidos: por uma compreensão de interesse pedagógico*. Revista profissão docente. ISSN: 1519-0919. Universidade de Uberaba, 2012.

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

_____; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais : novas formas de construção de sentido*. - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 3ª edição, 1ª reimpressão, 2012.

MORAN, J, M. MASSETTO, M. BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediação Pedagógica. Campinas: Papyrus, 2006. In WEISS, Jaqueline Raquel, HAMMES, Marli Hajte. *A importância da linguagem multimodal ao contexto da educação*, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd160/linguagem-multimodal-ao-contexto-da-educacao.htm>>

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PINHO, José Benedito. *Propaganda institucional*: usos e funções da propaganda em relações públicas. São Paulo: Summus, 1990.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *A pesquisa e a construção do conhecimento científico*: do planejamento aos textos, da escola à academia. 4ª ed. - São Paulo: Rêspel, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]* : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane Helena R. Mídia, modalidades de linguagem e os gêneros discursivos. In: *Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos* / Roxane Rojo, Jacqueline Barbosa. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____; CORDEIRO, Glaís Sales. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer / Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY. B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola* / Roxane Rojo e Eduardo Moura (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANDMANN, Antônio. *A linguagem da propaganda*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SANT'ANNA, Armando; JÚNIOR, Ismael Rocha; GARCIA, Luiz Fernando Dabul. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. 8. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SILVA, Maria Denise Oliveira da; SANTOS, Tânia Andrade Oliveira. *A multimodalidade em propagandas da rede virtual*: construindo sentidos através dos processos de referenciação. XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL 2014), João Pessoa - Paraíba, Brasil #1344. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1178-2.pdf>>

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura* / Isabel Solé; trad. Cláudia Schilling - 6.ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, Denise de Oliveira; MOURA, Eduardo. Chapeuzinho Vermelho na cibercultura - por uma educação linguística com multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VIEIRA, Lerche Iúta. Leitura na internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. - 2. ed. - Rio de Janeiro: Singular, 2009.

WACHOVICZ, Tereza Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo : Saraiva, 2012.