



**Universidade Federal de Juiz de Fora**  
**FACULDADE DE LETRAS**

**O GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA:  
DESCRIÇÃO E USO EM SALA DE AULA**

**Ana Gabriela da Costa Lara Medeiros**

**Juiz de Fora – MG**  
**2008**

**Ana Gabriela da Costa Lara Medeiros**

**O GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA: DESCRIÇÃO E USO EM  
SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado ao programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais – UFJF-MG, Departamento de Letras da UFJF, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Cristina da Silva

Juiz de Fora  
2008

**Ana Gabriela da Costa Lara Medeiros**

**O GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA: DESCRIÇÃO E USO EM  
SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado ao programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais – UFJF-MG, Departamento de Letras da UFJF, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Aprovada pela comissão examinadora abaixo assinada

Orientadora: Profa. Dra. Marta Cristina da Silva

---

Profa. Dra. Solange Coelho Vereza  
Universidade Federal Fluminense – UFF

---

Prof.Dr.José Carlos Gonçalves  
Universidade Federal Fluminense – UFF – suplente

---

Profa. Dra. Nilza Barrozo Dias  
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

---

Profa. Dra. Terezinha Maria Barroso Santos  
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF - suplente

Juiz de Fora  
2008

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, meu bem maior, por seu infinito cuidado.

A minha orientadora, Marta Cristina da Silva, por suas valiosas contribuições e por seu profissionalismo.

Aos meus pais e irmãos por acreditarem em mim e no meu trabalho.

Ao meu esposo, Wanderson, por sua compreensão e incentivo nos momentos mais difíceis.

Ao querido e eterno mestre, Prof. Mario Roberto L. Zagari, pelo incentivo e ombro amigo.

## RESUMO

**Medeiros, Ana Gabriela da Costa Lara; O gênero textual propaganda: descrição e uso em sala de aula, Juiz de Fora, MG, 144 p., Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.**

Este trabalho tem por objetivo investigar como o gênero propaganda pode ser abordado nas aulas de Língua Portuguesa de modo a capacitar os alunos a responderem adequadamente à leitura desse gênero em suas práticas sociais. Com base em alguns conceitos centrais de diferentes teorias de gêneros (na perspectiva sócio-retórica e sociointeracionista, mais especificamente), desenvolvemos uma pesquisa-ação numa escola pública de Juiz de Fora, MG, fazendo a coleta de dados numa turma de Ensino Médio. A fim de discutir o uso desse gênero no contexto de sala de aula, elaboramos nosso próprio roteiro didático para aulas de leitura. Tal proposta pedagógica, de acordo com as noções teóricas subjacentes, focaliza aspectos tanto socioculturais quanto lingüístico-textuais de diversos tipos de propaganda. Os resultados sugerem que atividades norteadas pela concepção de gênero podem efetivamente contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

**Palavras-chave:** gêneros textuais; propaganda; ensino de leitura

## ABSTRACT

**Medeiros, Ana Gabriela da Costa Lara; O gênero textual propaganda: descrição e uso em sala de aula, Juiz de Fora, MG, 144 p.,**Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras – Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

This work aims at investigating how advertisements can be approached in Portuguese classes so that students are enabled to respond properly to the reading of this genre in their social practices. Based on some key concepts from different genre theories (sociorhetorical and sociointeractionist perspectives, more specifically), we have carried out an action research in a state school located in Juiz de Fora, MG, collecting data within a group of secondary school students. In order to discuss the use of the genre in the classroom context, we have designed our own teaching material for reading lessons. Such pedagogical proposal, according to the theoretical notions which underlie it, focuses on both sociocultural and textual-linguistic features of several kinds of advertisements. The results suggest that genre-based tasks can effectively help students to develop their reading abilities.

**Key-words:** genres; genre *advertisements*; teaching of reading

## Índice de Figuras

Figura 1 – Contextos de cultura.....	51
Figura 2 - Classificação das orações coordenadas. ....	64
Figura 3 – Intertextualidade inter-gêneros.....	77

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Modelo Cars para Introduções de Artigos de Pesquisa .....	29
Quadro 2 A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em torno de temas estruturadores. ....	39
Quadro 3 – Esquema 1 .....	60
Quadro 4 - Esquema .....	60



## Índice

CAPITULO I.....	10
1. INTRODUÇÃO.....	10
CAPITULO II.....	14
2. ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS.....	14
2.1. O processo de leitura: diferentes enfoques.....	14
2.2. O conceito de gênero: de teorias a implicações pedagógicas.....	20
2.2.1. Os gêneros do discurso a partir de Bakhtin.....	22
2.2.2. A contribuição da teoria de Swales para o ensino através dos gêneros textuais.....	25
2.2.3. Os gêneros textuais no ensino.....	30
CAPÍTULO III.....	42
3. DESCRIÇÃO DO GÊNERO PROPAGANDA.....	42
3.1. Aspectos da dimensão social do gênero propaganda.....	50
3.2. Aspectos da dimensão lingüística do gênero propaganda.....	59
CAPÍTULO IV.....	81
4. METODOLOGIA.....	81
4.1. Cenário de pesquisa.....	82
4.1.1. A escola e o ensino de Língua Portuguesa.....	82
4.1.2. A terceira série do Ensino Médio.....	83
4.2. Documentos de pesquisa.....	83
4.3. Etapas de pesquisa.....	83
CAPÍTULO V.....	84
5. ANÁLISE DE DADOS.....	84
5.1. Introdução.....	84
5.2. Aplicação do roteiro didático.....	88
5.3. Observação dos resultados obtidos na atividade de leitura.....	119
5.4. Considerações finais.....	132
CAPÍTULO VI.....	135
6. CONCLUSÃO.....	135
7. BIBLIOGRAFIA.....	140

## CAPITULO I

### 1. INTRODUÇÃO

Nosso contínuo interesse por questões ligadas ao Ensino de Língua Portuguesa, e ao ensino de leitura, de modo especial, foi um fator determinante em nossa trajetória de pesquisa. Tal interesse por entender melhor o processo de compreensão leitora e por buscar caminhos para um ensino mais eficiente nasceu não apenas das teorias sobre o assunto e das várias leituras realizadas na graduação, na especialização e no mestrado, mas de nossa própria prática em sala de aula e de alguns questionamentos, por parte dos alunos, sobre nossa maneira de ensinar a língua.

Já tínhamos tido experiência de perguntas parecidas, mas nenhuma foi tão instigante como a que ouvimos no ano de 2007 quando lecionamos para a terceira série do Ensino Médio. Seguíamos o programa proposto pelo PISM<sup>1</sup> e já havíamos avançado bastante com o conteúdo, visto que estávamos no final do primeiro bimestre. Nossa intervenção em sala de aula dava-se mediante o estudo dos gêneros textuais e estávamos estudando os gêneros do argumentar, conforme as diretrizes apontadas pelo programa. Uma aluna interrompeu nossa fala e nos fez a seguinte pergunta: “Professora, a gente não vai estudar gramática? Você só dá aula de interpretação de texto?”.

Nossa primeira reação foi dizer para a aluna de forma meio ríspida que estávamos ensinando linguagem. Depois entendemos que a aluna precisava de uma explicação mais convincente, mais fundamentada. Deixamos de lado o conteúdo específico que estávamos trabalhando e começamos a explicar aos nossos alunos a nossa visão sobre o que é saber português, sobre como aprendemos a usar a língua eficazmente e o que é a gramática de uma língua. É claro que essas explicações foram bem simplificadas, mas acreditamos, hoje, depois de todo o nosso trabalho, que esse início foi muito importante. O aluno precisa entender por que o seu professor ensina de determinada forma, precisa compreender qual a concepção de língua que orienta o trabalho realizado. E conquistamos a confiança de nossos alunos quando mostramos para eles que, além de dominar o conteúdo, também estamos bem embasados teoricamente para desenvolvermos propostas didático-pedagógicas.

---

<sup>1</sup> O PISM é o Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora e será melhor explicado em nosso capítulo de análise de dados.

Seguindo o que os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>2</sup> e o PISM propõem como ensino de língua baseado nas teorias de gêneros textuais, o objetivo geral de nosso trabalho será verificar como o gênero **propaganda** pode ser explorado nas aulas de língua portuguesa a fim de auxiliar o aluno em sua prática de leitura de uma forma global, procurando prepará-lo para responder criticamente à leitura desse gênero, mas também levando-o a apropriar-se do conhecimento de elementos lingüísticos relevantes para a sua compreensão.

Partindo desse objetivo geral, propusemo-nos a responder as seguintes perguntas:

- Em que medida teorias de gêneros textuais poderiam oferecer subsídios ao professor de Língua Portuguesa para um trabalho didático em torno da propaganda?
- Como caracterizar o gênero propaganda, seus usos sociais e suas peculiaridades lingüístico-textuais e discursivas? Que critérios seriam mais relevantes para essa descrição?
- Como explorar tanto a dimensão sócio-cultural quanto a dimensão mais propriamente lingüística do gênero propaganda no ensino-aprendizagem de leitura?

Nosso trabalho se organizará em duas grandes partes: os pressupostos teóricos nos quais nos embasaremos para responder às nossas perguntas de pesquisa e chegar a uma descrição do gênero em questão e a análise dos dados coletados a partir da aplicação de um roteiro didático.

Em nosso segundo capítulo, “Abordagem teórica sobre leitura e gêneros textuais”, procuraremos traçar um breve panorama sobre diferentes visões de leitura, buscando também discutir as concepções de alguns autores considerados importantes no

---

<sup>2</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma proposta pedagógica lançada em 1998, tentando atender à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) que foi promulgada em 1996. Neste trabalho, referimo-nos especificamente aos PCNs de Língua Portuguesa para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e, também aos PCNEM de Língua Portuguesa, já que nossa pesquisa empírica será no nível do Ensino Médio.

cenário brasileiro e salientar determinados aspectos da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais que se mostram relevantes para nossa pesquisa.

Como não será nosso interesse estudar o fenômeno da leitura de modo geral, mas o processo de leitura na perspectiva dos gêneros textuais, nosso trabalho focalizará algumas visões que julgamos poder oferecer subsídios para trabalharmos os gêneros textuais em sala de aula.

Ainda no âmbito do segundo capítulo, discutiremos algumas teorias acerca dos estudos de gêneros textuais. O enfoque dado a determinadas perspectivas no presente trabalho encontra justificativa principalmente no que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, claramente inspirados nos aportes de Mikhail Bakhtin e em alguns desdobramentos didático-pedagógicos de sua teoria. Assim, começaremos discutindo o conceito de gêneros do discurso a partir da visão bakhtiniana, passando pela contribuição de John Swales, na vertente sócio-retórica, e de pesquisadores do Grupo de Genebra, no quadro do interacionismo sociodiscursivo, estabelecendo, sempre que possível, uma inter-relação com autores brasileiros que têm se debruçado sobre o estudo dos gêneros textuais e sua abordagem no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Em nosso terceiro capítulo, procuraremos fazer uma revisão da literatura sobre o estudo específico do gênero propaganda. A partir desse levantamento teórico, buscaremos construir uma descrição do gênero, que servirá de base para a montagem do roteiro didático que usaremos em sala de aula. Nessa descrição, iremos considerar quais os principais aspectos de situação de produção e aspectos lingüísticos do gênero propaganda que deverão ser explorados em uma aula de leitura.

Iniciando a segunda grande parte de nosso trabalho, em nosso quarto capítulo, apresentaremos a metodologia de nossa investigação, trabalhando e discutindo aspectos da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação e o motivo da escolha desse paradigma de pesquisa. Apresentaremos também o cenário, as etapas da pesquisa e os instrumentos usados para a coleta de dados.

No quinto capítulo, analisaremos os dados coletados na aplicação do roteiro didático elaborado, sempre com base em nossos pressupostos teóricos.

Finalmente, em nosso último capítulo, faremos uma avaliação dos resultados que conseguirmos alcançar, apresentando nossas conclusões sobre como poderia ser

uma abordagem adequada de um gênero textual no processo de ensino-aprendizagem de leitura.

## CAPITULO II

### 2. ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS

#### *2.1. O processo de leitura: diferentes enfoques*

De acordo com Zilberman (2006), o célebre pensador Platão rejeitava o ato da leitura, pois o considerava uma barreira entre o homem e o conhecimento, ou seja, através da leitura, o leitor simplesmente aceitaria o que lhe era passado, e, dessa forma, não construiria o seu próprio conhecimento. Arthur Schopenhauer, filósofo alemão, também condenou o ato de ler. Na medida em que, durante o processo de leitura, o leitor assumiria as posições de uma outra pessoa que, provavelmente, seria o autor. Para Zilberman, no entanto, ambos os autores rejeitavam a visão de leitura como decodificação do texto, não a leitura em si.

Os dicionários, de maneira geral, descrevem o verbete leitura como: o que se lê, o que se decifra, nos remetendo então à idéia de que ler é ver apenas o produto e a informação que já está dada no texto. No entanto, a ampla investigação no campo da leitura, um quadro teórico já bastante difundido, deixa claro que se trata de um conceito complexo, plural e multifacetado. Hoje, para muitos estudiosos a leitura é constituída de verdadeira prática significativa, ou seja, não deve ser entendida como um processo de decodificação, mas um processo interacional em que o leitor assume uma postura de construtor de sentidos para o texto lido.

Esse processo de leitura como prática significativa tem sido um tema bastante discutido pelos pesquisadores tanto na área da educação quanto na área da lingüística. Vários pesquisadores já se interessavam pelo processo de leitura e pelo estudo de seus aspectos cognitivos. Mas, nas escolas, embora se trabalhasse com textos, o ensino – aprendizagem da leitura só ganhou um caráter mais sistemático<sup>3</sup> com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) de Língua Portuguesa, em 1998, que apontavam diretrizes para os processos e as abordagens do ensino de linguagem nos ensinos fundamental e médio. Para os PCNs, a leitura seria a atividade mais importante a ser desenvolvida na escola:

---

<sup>3</sup> As abordagens até então eram muito tradicionais. A leitura era um pretexto para o desenvolvimento de outras competências como, por exemplo, o domínio de conteúdos gramaticais. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais há uma atenção mais voltada para o trabalho sistemático com os textos na perspectiva dos gêneros textuais, conceito que será explorado adiante.

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 seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCNs 1998, p.69-70)

Podemos dizer que, a partir de então, o interesse sobre o ensino de leitura se ampliou entre os profissionais da área e tornou-se um terreno fértil para pesquisas em linguagem mais direcionadas ao universo da sala de aula.

O que abordaremos neste capítulo não tem a pretensão de ser, de modo algum, algo inovador. Nossa intenção é fazer um levantamento de teorias sobre o processo de leitura, demonstrando, dessa forma, como esse processo é dinâmico e complexo e quais teorias mais interagem com nossas próprias concepções de leitura.

As diferentes visões de leitura são decorrentes do tipo de foco que tomamos. Por exemplo, focalizamos o autor do texto quando concebemos a língua como representação do pensamento. Nessa concepção, o autor é um sujeito individual e senhor absoluto do ‘seu dizer,’ que constrói um texto que deve ser captado pelo ser interlocutor da maneira como foi mentalizado. De acordo com Koch & Elias (2006), o texto é visto como produto do pensamento do autor, e o papel do leitor é apenas o de captar a representação mental produzida pelo autor. Nesse caso, o leitor exerce um papel passivo em relação ao que lê, ou seja, tudo já foi dito. Nessa concepção de leitura, o leitor é um mero expectador de idéias. Seus conhecimentos, sua intenção e interação não são levados em conta. A leitura é focalizada unicamente no autor. Podemos perceber essa postura em muitas práticas de professores que usam a pergunta “O que o autor quis dizer...?”.

Uma outra concepção de leitura está focalizada no próprio texto. De acordo com Coracini (1995), a hipótese ascendente de leitura (ou *bottom-up*) enfatiza o texto e os dados nele contidos como primordial para a sua compreensão. Segundo essa hipótese, a interpretação dar-se-ia somente no âmbito do texto. Novamente, o leitor seria um mero expectador de informações, agora dadas pelo texto. O leitor, nessa hipótese, não precisa reconhecer as intenções do autor, mas precisa reconhecer o sentido

das palavras, precisa reconhecer as estruturas textuais. Dessa forma, ele realiza um processo de reconhecimento textual e de reprodução.

Nesse tipo de leitura, o texto é visto como um depósito de significados e a leitura possível é uma atividade de extração, na qual o leitor recebe a “mensagem” do texto. Nos termos de Kleiman (2004), o leitor que é submetido a esse tipo de leitura é chamado de pseudo-leitor ou leitor passivo.

Existe ainda a hipótese descendente (ou *top-down*), cuja abordagem é não-linear, pois o leitor faz uso intensivo e dedutivo não apenas de seu conhecimento de mundo, conhecimento prévio sobre o assunto, mas também de informações não-visuais. Segundo Kato (1995), esse tipo de leitor apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, mas também faz excesso de adivinhações, sem procurar confirmá-las com dados do texto, ou seja, a leitura depende excessivamente do leitor, pois ele é o foco do processo de leitura, ele é quem dá sentido ao texto. O texto não existe fora do leitor.

Koch & Elias (2006) apresentam a concepção de leitura em que o foco esteja na interação autor-texto-leitor. Nessa concepção interacional de leitura, o leitor e o autor são concebidos como sujeitos ativos que dialogam entre si, ou seja, “*constroem e são construídos no texto*” (KOCH & ELIAS, 2006, p.10). De acordo com essa visão, o sentido do texto é uma construção que depende da interação entre os sujeitos e o texto. Sem essa interação não existe o “já dito”. A leitura realizar-se-á a partir de escolhas lexicais, estruturas sintáticas, organização semântica, mas precisará levar em conta os saberes do sujeitos envolvidos e o contexto do evento comunicativo. Ou seja, o processo de interação corresponde ao uso desses dois tipos de estratégias que, segundo Kleiman (2004), dependem das necessidades do leitor e das exigências das tarefas em diferentes contextos.

Dessa forma, podemos pensar que a leitura é uma atividade altamente complexa que trabalha com os conhecimentos e experiências do leitor e também com o conhecimento do código lingüístico em si. De acordo com Koch & Elias (2006), essa concepção em que se privilegiam os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação recebe o nome de processo de leitura sociocognitivo-interacional. Nessa perspectiva, o lugar de interação é o próprio texto, cujo sentido será construído à medida que haja a interação entre o leitor (com suas sinalizações) e o autor (com seus



conhecimentos). Assim, o leitor estará assumindo uma atitude de sujeito na construção do sentido do texto, uma atitude responsiva ativa, para usarmos um conceito bakhtiniano:

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN 2003, p. 271)

Devemos nos lembrar de que o constante processo de interação entre autor-texto-leitor será regulado pela intenção com que o texto é lido. Isso quer dizer que todo processo de leitura obedece a um objetivo ou propósito comunicativo. Existem textos que lemos porque queremos nos manter informados, outros textos lemos para nos divertirmos, enfim, os textos apresentam objetivos diferentes e esses objetivos fazem parte do processo interacional de leitura. Kleiman (2002) enfatiza que se o conhecimento prévio é um dos meios para se recriar o sentido de um texto, há, ainda, um outro caminho para essa recriação, que é a determinação de propósitos e objetivos para a leitura.

A capacidade de estabelecer pretensões na leitura é uma estratégia metacognitiva pela qual se controla e regula o próprio conhecimento, havendo diversas maneiras de se fazer uma leitura, que correspondem aos diferentes meios para chegar ao objetivo que se pretende alcançar.

Se se parte do fato de o texto não ser algo pronto, pode-se afirmar que os propósitos são altamente relevantes para a formulação das hipóteses. Quando o leitor é ativo, há a capacidade de elaboração de hipóteses. O leitor não só levanta as hipóteses, como também procura testá-las. Desse modo, o leitor é capaz de construir uma estrutura textual e de ativar seu conhecimento prévio, enriquecendo o conhecimento que já possuía.

Voltando à idéia de leitor responsivo ativo, podemos dizer que essa concepção resulta em três grandes conseqüências de acordo com Solé (1998): a idéia do sujeito ativo; a idéia de que a leitura é sempre guiada pelos objetivos do leitor; a idéia de que a interpretação depende desses objetivos existirem. Dessa forma, mesmo que o conteúdo de determinado texto seja invariável, existe uma variabilidade de leituras de acordo com o leitor, seus interesses, seus conhecimentos prévios e os seus objetivos, desfazendo qualquer idéia de que compreensão seja uma atividade precisa e exata.

Nessa perspectiva de leitura interacional, é fundamental a idéia de que o texto possui sentidos e não “o sentido”. Segundo Koch & Elias (2006), na atividade de leitura, os leitores ativam lugar social, experiências, relações com o outro, valores da comunidade e conhecimentos textuais. Dessa forma, um mesmo sujeito-leitor não necessariamente apresenta a mesma leitura de um texto.

Quando consideramos o leitor como participante ativo na construção do sentido do texto (com seus conhecimentos e suas experiências diferenciadas de qualquer outro leitor), temos que entender que em um mesmo texto pode haver uma pluralidade de sentidos e de leituras. A compreensão do texto varia segundo as circunstâncias de leitura e depende de vários fatores complexos e inter-relacionados entre si, como nos afirmam Allende & Condemarín (2002). Segundo os autores, esses fatores referem-se ao conhecimento dos elementos lingüísticos (por exemplo, uso de determinadas expressões, léxico antigo etc), esquemas cognitivos, bagagem cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido.

Segundo Kleiman (2004), a aprendizagem só acontece quando há leitura com compreensão, e a nosso ver, compreensão só é satisfatória quando o sujeito interage com o texto. Nessa concepção, consideramos a leitura uma prática social que fará com que o leitor sempre se lembre de outros textos e outras leituras. Podemos pensar a leitura como um movimento cognitivo espiral.

Vemos, portanto, que, para a atividade de leitura e produção de sentido do texto, os leitores precisam lançar mão de várias estratégias de leitura que, segundo Koch & Elias (2006), são denominadas *estratégias sócio-cognitivas*. Essas estratégias mobilizam os conhecimentos que temos guardados na memória e que fazem parte de três sistemas de conhecimentos postulados por Koch (2002): conhecimento lingüístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional. O **conhecimento lingüístico** envolve os conhecimentos gramatical e lexical que são responsáveis pela organização do material lingüístico na superfície do texto e o conhecimento dos meios coesivos para a referenciação dos termos do texto. O **conhecimento enciclopédico** é o mesmo “conhecimento de mundo”. São os conhecimentos que o leitor tem armazenados sobre o mundo que o rodeia: vivências pessoais, eventos espaço-temporais. O **conhecimento interacional** diz respeito às formas de interação por meio da linguagem e abrange os conhecimentos: ilocucional (reconhecimento dos objetivos ou propósitos pretendidos pelo autor do texto), comunicacional (quantidade de informação necessária para que o

interlocutor seja capaz de reconstruir o objetivo de produção do texto, seleção da variante lingüística adequada a cada evento comunicativo, adequação do gênero textual à situação comunicativa), **metacomunicativo** (permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e consegue a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido) e, por fim, **o conhecimento superestrutural** ou conhecimento sobre gêneros textuais<sup>4</sup> (permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social).

Nessa direção, Kleiman (2004) também sustenta que o ensino de leitura deve ser entendido como o ensino de estratégias de leitura e de habilidades lingüísticas que o bom leitor precisa dominar. As estratégias de leitura são operações regulares para abordar o texto. Vejamos o que nos fala Kleiman sobre isso:

Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN 2004, p. 49)

Os enfoques mais cognitivos do processo de leitura tornaram-se muito populares nos anos 80 no Brasil. Mesmo numa visão interacional, com suas vantagens em relação a outras concepções, permanecia a ênfase nas estratégias cognitivas e metacognitivas para definir o chamado “bom leitor”.

A partir da década de 90, entretanto, com o grande volume de pesquisas na área de gêneros textuais, a leitura passou a ser largamente abordada na perspectiva dos gêneros, o que, segundo muitos autores, constituiria um caminho teórico interessante para investigar questões de ensino-aprendizagem. Koch (2002), como vimos, já considera a relevância do conhecimento sobre os gêneros textuais dentre as chamadas “estratégias sócio-cognitivas”.

Nesse sentido, na próxima seção, faremos um breve levantamento de diferentes arcabouços teóricos no campo dos gêneros textuais, detendo-nos mais naquelas abordagens que lançaram luz sobre nossa pesquisa e prática de ensino de língua.

---

<sup>4</sup> A noção de gênero textual será discutida posteriormente. Ficamos por hora, com a seguinte definição bakhtiniana: “Gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciado que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana”. (BAKHTIN, 2003, p.262)

## ***2.2. O conceito de gênero: de teorias a implicações pedagógicas***

Desde a literatura clássica, há uma preocupação em caracterizar os textos em uma tipologia geral, de acordo com suas especificidades e diferenças entre si. Aristóteles e Platão apresentam a distinção em três formas genéricas fundamentais: o lírico, o épico e o dramático, cujas características são diferenciadas pelos modos de imitação ou representação da realidade.

Desde Bakhtin até as teorias mais recentes sobre os gêneros textuais fica evidente que a classificação dos diferentes textos em tipos como narração, descrição e dissertação não dá conta das diferentes práticas sociais da fala e da escrita, uma vez que não são reconhecidas pelos usuários da língua como objetos de interação e, levando em conta a dinamicidade dos gêneros e a sua variabilidade, a concepção de gênero não se limita mais ao estudo da literatura.

De acordo com Bazerman (1994), apesar de tanto interesse em identificar e classificar os gêneros, há uma grande dificuldade em se estabelecer classificações permanentes, uma vez que gêneros são o que as pessoas reconhecem como gênero a cada momento. Os gêneros são rotinas sociais do nosso dia-a-dia.

Estudioso das teorias dos gêneros textuais aqui no Brasil, Marcuschi (2002, p.19) concebe os gêneros textuais "como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social" e acrescenta: "os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia". No entanto, ele adverte que "os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa", muito pelo contrário, eles se caracterizam "como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos". Marcuschi (2002), assim, ao considerar os gêneros textuais, aborda a imprescindibilidade de tratá-los como fenômenos históricos, relacionados com a vida cultural e social. O autor ressalta que os gêneros surgem, proliferam-se e modificam-se para atender as necessidades socioculturais e às inovações tecnológicas. O autor pontua que:

Os gêneros [textuais] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI; 2002, p. 20)

Estabelecendo um diálogo com Marcuschi, Faria (2004) ressalta que, atualmente, há uma proliferação de textos que mesclam uma variedade de gêneros, permitindo-lhes um caráter volúvel, plástico, sujeito a mudanças e relações com outros gêneros, resultando, a partir disso, em novos gêneros, os chamados híbridos. De acordo com nossa visão, o que Faria chama de hibridismo são os novos gêneros que aparecem na sociedade à medida que os usuários da língua têm a necessidade de criarem novas formas para a comunicação, mas quase sempre partindo de um gênero já existente. Por exemplo, o e-mail é um gênero novo, mas originado da carta, do bilhete, do memorando.

De acordo com a leitura de Faraco (2003) sobre Bakhtin, os gêneros são desiguais em certas funções e é por isso que eles se proliferam para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia-a-dia. Os gêneros se desenvolvem em desdobramentos de outros, de acordo com as novas necessidades:

Bakhtin conceitua *gêneros do discurso* como os tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana. Face aos enfoques tradicionais da questão dos gêneros que privilegiavam as formas em si e chegavam a operar normativamente sobre sua reificação, algumas observações são aqui indispensáveis. Ao dizer que os tipos são relativamente estáveis, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras. (FARACO, 2003, p. 112)

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual e que gênero não são entidades apenas formais, mas também, e principalmente, entidades comunicativas, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais torna-se importante tanto para a produção quanto para a compreensão (SILVA, 2004). É a partir dessa perspectiva que os PCNs sugerem que o trabalho com texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Além disso, considerando as inovações tecnológicas e textuais, é preciso que o professor esteja atento ao que acontece na sociedade e à sua volta, às suas experiências e às dos alunos, para partilhar e aprender com eles sobre os gêneros que estão sendo utilizados nos mais variados contextos, sobre os propósitos comunicativos que os movem e os efeitos pretendidos em cada situação particular, levando sempre em conta o destinatário, ou seja, a quem serão voltadas as atenções do emissor para alcançar os propósitos comunicativos de cada ação que se concretiza na linguagem verbal.

Vale ressaltar que os autores mencionados acima baseiam-se principalmente na teoria de gêneros do discurso de Bakhtin, pois foi realmente a partir dele que os gêneros do cotidiano passaram a ser objetos de estudo. Dessa forma, discutiremos na próxima seção sobre as concepções teóricas do autor, o primeiro estudioso da linguagem a se preocupar, efetivamente, com o enunciado em sua forma concreta, tal como se materializa na vida em sociedade.

### 2.2.1. OS GÊNEROS DO DISCURSO<sup>5</sup> A PARTIR DE BAKHTIN

De acordo com Bakhtin (2003), a linguagem está estritamente envolvida com a atuação humana. E essa linguagem efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos). Para o autor, esses enunciados estão ligados por algumas condições específicas: **conteúdo temático** (assunto, a mensagem transmitida), **estilo da linguagem** (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e por sua **construção composicional** (estrutura formal dos textos pertencentes ao gênero). Todos esses três elementos estão, como já se disse, ligados e são determinados pelo campo da comunicação. Quando Bakhtin fala sobre estilo de linguagem há que se pensar em produção particular e individual, mas cada campo de comunicação apresenta tipos relativamente estáveis de enunciados que são chamados de gêneros do discurso.

Todos esses três elementos - conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 62)

Cada gênero apresenta, portanto, embora maleável, uma estrutura básica específica que o caracteriza de acordo com a produção, recepção, o texto e o contexto em que se encontra.

Ainda que não seja foco de nosso estudo, revisaremos rapidamente o conceito de estilo, por entender que o mesmo está ligado à produção e recepção dos gêneros. Em sua obra, Bakhtin define o que seria o **estilo de linguagem**: todo enunciado (oral ou escrito) é individual e, dessa forma, reflete a individualidade do falante ou de quem

---

<sup>5</sup> Bakhtin usa gêneros do discurso, terminologia que é adotada pelos autores que seguem estritamente seu viés teórico. Neste trabalho optamos por gêneros textuais, de acordo com a tendência atual de se usarem os dois termos indistintamente.

escreve, do produtor do discurso, do enunciado. Mas, o autor faz uma ressalva, dizendo que nem todos os gêneros estão propícios a tal reflexo da individualidade. Os gêneros literários seriam aqueles com maior reflexo da individualidade, ao passo que nos gêneros que requerem uma forma mais padronizada, mais formalizada, o falante não reflete da mesma maneira a sua individualidade, isso porque, nesse tipo de enunciado, o estilo individual não pode ser considerado como um objetivo do enunciado, mas um produto complementar.

Além do estilo individual, Bakhtin (2003) deixa claro que há uma diferença entre estilo individual e os estilos de linguagem ou estilos funcionais que são intrínsecos aos próprios gêneros de determinadas esferas da atividade humana. Ou seja, em cada campo da atividade humana são criados e empregados gêneros com funções específicas e esses gêneros não refletem o estilo individual de um produtor, mas refletem o estilo de um campo específico da atividade comunicativa humana a partir de suas funções, de suas condições de comunicação discursiva específicas de cada campo.

Levando em conta a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2003) divide-os em dois grandes tipos: Gênero Primário (simples) e Gênero Secundário (complexo). Os chamados Gêneros Primários são aqueles que provêm de situações de comunicação verbal espontânea, da vida cotidiana: linguagem oral, diálogos com a família, reuniões de amigos, etc. Os Gêneros Secundários envolvem uma forma mais elaborada de linguagem, normalmente a escrita, para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas, abrangendo assuntos artísticos, culturais, políticos, etc. Esses gêneros modificam os Primários, que passam a ter características mais complexas e elaboradas. Bakhtin (2003) traz como exemplo uma carta ou um diálogo cotidiano da realidade comunicativa, que, quando inseridos em um romance, desvinculam-se da realidade comunicativa imediata, só conservando seu significado no plano de conteúdo do romance. Ou seja, a matéria dos Gêneros Primário e Secundário é a mesma, o que os diferencia é o grau de complexidade e elaboração em que se apresentam.

Faraco (2003, p.61-62), salienta que a distinção bakhtiniana entre gêneros Primários e Secundários não diz respeito a princípios de classificação do discurso, mas sim a distinção “entre duas esferas da criação ideológica: a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos”. Seguindo a visão bakhtiniana, o autor considera essas duas esferas como interdependentes, sendo que a primeira compreende as

atividades sociais mais presentes na vida cotidiana e a segunda compreende as atividades sócio-ideológicas culturalmente mais elaboradas e complexas.

Interessa à nossa investigação trabalhar não somente com a noção de gênero desenvolvida por Bakhtin, mas também com a concepção de compreensão responsiva ativa, que julgamos fundamental para os estudos sobre a compreensão leitora.

De acordo com Bakhtin (2003), no século XIX, o pensamento era visto, pela lingüística, como responsável pela produção da comunicação. Primeiro se pensava para depois se comunicar. A função comunicativa da linguagem era subestimada, a linguagem só era considerada do ponto de vista do falante. A necessidade de comunicação entre outros participantes do ato comunicativo não era levada em consideração. O máximo que se percebia do processo de comunicação era um ouvinte passivo que recebia o enunciado como algo completo e acabado. Essa formalidade com que eram vistos o enunciado e os participantes da enunciação podemos encontrar em Saussure, lembrando de sua visão mentalista do processo de linguagem, em seu “Curso de Lingüística Geral”, que simplifica o processo de comunicação. Para o lingüista, o falante é o parceiro ativo, enquanto o ouvinte apenas compreende passivamente o que lhe é dito. De acordo com esse esquema apresentado pela lingüística estruturalista sobre a questão do enunciado, podemos dizer que até bem pouco tempo o enunciado era visto como uma via de mão única. Tudo o que se queria dizer estava pronto, bastava ao receptor da mensagem assimilá-la.

Ora, para Bakhtin, o ouvinte, ao perceber um enunciado, ocupa um papel tão importante quanto o do falante na situação comunicativa: ocupa a posição responsiva, concordando ou discordando do seu interlocutor, completando o enunciado e, até mesmo, preparando-se para usá-lo. O próprio falante espera de seu interlocutor uma compreensão ativamente responsiva: uma resposta, uma concordância, uma objeção, uma execução, de acordo com as finalidades dos diferentes gêneros textuais usados na comunicação. Com essa proposta de leitor ou receptor do texto, levou-se em consideração, para o efetivo estudo do texto, uma linha sócio-cultural e também interacional. Os textos são produzidos para alguma coisa, ou seja, com alguma finalidade e tendo em vista o seu interlocutor.

Pensamos que a partir dessa visão bakhtiniana, podemos estabelecer um diálogo com o quadro teórico de John M. Swales sobre a noção de gênero,



especialmente no que tange à visão sobre propósito comunicativo e comunidade discursiva.

Bakhtin contribuiu muito para o estudo do texto, mas suas reflexões não se aplicam diretamente às questões de ensino. Como nos interessam implicações didático-pedagógicas nos estudos dos gêneros, recorreremos a Swales, em cujo arcabouço teórico percebe-se uma maior sistematização da abordagem das teorias dos gêneros textuais aplicadas ao ensino de língua, uma vez que sua obra está voltada para análises dos gêneros textuais em contextos acadêmicos, preocupando-se com o ensino do Inglês para fins específicos. Seu trabalho é visto por muitos estudiosos como um modelo pedagógico eficiente em que o processo de aprendizagem se dá através da forma e dos propósitos. No processo de produção textual, o autor salienta a importância do propósito comunicativo, por ser este um dos principais critérios responsáveis pela estrutura do gênero. É o que discutiremos a seguir.

### *2.2.2. A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DE SWALES PARA O ENSINO ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS*

De acordo com Swales (1990), gênero é uma classe de eventos comunicativos em que os participantes compartilham os mesmos propósitos comunicativos que são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem. São os propósitos comunicativos que ajudam a moldar a estrutura formal do texto. De acordo com a visão defendida nessa obra, fica claro que, para o autor, o traço que melhor definiria o gênero seria o propósito comunicativo compartilhado pelos membros de uma determinada comunidade discursiva na qual o gênero fosse praticado.

Ao se preocupar com o ensino do Inglês para fins específicos, Swales mostra-nos que qualquer texto só pode ser analisado em seu contexto de produção. Isso quer dizer que os aspectos situacionais que dão origem a determinado texto devem ser considerados e não apenas os aspectos lingüísticos. Não podemos nos esquecer que a tradição da pesquisa lingüística tinha como preferência o estudo do enunciado em unidades menores: fonemas, morfemas, oração. A análise do texto como um todo foi, primeiramente, uma preocupação de Bakhtin. Igualmente para Swales, não há como fazer uma análise correta do texto identificando apenas seus elementos lingüísticos, é importante que também se leve em consideração os fatores sociais envolvidos no momento de produção textual. Não estamos dizendo que o autor relegou a segundo

plano os aspectos lingüísticos na interpretação textual; ao contrário, a sintaxe e a retórica receberam um grande enfoque em sua abordagem dos gêneros.

Swales explica o funcionamento do texto no processo comunicativo baseando-se em três conceitos: comunidade discursiva, evento comunicativo e propósito comunicativo. Comunidade discursiva (conceito que mais tarde é reformulado por ele próprio) diz respeito ao contexto do texto, valores, crenças, objetivos compartilhados.

Em sua obra *Genre analysis* (1990), Swales desenvolve a noção de comunidade discursiva como redes sócio-retóricas que se formam para atuar em torno de objetivos comuns, ou seja, seriam pessoas que usam ou trabalham com um determinado gênero e que detêm um maior conhecimento sobre sua estrutura, pessoas que se agrupam em torno de um mesmo propósito comunicativo. O gênero é um elemento concreto que surge na interação comunicativa de uma comunidade discursiva e seria uma ferramenta para que os propósitos comunicativos sejam alcançados.

Outro conceito trabalhado por Swales é o de evento comunicativo. Quando o autor fala em evento comunicativo, está considerando não apenas o próprio texto e seus participantes, mas também o papel desse discurso e o ambiente de sua produção e recepção. Conseguimos facilmente perceber que, para Swales, comunidade discursiva, propósito comunicativo, evento comunicativo são conceitos que não existem por si só. São os seus entrelaçamentos que produzem o gênero:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham dos mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem razões do gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso, influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e de estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que escopo do gênero base mantenha enfocado estreitamente numa determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público pretendido. Se forem realizadas todas as expectativas sobre o que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como modelo. Os gêneros têm nomes que são herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém tipicamente precisam de validação adicional. (SWALES, 1990, p.58) tradução de Hemais & Biasi-Rodrigues

Essa definição de 1990 deixa claro, como já vimos, que o propósito comunicativo é o traço que orienta a linguagem, e, dessa forma, que melhor define o que é gênero. Segundo essa conceituação podemos dizer que gêneros textuais são

enunciados comunicativos que são criados para determinados objetivos, com finalidades bem planejadas.

Mesmo sabendo que é o propósito comunicativo o ponto forte do conceito de gênero inicialmente proposto pelo autor, gostaríamos ainda de voltar ao conceito de comunidade discursiva, principalmente porque foi um elemento bastante criticado por outros estudiosos e revisado por Swales. De acordo com Swales (1990), comunidade discursiva era assim vista:

1. uma determinada comunidade discursiva possui um conjunto de objetivos comuns amplamente aceitos pelos membros dessa comunidade discursiva.
2. uma determinada comunidade discursiva possui mecanismos de comunicação e intercomunicação entre seus membros;
3. uma mesma comunidade discursiva usa mecanismos de participação para promover e informar os seus membros;
4. uma mesma comunidade discursiva utiliza um ou mais de um gênero para realização de seus propósitos comunicativos;
5. uma mesma comunidade discursiva detém um léxico específico;
6. uma mesma comunidade discursiva admite membros de um grau elevado de conhecimento.

Tal definição provocou discussões e, em 1992, Swales admite que um membro individual é importante para a formulação das comunidades discursivas, que cada membro pode participar de mais de uma comunidade discursiva e que as comunidades podem aceitar novos gêneros. Dessa forma, a concepção de comunidade discursiva sofreu algumas alterações que explicitamos a seguir:

1. uma comunidade discursiva possui um conjunto de objetivos que podem ser reformulados sempre pelos membros das comunidades;

2. uma comunidade discursiva possui mecanismos de comunicação e intercomunicação entre seus membros;
3. uma comunidade discursiva usa mecanismos de participação para uma série de propósitos;
4. uma mesma comunidade discursiva pode usar diferentes gêneros e esses gêneros podem sofrer modificação;
5. a comunidade discursiva busca constantemente uma terminologia específica, esta não está pronta;
6. uma comunidade discursiva possui uma estrutura hierárquica explícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela.

Segundo esses novos critérios, (SWALES, 1992), a comunidade discursiva se torna uma estrutura em que os participantes ascendem de acordo com o domínio dos gêneros. O propósito passa a ser um elemento dinâmico que se modifica juntamente com a comunidade.

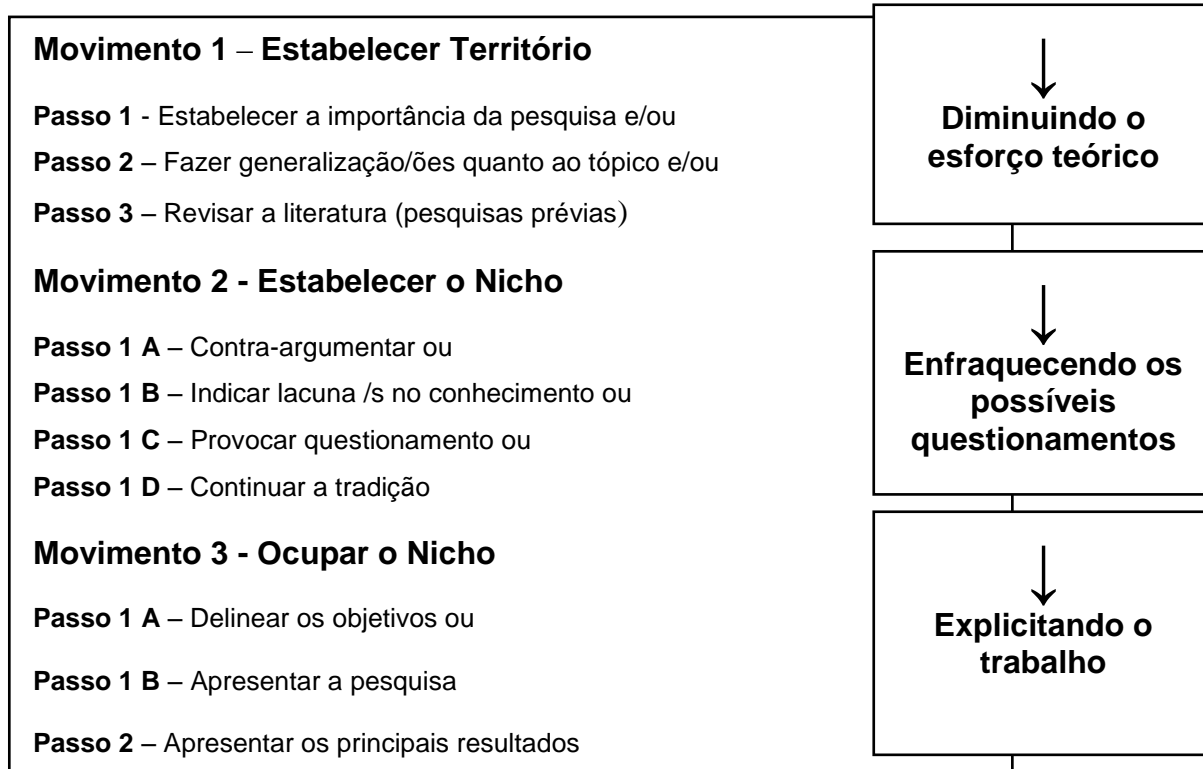
Mesmo Swales tendo dado grande importância à comunidade discursiva e ao evento comunicativo, podemos dizer que a noção de propósito comunicativo perdura nos principais estudos sobre gêneros textuais. Mas da mesma forma que aconteceu com o conceito de comunidade discursiva, o conceito de propósito comunicativo tornou-se mais complexo e a ele foram incorporados novos estudos teóricos e novas visões. Com esse avanço teórico chegou-se à conclusão de que propósito comunicativo não tinha uma definição tão exata, tendo em vista a plasticidade dos gêneros e a multiplicidade de objetivos comunicativos que cada gênero pode encerrar.

O que Swales deixa claro é que não se pode classificar um gênero apenas de acordo com seu propósito comunicativo, isto é, usá-lo como um instrumento primário de categorização dos gêneros.

Como dissemos, nossa escolha pela proposta sócio-retórica de Swales deu-se por conta de sua preocupação com as aplicações no ensino dos conceitos de gêneros. Segundo o autor, o uso dos gêneros torna o ensino mais produtivo e proporciona aos alunos a reflexão sobre sua língua. Para Swales, além de considerar os propósitos

comunicativos e a caracterização de cada comunidade discursiva, é papel do professor conscientizar os alunos sobre a estrutura formal do texto, sobre os aspectos lingüísticos escolhidos para cada texto. Pensando no ensino de estruturas dos gêneros, desenvolveu o modelo CARS. Não é nosso interesse trabalhar com esse modelo, mas compreender os princípios teóricos subjacentes, por isso não nos deteremos em sua descrição, apenas explicando-o brevemente.

O modelo CARS (creat a research space), mostrou que os textos analisados apresentavam quatro movimentos regulares: 1- estabelecimento do campo de pesquisa; 2-sumarização de pesquisas prévias; 3-preparação da pesquisa; 4-introdução à pesquisa. De acordo com Hemais & Biasi-Rodrigues (2005), esses movimentos representam, respectivamente, a apresentação ao leitor sobre a área em que a pesquisa do autor se insere; a referência a pesquisas que já foram desenvolvidas; a descrição da presente pesquisa, indicando objetivos, métodos; e a relevância da presente pesquisa dentro do cenário em que se desenvolveu. Entretanto, o próprio Swales, em 1990, encontrou dificuldades em separar o movimento 1 do movimento 2. Dessa forma, propôs uma redução nos movimentos, passando de quatro para três, mas inserindo vários passos dentro de um mesmo movimento:



**Quadro 1** - Modelo Cars para Introduções de Artigos de Pesquisa (Swales, 1990, P. 141)

Como podemos perceber, nessa nova versão, o modelo CARS ganhou novos desdobramentos em cada um dos movimentos, sendo que para o autor é no movimento 3 que encontra-se a parte mais importante de informações. Swales (1990) faz uma descrição de cada movimento e de cada passo, que não descreveremos aqui por fugir ao escopo de nosso trabalho. O que nos interessa enfatizar é que o modelo apresentado apresenta uma metodologia para estudo do gênero que, embora esteja voltado para gêneros do meio acadêmico, pode-nos servir de base para a análise de outros gêneros textuais.

Como nosso trabalho está voltado para um exemplo de transposição didática de teorias de gêneros textuais, falaremos agora sobre o Grupo de Genebra e sua visão pedagógica para o ensino dos gêneros textuais e também estudaremos com mais profundidade o que os PCNs propõem como conteúdo a ser ensinado e quais as competências e habilidades que os alunos devem ter, mostrando como o ensino através dos gêneros pode ajudar o professor a cumprir os PCNs e em alguns momentos até questioná-los.

### *2.2.3. OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO*

Parece-nos à primeira vista que ensinar sob a perspectiva dos gêneros textuais é uma tarefa demasiadamente simples, mas o que vemos é uma prática pedagógica que transmite um ensino superficial, justamente por não se apoiar em fundamentos teóricos ou não se conhecer a fundo teorias sobre os gêneros. Apesar de já termos discutido alguns subsídios muito relevantes para a compreensão dos gêneros textuais, não poderíamos deixar de falar sobre o Grupo de Genebra, o qual acreditamos ser de fundamental importância para a sistematização do ensino de gêneros textuais por sua preocupação com o aspecto didático-pedagógico. Dessa forma nos concentraremos, primeiramente, nas contribuições de Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz (2004), e, em um segundo momento, também discutiremos sobre os estudos de Bronckart e sobre o Interacionismo Sócio-discursivo (doravante ISD) que norteou o trabalho desses autores no esclarecimento quanto ao uso dos textos no âmbito pedagógico.

O chamado Grupo de Genebra é formado por pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Deter-nos-emos, no entanto, nos estudos de Bronckart, Dolz e Schneuwly, que partem da visão de Bakhtin sobre gênero para proporem modelos

didático-pedagógicos para o ensino dos gêneros textuais. Mesmo sabendo que os trabalhos do Grupo de Genebra e, principalmente de Dolz e Schneuwly, enfocam pesquisas em métodos didáticos do francês como língua materna, podemos estendê-los para outras línguas, uma vez que essas pesquisas estão relacionadas ao ensino-aprendizagem dos gêneros orais e escritos. Sobre isso nos esclarecem Rojo & Cordeiro (2004):

Em primeiro lugar, cabe notar que os autores fazem constantemente referência, como é natural, ao ensino de francês e que muitos de seus exemplos dizem respeito à língua francesa. No entanto, a discussão como um todo cabe perfeitamente para a reflexão sobre o ensino de português do Brasil. Isso, por duas razões: nos dois casos, está-se discutindo o ensino de língua materna e não do francês (ou do português) como língua estrangeira; e, também nos dois casos, está se discutindo o ensino de unidades do discurso (gêneros) mais que da língua propriamente dita (fonemas, morfemas, sintagmas). Embora reconheçamos que também os gêneros sejam determinados socialmente, é bastante provável que seu funcionamento seja mais similar, nas sociedades urbanas, modernas e ocidentais, que os elementos das línguas. (ROJO & CORDEIRO;2004, p.13)

De acordo com Dolz & Schneuwly (2004), não se estabelecia diferença entre as categorias gêneros textuais e tipos textuais. Com estudos avançados sobre gêneros, houve um esclarecimento sobre esses conceitos. Ainda que muitas vezes sejam tomados como sinônimos, hoje grande parte de professores reconhece como **tipos textuais** “constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas, seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros que não são textos empíricos”; e, como **gêneros textuais**, “realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas, textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas” (MARCUSCHI, 2002, p.23). Essa diferença de nomenclatura, no entanto, não é suficiente para resolver a problemática da classificação e de todos os fatores que envolvem o estudo dos gêneros textuais e, por isso, o campo para pesquisa em gênero ainda está aberto e passível de muitas considerações. Retomando o conceito, Schneuwly (2004) diz que gênero é um instrumento e nos explica o que seria esse instrumento:

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa

estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação. Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade ,materializa-a.Dito de outra maneira: as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independentemente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas. O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 23)

De acordo com a teoria do ISD, Dolz & Schneuwly afirmam que é “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (2004, p.74). Segundo os autores, é bem verdade que a apropriação das práticas de linguagem se inicia no âmbito familiar, mas é dever da escola ajudar o aluno a dominar as características específicas de determinados gêneros textuais, uma vez que se comunicar oralmente ou por escrito deve ser ensinado sistematicamente, não esquecendo de que “são os gêneros textuais que constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Fazendo uma paráfrase da citação acima, podemos dizer que, para o Grupo de Genebra, o trabalho pedagógico com os gêneros textuais ajuda no desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de leitura e produção escrita, uma vez que é por meio dos gêneros textuais que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades sociais dos aprendizes.

Ainda para os autores, a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento dos alunos da seguinte maneira: preparando-os para dominar a língua em diversas situações de uso, fornecendo-lhes para isso instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de auto regulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.

Nessa mesma linha do ISD, Bronckart (2003) acredita que as propriedades das condutas humanas são resultado de um processo de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos. Em outras palavras, a teoria interacionista analisa as condutas humanas como ações significantes ou como ações situadas cujas prioridades estruturais e funcionais são um



produto de socialização. As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação de linguagem. Ou seja, a ação discursiva humana não deve ser dissociada das demandas sociais e é nesse ponto que pensamos que o sistema formal de ensino deve propiciar um ambiente de aprendizagem o mais próximo possível das práticas sócio-discursivas comuns às esferas sociais em que os alunos estejam inseridos.

Como se pode perceber, o ISD enfatiza o funcionamento das ações de linguagem a partir de sua relação com o mundo social e com a intertextualidade; da análise da arquitetura interna dos textos e do papel que os elementos da língua desempenham; da origem e do funcionamento das operações psicológicas e comportamentais implicadas na produção de textos e na apropriação dos gêneros textuais.

Bronckart (2003) define as ações de linguagem em um nível sociológico e em um nível psicológico. No primeiro nível, as ações de linguagem são vistas de acordo com as operações de contextualização: lugar social do agente, finalidade da atividade, relações entre parceiros da interação, os interlocutores, o momento, o lugar e as macroestruturas semânticas. No segundo nível, o autor trabalha com as operações de textualização: operações de ancoragem textual; operações de planificação e adequação a um modelo de linguagem em função dos parâmetros contextuais (tipos de discurso, tipos de seqüências); operações de constituição de estratégias lingüísticas e discursivas (conexão, coesão, modalização).

De acordo com o Grupo de Genebra e com o ISD, as atividades de linguagem são decompostas em ações de linguagem que, por se ancorarem em julgamentos sociais, necessitam de um agente que escolha o gênero a ser usado e que saiba adaptar-se às características do contexto e do referente, ou seja, que tenha capacidades discursivas e domine as operações lingüístico-discursivas.

No tocante ao ensino que envolva práticas discursivas, dever-se-ia adotar uma abordagem dos estudos da linguagem em suas dimensões discursiva e textual, na qual o discurso é considerado interação verbal como prática social, e o texto manifestação empiricamente observável das ações de linguagem humana.

Nessa perspectiva, assumir trabalhar com gêneros textuais é fazer com que os alunos produzam textos que realmente sejam usados na sociedade, textos que tenham uma determinada função social. No Brasil, Marcuschi é um dos autores que defendem

que quando um professor ensina o aluno a operar um gênero, ele ensina, na verdade um “modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (2005, p. 19). Apesar de reconhecermos que todo gênero usado em sala de aula torna-se um texto didatizado, tal escolha propicia ao professor criar situações que diminuam ao máximo a artificialidade que adquirem os textos em contexto pedagógico. Demonstra-se, dessa forma, uma preocupação com o interlocutor empírico, tentando diminuir a distância entre o ambiente de aprendizagem e as práticas discursivas próprias da esfera social.

Também Lopes-Rossi (2005) retoma as teorias do Grupo de Genebra salientando que os projetos pedagógicos de linguagem deveriam focalizar três aspectos: as discussões sobre o uso e as funções textuais, a produção e a circulação textual. Sabendo-se que os PCNs fundamentam-se na teoria dos gêneros proposta por Bakhtin (1992) e em releituras didáticas dessa teoria feitas pelos pesquisadores do Grupo de Genebra, passamos a focalizar o documento a seguir.

Para os PCNs (1998, p. 21), “o produto da atividade oral ou escrita que forma um todo significativo é texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelece a partir da coesão e da coerência. Um texto só é um todo quando é compreendido como uma atividade significativa global.” Dessa forma, na visão dos PCNs todo texto se organiza dentro de um gênero de acordo com as funções comunicativas que regem as condições de produção dos discursos. Embora nos detenhamos principalmente nos PCNEM<sup>6</sup> (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), uma vez que nosso trabalho focará o processo de leitura e produção dos alunos da terceira série do ensino médio, comentaremos sobre alguns aspectos dos PCNs por terem sido estes a abrirem a possibilidade de discussão do ensino de LP também no Ensino Médio.

Em seu texto *Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos* (Rojo, 2002), a autora se preocupa em estabelecer alguns critérios norteando o professor na tarefa de aplicar as propostas pedagógicas dos PCNs em suas aulas de LP. De acordo com a autora, os PCNs mencionam quatro níveis para essa transposição, que seriam:

---

<sup>6</sup> O documento citado, na verdade, equivale a orientações educacionais complementares, voltadas ao Ensino Médio, aos Parâmetros Curriculares Nacionais e lançado em 2002.

O primeiro nível de concretização é justamente o da própria construção dialogada dos parâmetros como referenciais para outras ações de política educacional: “a formação inicial e continuada de professores, a análise de livros e outros materiais didáticos, como também a avaliação nacional” (SEF, 1998, p.51).

O segundo, no âmbito das instâncias oficiais estaduais e municipais, é o diálogo que os PCNs poderão estabelecer com as propostas, documentos e experiências já existentes neste nível.

O terceiro e quarto níveis de concretização dizem respeito à *elaboração do projeto educativo de cada escola e à realização do currículo em sala de aula*. Este último nível vai envolver crucialmente a elaboração e a utilização adequada de materiais didáticos apropriados a esta realização adequada de materiais didáticos apropriados a esta realização.

Ora, no caso dos PCNs de Língua Portuguesa, são mencionados *princípios organizadores dos conteúdos de ensino de LP e critérios para a seqüenciação* destes conteúdos, além de *organizações didáticas especiais, tais como projetos e módulos didáticos*. (ROJO, 2002, p.28 e 29)

Ainda de acordo com Rojo (2002), a organização dos conteúdos nos PCNs de língua portuguesa está dividida em dois eixos: o eixo das práticas de linguagem e o eixo das práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem. Nessa mesma perspectiva, também os PCNEM dividem a progressão curricular em dois eixos: **as práticas de uso** e **as práticas de reflexão** sobre a língua e a linguagem. Os conteúdos para as práticas do eixo do uso da linguagem são enunciativos e envolvem aspectos como a historicidade, aspectos do contexto de produção dos enunciados e suas implicações na organização dos discursos (gêneros e suportes) e no processo de significação.

De acordo com os PCNEM (2002, p. 58), “os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas”, sendo assim, um efetivo ensino de língua portuguesa não pode abrir mão de um trabalho com textos, uma vez que esses são os responsáveis pela apropriação de competências e habilidades tais como, reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia; interferir em determinadas produções textuais, de acordo com certas intenções; incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer. Para a implementação dessa proposta, no entanto, este documento exige do professor em enfoque lingüístico-enunciativo bakhtiniano.

Podemos dizer que a partir das diversas teorias sobre gêneros textuais e sobre leitura, os PCNEM indicam que se deva desenvolver no aluno seu potencial crítico e sua capacitação como leitor competente dos mais diversos textos que circulam na sociedade. Ora, as propostas dos PCNEM, sem discussão, são muito produtivas e fundamentadas, com já dissemos, em pressupostos teóricos consistentes. O que nos

preocupa, no entanto, é se realmente os professores estão ancorados nos mesmos fundamentos teóricos dos PCNEM. Sabemos que o principal papel do professor, como os próprios documentos oficiais mencionam, é o diálogo que estes devem manter com as teorias de base desses documentos. Só dessa forma haverá uma mediação coerente com as propostas.

Em nossos contatos com professores do Ensino Médio nas escolas em que trabalhamos, temos visto que ainda existe uma grande ênfase no ensino/aprendizagem que privilegia a organização interna do texto, nos aspectos estruturais da tipologia clássica (narração, descrição, dissertação), numa abordagem de cunho formal de decodificação, à procura de informações objetivas, e até mesmo no ensino de regras da gramática normativa. Ou ainda, tentando cumprir os PCNs, alguns professores acreditam que o texto seja realmente o objeto de estudo que deva ser mais privilegiado nas aulas de língua portuguesa, no entanto, usam-no muitas vezes para se ensinar o código ou o sistema, ou como um pretexto para o ensino da gramática. Isso pode gerar concepções equivocadas como nos diz Mori-de-Angelis:

[...] as aulas de gramática ocupam grande parte do tempo destinado ao ensino de língua, como se o conhecimento metalingüístico pudesse garantir, por si mesmo, o domínio de diversas possibilidades de uso da linguagem nas diferentes situações em que é produzida. O que se observa nessas práticas de ensino é a manutenção e a valorização do ensino de aspectos descritivos da língua, em detrimento do uso. (MORI-DE-ANGELIS, 2002, p.95 e 96)

Em algumas reuniões de Planejamento<sup>7</sup>, por exemplo, torna-se problemático para alguns professores o trabalho com as propostas dos PCNEM pelo fato de outros professores não concordarem com o ensino de linguagem através dos gêneros textuais. Eles argumentam que até querem cumprir o que os Parâmetros sugerem, mas de fato não entendem como fazer isso. Isso porque a maioria de nossos professores ainda não compreendeu a teoria da enunciação, e isso envolve toda a compreensão dos conteúdos indicados pelos PCNEM para as práticas de uso da linguagem e de reflexão de linguagem. Sobre isso nos esclarece Meurer:

O ensino tradicional da linguagem humana fundamentada na gramática, coesão e nas modalidades retóricas, bem como em aspectos da coerência textual, tem se mostrado altamente ineficiente, não se preocupando e não dando conta das situações específicas em que os indivíduos efetivamente

---

<sup>7</sup> As Reuniões de Planejamento acontecem na Rede Estadual pelo menos duas vezes ao ano. O foco dessas reuniões é escolher com qual proposta de ensino as disciplinas trabalharão e fazer a divisão de conteúdos para cada série, entre outros assuntos.

utilizam a linguagem como instrumento de interação, reprodução e/ou de alteração social. (MEURER, 2000, p. 152)

A formação do profissional da linguagem precisa incluir a pesquisa e o estudo explícito de tais regras relativas pelo menos aos gêneros textuais mais comuns à vida diária do cidadão brasileiro, de forma que tal conhecimento possa ser transmitido e praticado no ambiente escolar. (MEURER, 2000, p.155)

Dentro dessa perspectiva, é importante que o estudo da linguagem na escola explore situações que permitam aos alunos ter acesso a um amplo número de gêneros textuais, levando-os a investigar, comparar, questionar e compreender as regras e recursos implicados em uso. Estabelecendo tais relações, o indivíduo estará mais apto ao exercício da cidadania, a realizar as ligações inteligentes, produtivas e vantajosas entre textos e seus contextos de uso. (MEURER; 2000, p.158)

Os PCNEM de Língua Portuguesa referem-se “à atividade discursiva” vista como forma textual empiricamente realizada. Tentando abordar essa atividade discursiva, o documento oficial propõe como organização dos conteúdos o que já foi mencionado: os usos da língua, diálogo entre textos, ensino de gramática e algumas reflexões e o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural. Os PCNs aparecem, nesse sentido, como um avanço no ensino de língua, uma vez que os dois eixos (uso e reflexão) são trabalhados igualmente. Como mostraremos, esses grandes temas são desdobrados em unidades temáticas que achamos por bem mencionar para que se tenha uma boa compreensão do que é proposto como conteúdo no Ensino Médio (PCN+EM, 2002):

<b>Usos da Língua</b>	
<b>Competências Gerais</b>	
Representação e comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua, materna geradora de significados e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
<b>Competências específicas</b>	
<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Competências e habilidades</b>
Língua falada e língua escrita; gramática natural; automatização e estranhamento.	Conceituar; identificar intenções e situações de uso.
Linguagem; tipologia textual.	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal relacionando texto e contexto de uso.
Tipologia textual; interlocução.	Distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto.
Gíria e contexto	Relacionar língua e contexto; escolher uma variante entre alguns que estão disponíveis na língua.
Língua e contexto	Identificar níveis de linguagem; analisar julgamentos; opinar.
<b>Diálogo entre textos: Um exercício de leitura</b>	
<b>Competências gerais</b>	
Representação e comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contexto, mediante a natureza, função organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).

<b>O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural</b>	
<b>Competências gerais</b>	
Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem
Investigação e Compreensão	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
<b>Competências específicas</b>	
<b>Unidades temáticas</b>	<b>Competências e habilidades</b>
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.
<b>Ensino de gramática: algumas reflexões</b>	
<b>Competências gerais</b>	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seu códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
<b>Competências específicas.</b>	
<b>Unidades temáticas</b>	<b>Competências e habilidades</b>
Gramática; lingüística; gramaticalidade	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
Gramática normativa; erro;	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.
Gramática normativa; ciência versus achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.

**Quadro 2** A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em torno de temas estruturadores. (PCN+EM, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002, p. 72,73 e 74)

De acordo com os três eixos bases no ensino de Língua Portuguesa, nas competências e habilidades, os PCNEM propõem critérios para a seleção de conteúdos enfocando a competência interativa, a competência textual e a competência gramatical.

A competência interativa diz respeito à competência da comunicação, ou seja, o aluno deve ter consciência de que a língua é um operador de comunicação e que é através dela que se estabelecem as diversas situações comunicativas. Para o professor, o texto diz:

Cabe ao professor do ensino médio adquirir paulatinamente a consciência do público a quem dirige seu discurso, levando em conta o fato de serem adolescentes, trazerem uma bagagem de conhecimentos adquirida ao longo de seu processo anterior de escolarização, serem parte de um grupo social dotado de características próprias, que eventualmente os diferencia de outras comunidades.(PCNEM, 2002, p.75)

O documento também deixa claro que os alunos devem ter em mente que a Língua Portuguesa comporta um grande número de variedades lingüísticas, que devem ser respeitadas; que a língua deve sofrer adequação de acordo com as situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo.

Quando se fala em competência textual, os PCNEM salientam que o trabalho com texto é indissociável do trabalho com os gêneros textuais, abandonando o estudo de esquemas tradicionais das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação). Para o documento, quando o estudante analisa textos com os quais convive fora da escola, a relação do aluno com os conteúdos escolares se torna muito mais significativa e ele consegue enxergar o texto como um objeto sócio-histórico.

O aluno não adquire a competência gramatical se o ensino de gramática for visto com um fim em si mesmo, na verdade o ensino de uma gramática reflexiva deve ser visto como mecanismo de ajuda para que as outras competências (interativa e textual) sejam alcançadas.

É com esse foco que a Lingüística defende um ensino que privilegie o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, transformando textos escritos e orais em objetos de estudo. Assim a língua é estudada de acordo com sua diversidade e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de



estudo, o que faz do gênero textual um “megainstrumento” para o ensino, conforme a metáfora usada por Dolz & Schneuwly (2004).

Acreditamos, portanto, em consonância com Dolz & Schneuwly, que o trabalho com gêneros passa a ser fundamental na escola, pois eles são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, tanto no domínio do ensino da produção de textos, quanto na leitura e no trabalho com os conhecimentos lingüísticos, levando em conta, ainda, seus usos, funções e características numa situação comunicativa.

De acordo com a visão dos diversos autores mencionados em nosso trabalho, que acreditam ser de vital importância o ensino de língua através dos gêneros textuais, em nosso próximo capítulo abordaremos o gênero propaganda e buscaremos fazer sua descrição, analisando sua situação de produção, dentre os aspectos que denominamos dimensão social e, também, os aspectos da dimensão lingüística deste gênero.

## CAPÍTULO III

### 3. DESCRIÇÃO DO GÊNERO PROPAGANDA <sup>8</sup>

O texto publicitário ou propaganda é um dos gêneros mais usados no ensino de leitura e produção de textos. No entanto, a partir de nossas experiências em sala de aula com o uso de manuais didáticos, vemos que esse gênero normalmente aparece sem que haja um estudo sistemático, ao contrário: na maioria das vezes o gênero propaganda é usado apenas para o ensino de alguma unidade gramatical, ou seja, o texto é usado como pretexto para o ensino da gramática normativa. Dessa forma, nosso interesse pelo gênero não se deve apenas à sua grande ocorrência nas aulas de português e nos materiais didáticos, mas à necessidade de se investigar como o texto publicitário é abordado nessas aulas, visto que em muitos manuais didáticos há uma boa exposição ao gênero, porém, a propaganda em si mesma não é tomada como objeto de ensino. Gostaríamos ainda de salientar que o que entendemos aqui por exploração adequada de um gênero, no caso do ensino de leitura, é um trabalho de compreensão que faça o aluno refletir sobre o papel de determinado texto como produto social, criado por um agente social e com propósitos comunicativos; e, também, que o faça refletir sobre a sua própria língua, ou seja, uma abordagem de análise lingüística.

Como já dissemos, o gênero propaganda tem uma boa aceitabilidade nas aulas de LP e nos manuais didáticos de LP. Dessa forma, de acordo com Silva (2004), devemos nos perguntar quais os critérios que fundamentariam tal escolha. Razões diversas podem ser apontadas. Um dos motivos é que o gênero em questão apresenta-se, em geral, rico em elementos de linguagem não-verbal, que, se bem explorados, podem ajudar significativamente o leitor no processo de compreensão do texto. Basta lembrar que diferentes efeitos de sentido podem ser alcançados por meio do planejamento gráfico: cores, tipos de letras, imagens, distribuição dos elementos na página, relação de sentido entre imagem e texto verbal.

Outra razão que justificaria a seleção da propaganda para o nosso trabalho diz respeito aos seus usos sociais. Frequentemente, em situações concretas de comunicação, estamos em contato com textos publicitários, nas suas mais variadas formas e suportes e

---

<sup>8</sup> Os termos propaganda e publicidade têm aparecido, atualmente, como sinônimos e em nosso trabalho não optamos por sua distinção. No entanto, como mostramos neste capítulo, podemos encontrar autores que os tratam como termos distintos.

precisamos estar preparados para responder adequadamente aos propósitos desse gênero. A leitura de um texto publicitário, como de qualquer outro, não pode se resumir à atividade de decifrar os sinais lingüísticos simplesmente, pois sabemos que a leitura não pode ser apenas decodificação e que nenhum texto permite apenas uma leitura. “Se como dizem Schneuwly & Dolz (2004), é por meio do gênero que se estabelece a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, o alunos devem ser confrontado com gêneros que sejam (ou venham a ser) relevantes para a sua vida social”. (SILVA, 2004: p. 247 e 248)

Com relação a seus propósitos comunicativos, a publicidade tem a função de influenciar diretamente o ânimo das pessoas no sentido de levá-las a adquirir o produto que anuncia. Contudo, a esta função precípua, agregam-se outras em decorrência do fato de que, para atingir seus objetivos, o discurso publicitário se sustenta na ideologia do grupo que compõe seu público-alvo, retratando idéias, valores, modos de pensar e agir dominantes neste grupo.

Os termos *propaganda* e *publicidade* são, muitas vezes empregados com o mesmo sentido, contudo, podem nomear atividades com finalidades diferentes. Apesar de em nosso trabalho não adotarmos tal diferença, mostraremos essa distinção.

Inicialmente, *propaganda* referia-se à “propagação de doutrinas religiosas ou princípios políticos de algum partido” (SANT’ANNA, 1998, p.75). Seu desenvolvimento ocorre no século XX, viabilizando grandes acontecimentos como a revolução comunista e o fascismo. Hoje, para os que fazem a diferenciação entre os termos, *propaganda* pode ser entendida como a divulgação de uma mensagem buscando influenciar opiniões ou obter adesão para uma idéia ou doutrina. Visa, pois, objetivos políticos e não comerciais e pode ter duplo papel na sociedade: manter o *status quo* ou implantar mudanças sociais.

Já a *publicidade* tem por finalidade a divulgação de um produto, um serviço, uma marca, com fins comerciais. Assim, sua função primeira, a razão de sua existência é fazer escoar mercadorias, convencer as pessoas a adquirirem o que foi produzido, e não manter o *status quo* ou implantar mudanças. Mas seu caráter argumentativo faz com que estas sejam também suas funções sociais. Isso porque, para que um discurso seja realmente persuasivo, é preciso que tenha como ponto de partida o que é aceito pelo público.

Além da distinção *propaganda/publicidade*, os textos publicitários podem se agrupar também de outras formas, o que poderia caracterizar diferentes tipologias. Assim, de acordo com o canal de veiculação, podemos ter folhetos, anúncios para jornais e revistas, *spots* ou *jingles* para rádios, roteiro para televisão, *outdoor*, etc. De acordo com a fonte e objetivos da comunicação, podemos ter propaganda institucional, governamental, informativa, incentivo à participação popular em obras culturais, esportivas ou comunitárias, publicidade de lojas e varejo, de marca, de indústria, etc.

Muitas vezes, a dificuldade de definir um gênero reside justamente na multiplicidade de critérios envolvidos, conforme elenca Bronckart (2003, p.73): critérios referentes ao tipo de atividade humana implicada, critérios centrados no efeito comunicativo visado, critérios referentes ao tamanho e/ou à natureza do suporte utilizado, critérios referentes ao conteúdo temático abordado. Além desses, complementa o autor, vários outros critérios são ainda possíveis.

Apesar dessa diversidade, pode-se eleger certos aspectos como sendo centrais para qualquer tentativa de classificação. Em outras palavras, diferentes características podem ser privilegiadas como determinantes. No caso específico do gênero propaganda, o formato é certamente um dos critérios que podem ser legitimamente utilizados para a definição do gênero. Como bem nos diz Silva (2004), nas nossas práticas de leituras cotidianas, o formato é importante, sim, na medida em que nos permite decidir se determinado texto pode nos interessar ou não, isto é, pelo formato, podemos provavelmente chegar à identificação do propósito comunicativo. Por exemplo, ao folhear uma revista, o leitor consegue identificar, através do formato, o que é uma propaganda, podendo antecipar, antes mesmo de começar a leitura, quais as finalidades normalmente associadas a essa espécie de texto.

Segundo Silva (2004), é preciso considerar que não há uma relação de dependência mecânica entre formato e propósito comunicativo. Pelo próprio caráter de mobilidade dos gêneros, pode-se sempre subverter certas convenções, quebrar expectativas. Ainda usando o exemplo da propaganda, diferentes formatos podem ser usados visando a um mesmo objetivo: só a título de ilustração, um produto pode ser anunciado através de um convite, de uma carta, de uma história em quadrinhos, de um texto científico. Portanto, se o formato é um critério importante, pode não ser o bastante para levar à identificação dos propósitos.

Também os aspectos formais e de conteúdo podem caracterizar grupos de textos. Assim, na perspectiva textual, a presença e organização de seus componentes estruturais – título, subtítulo, texto, assinatura, slogan – pode ser um dos critérios. Como estes componentes não estão necessariamente presentes em todos os textos de propaganda, seria interessante verificar se sua ocorrência e caracterização podem ser definidoras de tipos ou de subtipos ou se são decorrências naturais da situação comunicativa.

O uso dos elementos lingüísticos também pode ser um critério de classificação. A mensagem publicitária tem uma linguagem elaborada, às vezes, apropriando-se de características literárias, sem objetivos estéticos, mas de sensibilizar seu público-alvo para a aquisição do bem, serviço ou produto anunciado. Assim como os vários textos de propaganda podem ser definidos pelos aspectos formais e de conteúdo recorrentes, também o uso dos elementos lingüísticos, especialmente procedimentos expressivos, tais como, imperativo, metáforas, metonímias, recursos sonoros, polissemia e ambigüidades, pode concorrer para caracterizar subtipos publicitários.

Mas não só as características lingüísticas são utilizadas para despertar o interesse do interlocutor. Não se pode esquecer que os elementos pictóricos, tipográficos, cromáticos, especiais, sonoros em simbiose com elementos lingüísticos constituem a mensagem publicitária. Entretanto, os elementos icônicos exercem diferentes funções em um texto publicitário: podem predominar no texto, podem completar, reforçar ou direcionar a interpretação da seqüência lingüística; podem ter função ideológica.

Outro aspecto importante a considerar é o tipo textual predominante nesse gênero. O texto publicitário é argumentativo por excelência. Seu objetivo, além de apresentar o produto e posicioná-lo, é persuadir o ouvinte/leitor da qualidade de suas propriedades, é criar necessidades em seu público-alvo, convencendo-o a adquiri-lo. Como o público ou destinatário de um texto publicitário não é uma pessoa, mas um conjunto de indivíduos desconhecidos, o emissor, ao elaborar sua mensagem, projeta um perfil idealizado de seu público alvo, e apela para este perfil para sustentar o diálogo publicitário. Ao fazer isto, pode validar comportamentos, normas, valores, idéias já existentes, ou seja, concorrendo para a manutenção do *status quo*. Entretanto, o discurso publicitário também pode levar a alterações de comportamentos e hábitos arraigados, ajudando a penetração de posturas ainda não inteiramente aceitáveis. Assim, a

publicidade pode resguardar fórmulas e valores estáveis, mas, também, se ajustar às alterações, incorporando movimentos de descontentamento social, quando utiliza argumentos favoráveis a seu fim último: persuadir (e, nesse sentido, embora estejamos considerando o tipo textual argumentativo como predominante, reconhecemos no texto publicitário também o tipo injuntivo o leitor a adquirir o produto anunciado). Em outras palavras, a publicidade deixa antever alterações nas relações dos indivíduos, sem, contudo, pretender promover tais alterações. Deste modo, o discurso publicitário pode ser visto como um termômetro social, retratando a consciência possível de um grupo social.

Conforme Travaglia (2001), o discurso publicitário se caracteriza por ter uma função social específica, não só “pressentida”, mas explicitada. Além disso, os diferentes textos publicitários podem ser categorizados, de acordo com Sant’Ana (1998), em tipos e subtipos, de acordo com diferentes critérios: fonte/emissor e destinatário da mensagem, canal de veiculação, objeto-tema, elementos lingüístico-discursivos.

Toda propaganda tem uma “proposição básica”, ou seja, um argumento central que será usado como forma de transmissão do tema da campanha publicitária, seja ela para vender um produto ou conscientizar sobre um tema social.

Segundo Sant’Ana (1998), o tema da campanha publicitária pode ser apresentado de maneira direta: com texto racional, que fornece fatos, informa, descreve o produto ou problema, usa de argumentos básicos, positivos, sem rodeios; ou indireta: por meio de textos emotivos, que despertam curiosidades e salientam os efeitos do produto.

Quando o tema da campanha é trabalhado de maneira indireta, o profissional de propaganda pode utilizar os chamados “apelos publicitários”, que são conjuntos de estímulos capazes de motivar o consumidor, por meio da emoção ou da razão, para que ele adquira um produto, faça uso de um serviço ou aceite uma idéia.

Os apelos estão diretamente ligados às necessidades humanas, de origem psicológica e fisiológica. As necessidades fisiológicas podem ser transformadas em necessidade cultural, em que a satisfação das sensações de fome, sede, frio, calor, por exemplo, é condicionada ao consumo de certos produtos, no caso da publicidade de produtos. De forma geral, podemos dizer que as sociedades que já estão em contato

como os meios de comunicação e com a publicidade e propaganda há algumas décadas acabam transformando as necessidades psicológicas e fisiológicas em necessidades culturais.

Alguns tipos de publicidade e propaganda, de acordo com Pinho (1990), são:

- de produto (é a divulgação de produtos a fim de levar o consumidor à intenção de compra. O responsável por sua veiculação é o fabricante do bem);
- de serviços (apresenta serviços, tais como, os de banco, financiadoras e seguradoras; geralmente destaca vantagens e facilidades);
- de varejo (ou comercial – promove o nome da empresa de varejo, que vende ao consumidor final produtos fabricados por outras empresas);
- de promoções (divulga e dá apoio às ações de promoção de vendas. Geralmente utiliza-se dos meios massivos para divulgação, tais como: rádio, televisão, cinema, jornal, revista, outdoor);
- ideológica (técnica ampla de persuasão que se encarrega da difusão de uma dada ideologia, ou seja, um conjunto de idéias a respeito de uma “realidade”);
- política (objetiva difundir os aspectos ideológicos e políticos, assim como as filosofias partidárias);
- eleitoral (visa conquistar votos a candidatos de cargos eletivos. São propagandas geralmente feitas em época de eleição);
- governamental (busca criar, reforçar ou modificar a imagem de um determinado governo, dentro e fora de suas fronteiras);
- institucional (tem como objetivo principal posicionar empresas, tanto para o público interno como para o público externo, não visando diretamente conceituar um produto ou serviço);
- social (todas as campanhas voltadas às causas sociais com o objetivo principal de prestar esclarecimentos sobre acidentes de trânsito; tóxicos; cigarros e bebidas alcoólicas; a prevenção das doenças; violência, poluição; conservação de patrimônio público; idoso, adoção, entre outras questões sociais; e realizar processos de participação, fazendo com que a população entenda o plano de ação social proposto, participe e se aproprie de todo o processo, buscando

uma interferência no cotidiano desta sociedade. São vinculadas a programas que procuram aumentar a aceitação de uma idéia ou prática em grupo-alvo, tendo como objetivo principal prestar um “serviço de utilidade pública”. Um exemplo disso são as campanhas sociais para a prevenção da AIDS na época do carnaval).

Ainda segundo Pinho (1990), as propagandas sociais geralmente são promovidas por grupos que não visam lucro financeiro direto com sua divulgação: instituições filantrópicas, hospitais, grupos religiosos, órgãos públicos, entre outros. Atualmente podemos observar um número crescente de empresas que utilizam esse tipo de propaganda para atrelar seu nome às causas sociais, conquistando a simpatia do público e, assim, melhor posicionando sua imagem junto à comunidade.

Sant’Ana (1998, p.103) também aponta uma lista das principais necessidades culturais que podem ser trabalhadas em anúncios publicitários:

- ambição: desejo de progredir, ser bem conceituado.
- amor: afeto aos familiares, amigos, grupos de trabalho, etc.
- aparência pessoal: asseio e bem vestir.
- Apetite: paladar, satisfação com determinados alimentos.
- Aprovação social: desejo de ser bem aceito socialmente.
- Atividade: esporte, jogos e semelhantes.
- Atração sexual: conquista amorosa, casamento, namoro.
- Beleza: sentimento estético, valorização do belo.
- Conforto: desejo de bem-estar.
- Cultura: desejo de saber.
- Economia: dinheiro, poupar.
- Evasão psicológica: desejo de esquecer a realidade.
- Impulso de afirmação como pessoa, de aceitação: desejo de se impor, de se afirmar.
- Informação: necessidade de saber o que se passa.
- Saúde: higiene, defesa contra doenças.
- Segurança: o instinto de sobrevivência presente em todos os animais.
- Status e auto-estima: duas necessidades que se combinam à medida que ambas refletem o modo pelo qual as pessoas gostariam de ser



reconhecidas e tratadas. Todos desejamos ser encarados com respeito, reconhecimento, assim como ocupar lugar de destaque no grupo.

- Ser você mesmo: necessidade do ser humano de ser reconhecido como indivíduo com idéias próprias, agindo por seus próprios conceitos.

A utilização de um apelo e não de outro está relacionada ao efeito de sentido que o autor visa produzir em seu texto publicitário. Por exemplo: ao escrever para um público jovem, o redator formulará o discurso a partir de apelos condizentes com o que julga ser mais apropriado a essa faixa etária, levando em conta fatores como sexo, idade, classe social, grau de escolaridade do público-alvo. Além de visar ao público na escolha do(s) apelo(s) para confecção dos anúncios, deve-se levar em conta também o tipo de produto, serviço ou idéia a ser enunciado.

Os apelos podem ser trabalhados de maneira:

- Opositiva (baseada na exaltação dos opostos – vantagens e limitações, negativo e positivo).
- Humorística (baseada na busca do riso, da situação cômica e agradável).
- Aterradora (ligada ao instinto de sobrevivência, de auto-segurança; promete resolver incertezas futuras).
- Erótica (ligada ao sexual ou ao sensual, explora situações, imagens e sugestões ligadas ao comportamento erótico, sexual e afetivo das pessoas).

A utilização desses mecanismos de linguagem pode se dar por algumas associações de idéias, tais como:

- Sucessão (proximidade que existe ente imagens e palavras).
- Semelhança (duas imagens ou palavras semelhantes)
- Contraste (preto – branco, amor – ódio).

Essa abordagem inicial do gênero propaganda teve como finalidade introduzir de forma mais generalizada alguns aspectos do gênero, que esperamos servir de base para uma descrição mais detalhada. Por isso, focaremos agora os aspectos da dimensão social do gênero, salientando as condições de produção da propaganda.

### ***3.1. Aspectos da dimensão social do gênero propaganda***

Como já foi dito, todo texto, todo enunciado nasce da necessidade que o ser humano possui de se comunicar, ou mais ainda: de se inserir numa determinada cultura, numa determinada sociedade. Dessa forma, os textos são constructos sociais, históricos e culturais, e são base para a organização social. Não poderíamos deixar de abordar, então, a função social do gênero que nos propomos descrever, visto que os interlocutores, mesmo não tendo consciência de todo o processo lingüístico e discursivo presente na composição/produção do gênero textual, agem sobre ele de forma intuitiva de falantes da língua, porque estão inseridos em uma sociedade altamente exposta a esse gênero.

A propaganda, como já discutimos, talvez seja um dos gêneros mais recorrentes em nossa sociedade. Mesmo que outros gêneros tenham também muito destaque em nossa vida social como, por exemplo, a notícia, a receita culinária, o romance, a novela, dentre outros, o texto publicitário interessa-nos pela sua excessiva exposição e por sua “aparente” facilidade de leitura, uma vez que os textos são normalmente curtos e de “leitura rápida”.

Contudo, antes de iniciarmos a descrição dos aspectos sociais do gênero, faremos uma pequena conceituação de cultura, que nos ajudará sobremaneira a entendermos bem o que é a propaganda e sua implicação na sociedade, o que pode ser estendido a qualquer outro gênero.

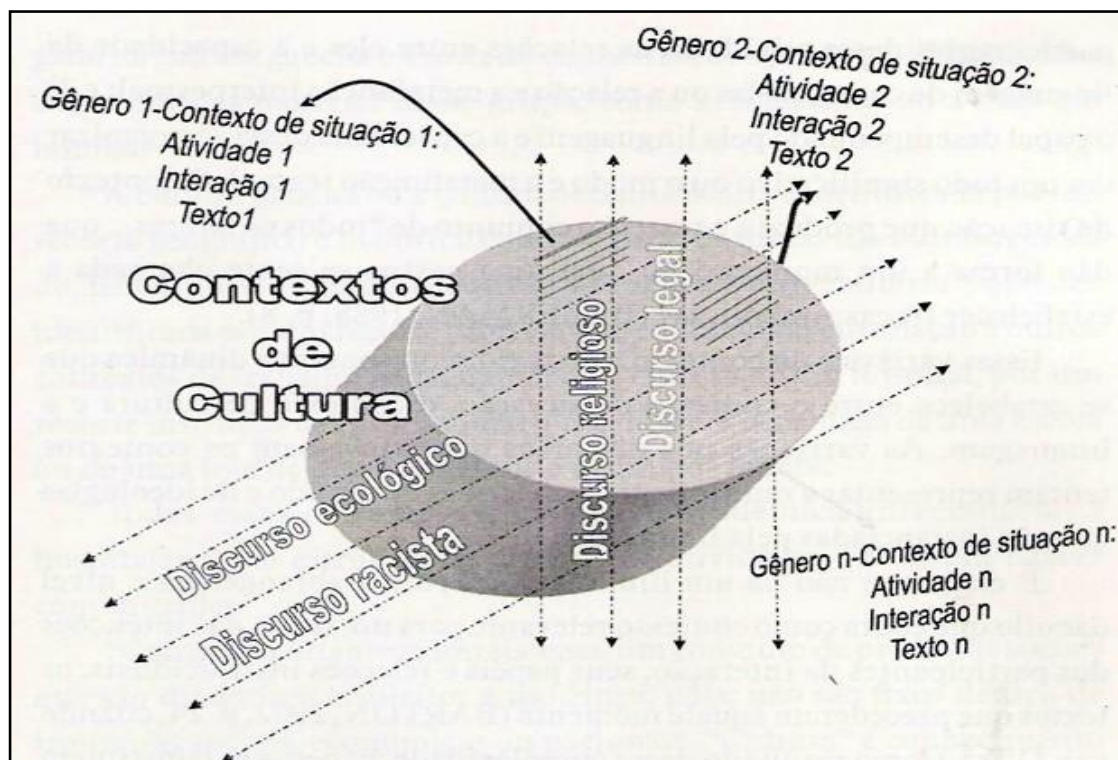


Figura 1 - Contextos de cultura. (Motta-Roth, 2005, p.183)

Motta-Roth (2005), em seu texto *Questões de Metodologia em Análise de Gêneros*, demonstrou a relação entre a produção textual e a cultura, uma vez que a leitura de qualquer gênero dá-se pela observação da estreita relação entre texto e contexto. Para a autora, gênero deve ser visto como um fenômeno estruturador da “cultura”, e essa relação pode ser demonstrada na figura abaixo, em que gênero é demonstrado como processo de interação entre texto e atividade:

Através dessa figura, Motta-Roth mostra-nos como a noção de gênero estabelece-se a partir da combinação de vários elementos:

Essas variáveis do contexto e do texto representam a dinâmica que se estabelece entre o contexto de situação, o contexto de cultura e a linguagem. As variações nos discursos que atravessam os contextos tentam representar a multiplicidade de visões de mundo e de ideologias que são instanciadas pela linguagem. (Motta-Roth, 2005, p.184)

A autora também salienta que não há um limite para a abrangência do contexto no texto, uma vez que não podemos deixar de considerar as intenções dos participantes da interação, seus papéis sociais e suas relações institucionais, os textos que precederam

àquele momento. Dessa forma é que os gêneros se constituem como artefatos culturais (MILLER, 1984, p.164). Ao focarmos a questão da cultura no gênero propaganda, devemos nos perguntar se a propaganda pode ser considerada a mola mestra das mudanças que acontecem na sociedade, na mentalidade dos ouvintes/leitores, ou se a mensagem publicitária reflete a cultura de uma nação.

De acordo com Carvalho (2006), quando falamos de cultura, falamos ao mesmo tempo de modo de vida cotidiano e modo de vida intelectual e artístico. E a autora, ao citar Finkielkraut (1983, p.143), diz que há uma continuidade entre os dois modos, isto é, o erudito nasce sempre da vida cotidiana. Carvalho (2006) explica melhor dizendo que

O saber comum (a vida cotidiana) seria o espírito do povo a que pertence esse homem, e que impregna a sua maneira de pensar e os gestos mais simples do dia-a-dia. Tal cultura acolhe uma identidade coletiva que põe em relevo o inconsciente coletivo. (CARVALHO, 2006, p.97)

Não podemos, segundo Carvalho (2006), pensar que a fronteira cultural é apenas a das nações, nem sequer a da língua. No interior de uma língua, alguém pode se sentir estrangeiro. A aquisição de competência cultural na própria cultura não faz parte de uma escolha possível: ela é vivida como uma ligação imediata e única com o mundo. Os fatos são interpretados, mediatizados por uma aprendizagem e percebidos como expressão de uma evidência indiscutível. A realidade não se apresenta da mesma forma em todas as culturas: ela é uma construção elaborada por meio da experiência pragmática do mundo, sem que se perceba sua relatividade, isto é, sem que se considere a existência de outras formas de viver e de interpretar a realidade objetiva. As próprias mudanças culturais acontecem de forma imperceptível: uma comunidade não percebe as mutações a não ser quando se instalam definitivamente.

O saber cultural necessário para decodificar um fato ou uma mensagem inclui a capacidade de avaliar intuitivamente uma situação dada e de evocar, entre as referências disponíveis, aquelas que são adequadas à decodificação. Competência cultural, de acordo com Carvalho (2006), é a compreensão e o uso da familiaridade estabelecida com um número reduzido de conhecimentos, dentro de uma experiência do mundo. Mesmo que a identificação dos referentes implícitos seja completa, o ouvinte pode compreender a mensagem, na medida em que não haja dificuldades na captação dos sentidos.

Sabemos que língua e cultura formam um todo que não é ensinado, mas adquirido através dos acontecimentos do cotidiano. É esse todo que identifica os indivíduos como participantes de uma coletividade e serve de denominador comum para o convívio em sociedade. Sabemos também que todo ato de fala é ritualizado na medida que representa as práticas sociais, e dessa forma, os discursos que circulam na sociedade são reconhecidos por qualquer falante.

É assim que o gênero propaganda é reconhecido de imediato pelos participantes de uma comunidade, uma vez que esses participantes reconhecem o que lhe é inerente. No entanto, para ser eficaz, a mensagem publicitária deve capitalizar a relação que existe entre a organização das sociedades e a questão da identidade, levando o leitor ou ouvinte a tomar consciência de tais associações. De acordo com Carvalho (2006), na confrontação com o outro elevado pela mensagem, constrói-se uma definição de si próprio que é utilizada como forma de apelo, por meio de projeção e da identificação.

Segundo a mesma autora (2006), a publicidade induz a uma visão dinâmica do social, elevando as idéias mais atuais, ou seja, aquilo que está em voga na sociedade. O texto publicitário é o testemunho de uma sociedade de consumo e conduz a uma representação da cultura a que pertence. Ao falarmos de uma propaganda de produto, ou comercial, veremos que a mensagem em destaque é fazer com que outro consuma determinado produto, mas implicitamente trabalha com o aspecto da cultura, uma vez que elabora uma relação direta em comprar o produto e se projetar na sociedade. Observemos como a propaganda<sup>9</sup> abaixo trabalha com tais questões:

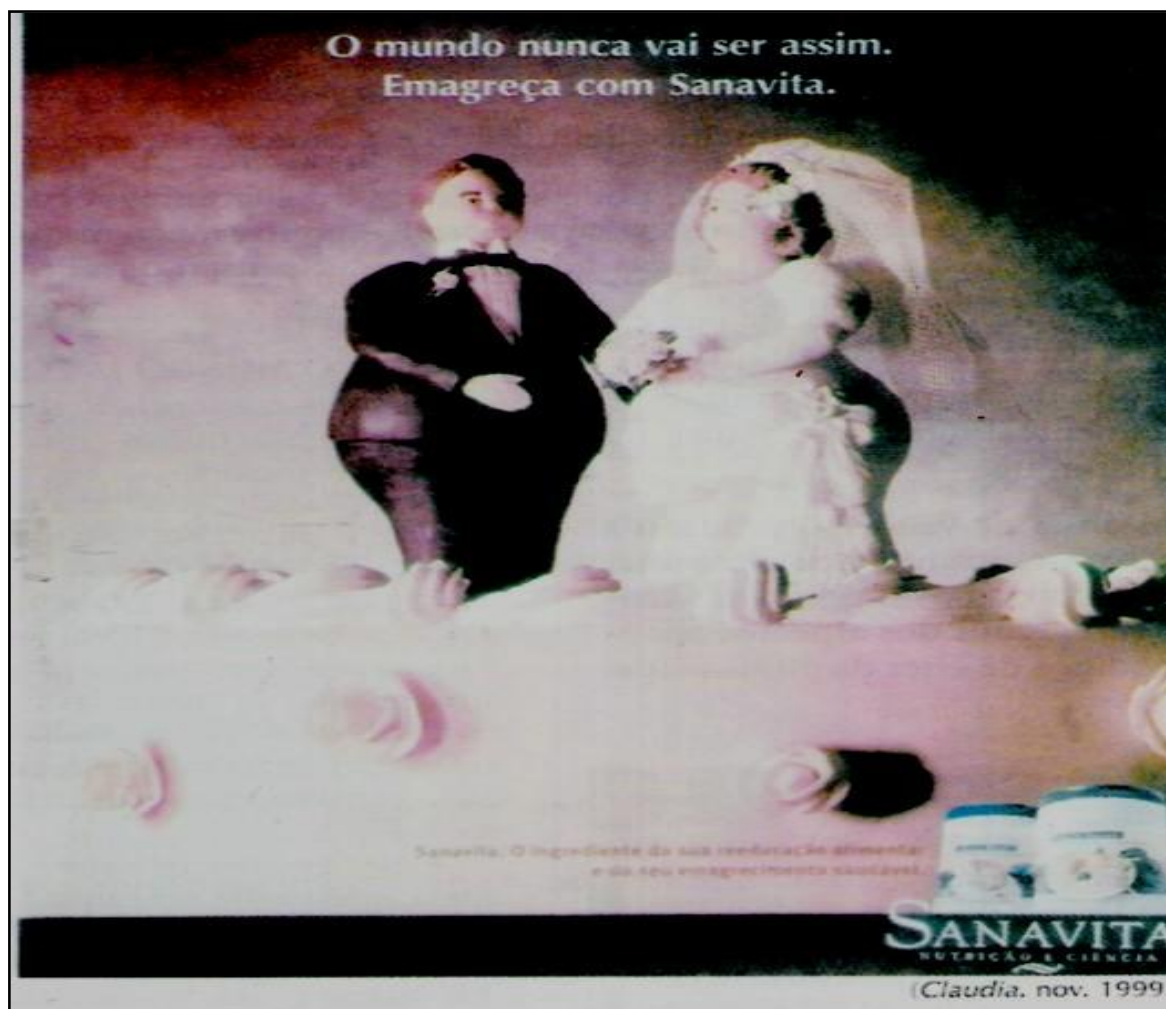
Materiais (o cliente do banco) com valores familiares (o homem de família):

---

<sup>9</sup> Algumas das propagandas focalizadas aqui foram selecionadas para nosso roteiro didático, que apresentaremos no capítulo de análise de dados.



O texto coloca em destaque o sintagma “Chegue em casa a tempo de pegar seu filho na infância”, mostrando para o consumidor que o Banco Itaú não se preocupa apenas com o seu dinheiro, mas também com sua família e, por isso, vai fazer tudo para preservar esse convívio. Observe ainda esta outra propaganda:



Encontramos em destaque no texto as orações “O mundo nunca vai ser assim. Emagreça com Sanavita”. Essa propaganda diz respeito a um produto de emagrecimento, Sanavita. Mas atente-se que o texto não trabalha apenas com a informação sobre o produto. Na verdade, passa-se através da propaganda a mensagem que pessoas obesas não são bem vistas na sociedade, ou seja, nunca serão modelos, padrão, de pessoas felizes e bem-sucedidas.







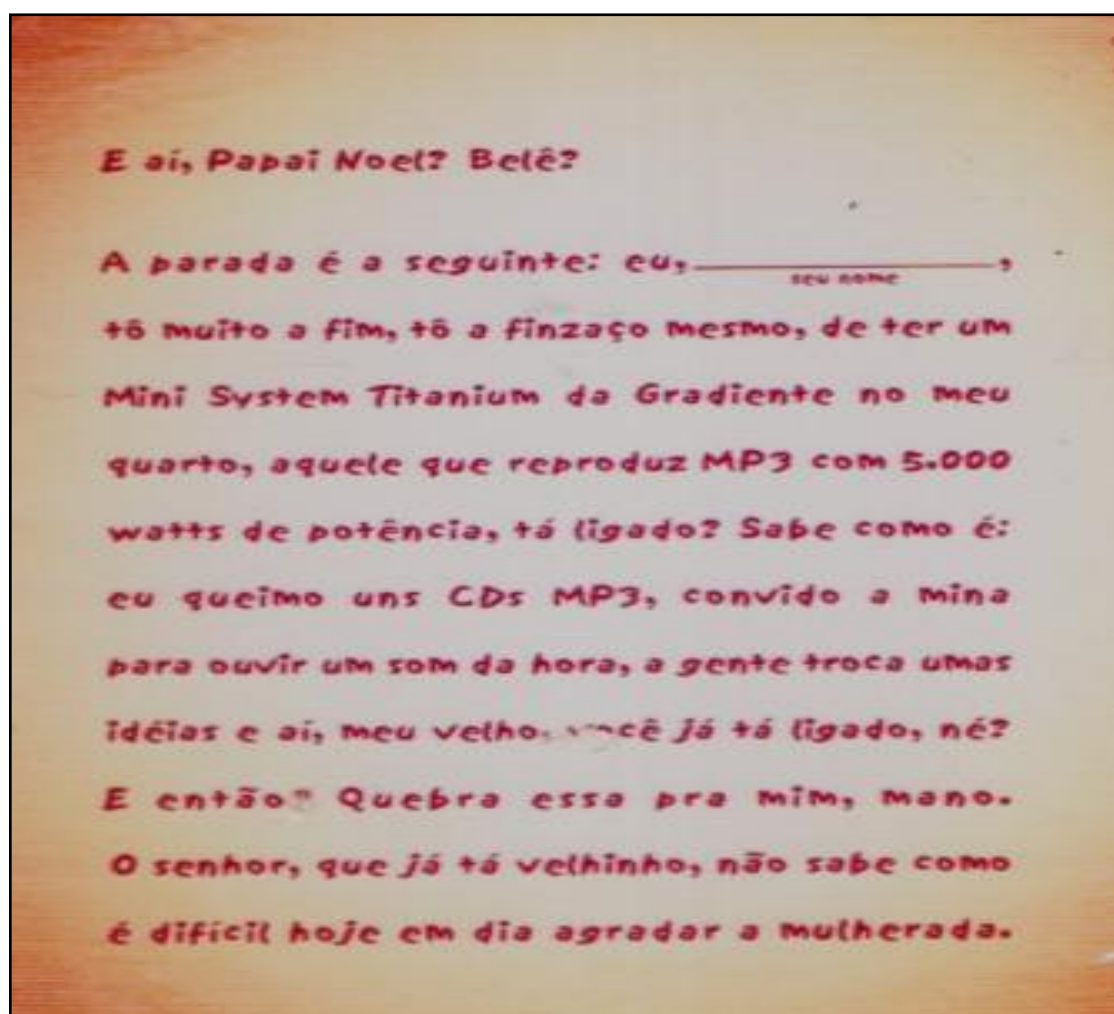


Fonte: 4 IstoÉ, 18/05/2005

Observamos que as duas propagandas teriam, em princípio, o mesmo foco, ou seja, uma preocupação social, sendo que a primeira teria seu discurso voltado para a preservação da mata de araucária e a segunda, para o desenvolvimento de projetos sociais no Brasil. Entretanto, uma leitura mais crítica nos mostra que, através principalmente dos produtores das propagandas, que a verdadeira intencionalidade discursiva dos dois textos é diferente. Mesmo que reconheçamos que o propósito comunicativo do primeiro exemplo seja realmente a preocupação em fazer com que empresários assumam o compromisso de preservarem a mata de araucária, não podemos dizer que a mesma campanha de conscientização para o social esteja acontecendo no exemplo dois. Na propaganda da Caixa Econômica Federal, temos um propósito implícito que é o de fazer com que as pessoas vejam o banco como uma instituição que investe no social e, por isso, mereça mais clientes do que os outros bancos. Temos, nesse exemplo, portanto, a intenção de promover a instituição.

Percebemos, desse modo, como todos os elementos dos textos dialogam entre si. Se uma das principais pistas que nos leva a identificar o propósito comunicativo do texto é o seu produtor (quem produziu determinada propaganda? O que esse produtor espera realmente de seu interlocutor?), um outro aspecto muito importante na produção do anúncio publicitário é para quem esse anúncio foi feito, a quem se deseja alcançar. É interessante como toda a produção do texto se move para o perfil de seu interlocutor. Essa adequação ao perfil do consumidor desejável engloba ilustração, tipo de linguagem (formal ou informal), vocabulário (jargão de determinada profissão), enfim, tudo que se aproxime, que diga respeito ao seu mundo.

Observe o exemplo abaixo, uma propaganda da empresa Gradiente. Apesar de não termos a fonte e data de publicação, podemos perceber através do léxico tratar-se de um texto veiculado no período natalino.



Conseguimos perceber através da linguagem usada que o texto tem como público-alvo os adolescentes e os jovens. O uso da forma coloquial e do excessivo uso de gírias é uma pista para o consumidor que esse produto foi desenvolvido para os jovens. Mas é claro que também permite aos pais que queiram presentear o filho entenderem que essa seria uma ótima escolha.

Na próxima seção, faremos a descrição do gênero propaganda de acordo com sua dimensão lingüística.

### ***3.2. Aspectos da dimensão lingüística do gênero propaganda***

Quando falamos em dimensão lingüística na propaganda, estamos englobando uma imensidão de recursos verbais e não verbais que se entrelaçam para se criar um sentido. Em nosso trabalho privilegiaremos determinadas questões como a função da linguagem, a variação lingüística, aspectos sintáticos e semânticos, não deixando de ressaltar, porém, que todos esses recursos lingüísticos têm como função maior a construção da argumentação. É com esse intuito que faremos um breve estudo sobre a argumentação, exemplificando como os recursos lingüísticos citados anteriormente funcionam como estratégias argumentativas.

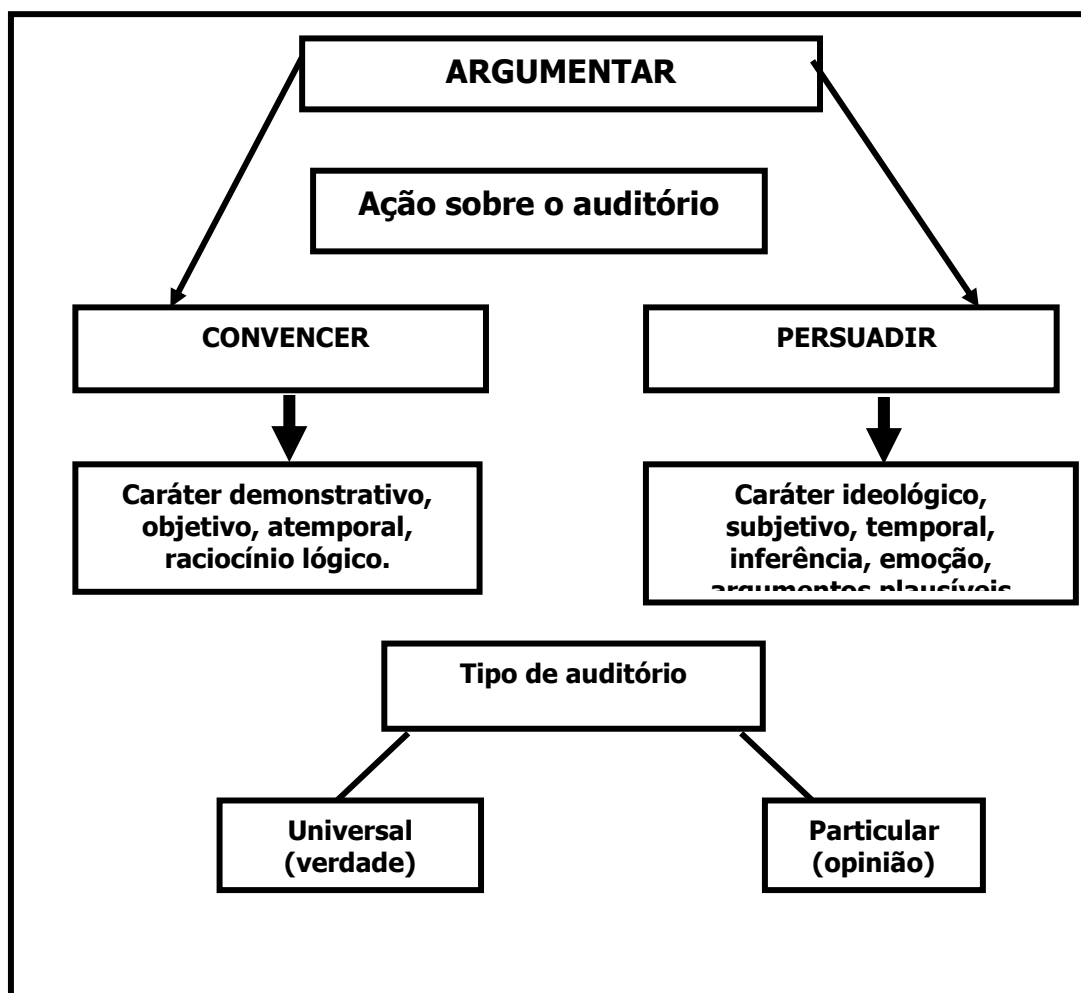
De acordo com Barroso (2005), argumentar é um conjunto de ações humanas desenvolvidas para que o outro adote um determinado comportamento. Conforme a mesma autora, é na Grécia Antiga que a argumentação passa a ser vista como um saber sistematizado e estruturado em que há a intenção de convencer o outro e que recebe a denominação de retórica. E para que se entenda a argumentação nos estudos lingüísticos modernos, não se deve deixar de lado o estudo do pensamento aristotélico sobre a maneira de raciocinar por argumentos.

Aristóteles define a Retórica como a capacidade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão, que tem como objetivo provar a veracidade do discurso por três meios: *ethos* (moral do orador), *pathos* (diz respeito aos sentimentos que alteram a forma de se representar o mundo através do discurso, ou seja, estabelece-se um vínculo intersubjetivo entre orador e audiência), e *logos* (componentes lógicos que constituem um determinado raciocínio no discurso).

De acordo com Barroso (2005), para a Retórica Clássica, mais importante que o conteúdo do discurso, a argumentação se caracterizava pela intenção persuasiva do

orador e pela organização estrutural do discurso. A intenção persuasiva eram as estratégias discursivas de convencimento utilizadas pelo orador, e a estrutura do discurso argumentativo era a infraestrutura textual da argumentação que, por sua vez, se dividia em dois aspectos constitutivos da argumentação, ou seja, dois modos básicos para o raciocínio do argumentar: o raciocínio por demonstração analítica, que tem como objetivo se chegar a uma conclusão verdadeira por meio de provas; e a argumentação dialética, que visa à persuasão e convencimento através de argumentos com base em enunciados possíveis e opiniões.

A partir da década de 50, essa rigidez na divisão da análise da argumentação é abandonada, e Toulmin (1957, Apud Barroso 2005) cita outros fatores que podem participar ou compor o discurso argumentativo, tais como: informações factuais, evidências, ocorrências, justificativas e explicações. Também Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) enfatizam o poder persuasivo e do convencimento ao tratarem da questão da Retórica:



Quadro 3 – Esquema (BARROSO, 2005, P. 99)

Para Barroso (2005), o reconhecimento por Perelman & Olbrechts-Tyteca do discurso argumentativo salientando não apenas o orador, mas também o tipo de auditório é de suma importância, uma vez que foca o discurso partilhado da linguagem, reforçando o que temos falado em nosso trabalho.

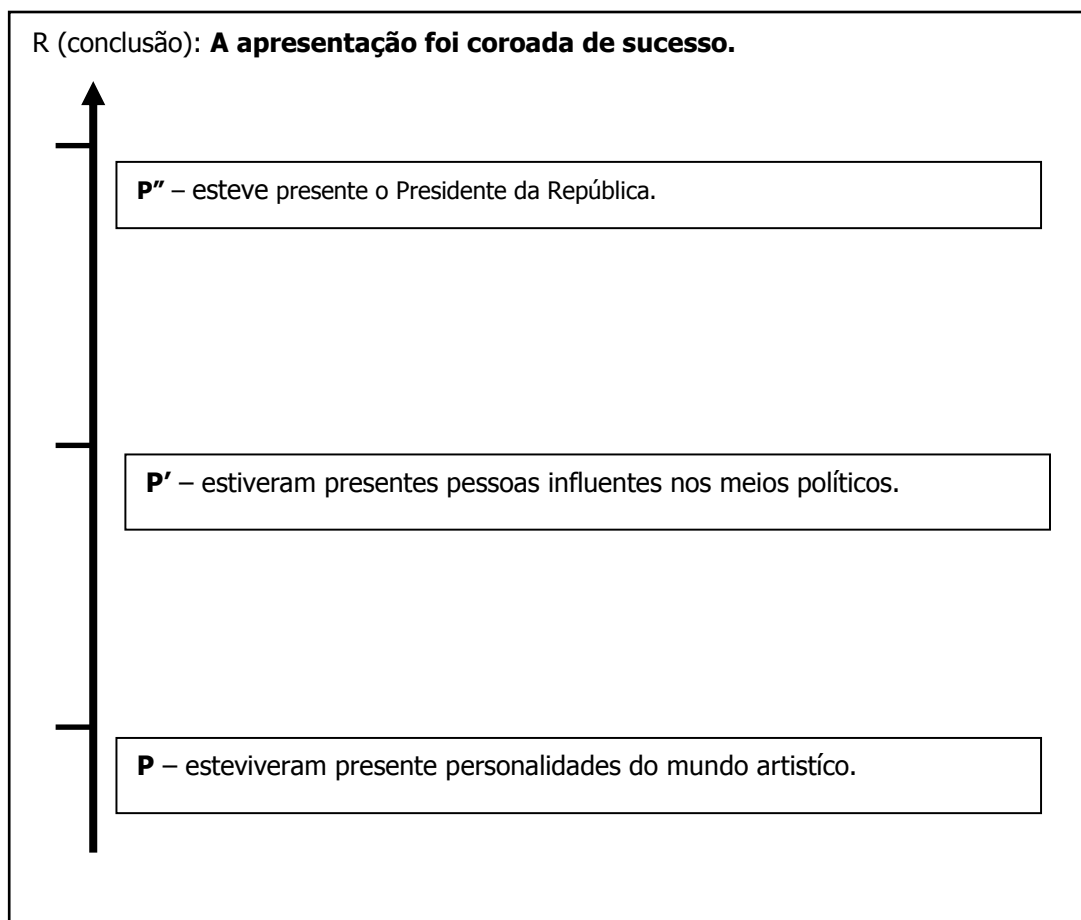
Ainda segundo Barroso (2005), dentro de uma concepção tradicional de argumentação, a argumentatividade de um texto está baseada nos fatos e valores descritos através da linguagem. São, portanto, esses fatos e valores que constituem o suporte no qual está alicerçada a argumentação, não tendo a estrutura lingüística nenhuma relação com o encadeamento argumentativo do discurso. A língua, nesta perspectiva, desempenha apenas um papel secundário, qual seja, o de instrumento pelo qual o discurso persuasivo é transmitido. A língua é, portanto, considerada como um código através do qual se transmite uma mensagem. São as informações veiculadas pela linguagem que promovem o encadeamento argumentativo. Dessa forma, a língua permanece exterior à atividade argumentativa.

Ancorado em uma concepção de linguagem como atividade, forma de ação, Ducrot (1976) se propõe a construir um conceito de argumentação que se distancie da noção tradicional. O estudioso francês defende a determinação lingüística da argumentação, pois, segundo o autor, a argumentatividade está inscrita na própria língua. Ou seja, a linguagem é por si mesma argumentativa e o elemento informativo deriva deste aspecto da língua e não o contrário, ou seja, não é a argumentatividade que deriva do informativo.

Segundo Koch (2001), quando interagimos com alguém “procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa”. Isto é, procuramos produzir nossos enunciados de modo que a compreensão de nosso interlocutor caminhe no sentido de determinadas conclusões. Portanto, a interação social através da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade. Esta potencialidade argumentativa se revela através de mecanismos da própria língua que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados, estabelecendo, dessa forma, as relações discursivas (Koch, 1999). Tais mecanismos são denominados de marcas lingüísticas da enunciação ou da argumentação e fazem parte da própria gramática da língua. Dentre estes, destacam-se as pressuposições, as marcas de intenção, os operadores

argumentativos e os modalizadores. Em nosso trabalho, o que mais nos interessa para a análise da argumentatividade nos textos publicitários são os operadores argumentativos e por isso nos deteremos um pouco mais em sua explicação.

O termo *operadores argumentativos* foi proposto por Ducrot (1976) e designa os elementos da gramática de uma determinada língua que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados. Quando se fala em operadores argumentativos, devemos entender duas noções estabelecidas por Ducrot: *escala argumentativa* e *classe argumentativa*. A classe argumentativa é constituída por um conjunto de enunciados que pode servir de argumento para uma mesma conclusão. E a escala argumentativa dá-se quando os enunciados de uma classe argumentativa se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão. Koch (2001, p.31) representa da seguinte forma uma escala argumentativa:



Se observarmos, vemos que o discurso foi construído de modo a enfatizar a presença do Presidente da República, marcando que a apresentação realmente obteve sucesso. Ficaria mais ou menos assim: “A *apresentação foi coroada de sucesso*.”

*Estiveram presentes personalidades do mundo artístico, pessoas influentes nos meios políticos e até o Presidente da República”.*

De acordo com Koch (2001), os principais operadores argumentativos que somam argumentos para uma mesma conclusão são *e, também, ainda, nem, não só* e etc. E os operadores que assinalam argumentos mais fortes são *até, até mesmo, inclusive*. No entanto, ao analisarmos algumas propagandas pudemos perceber que essa divisão proposta pela autora não se dá de maneira categórica. Pelo contrário, freqüentemente vemos que os operadores argumentativos são muito usados nos textos publicitários e geralmente servem como focalizadores de argumento mais forte. Dessa forma, percebemos que as escolhas sintáticas podem servir como estratégia argumentativa nos textos publicitários e pensamos valer a pena analisarmos alguns casos.

Em nossa pesquisa tivemos a oportunidade de analisarmos várias propagandas e pudemos ver que a conjunção “e” é muito usada nesses textos. A partir do que fala Koch sobre os operadores argumentativos, como já dissemos, entendemos que o “e” tem não só a função lingüística de somar argumentos, mas também de introduzir o argumento mais forte no discurso.

A partir do que apontamos, começamos a perceber que os livros didáticos<sup>10</sup> trazem sobre o estudo das conjunções uma abordagem muito simplista e parece que isso faz com que haja uma predisposição para a “decoreba” e um bloqueio para a reflexão. Um dos pontos mais negativos no livro didático é trabalhar-se a língua como se esta fosse um sistema estático. O uso de exemplos prontos para a explicação de um fenômeno gramatical limita a reflexão que o aluno poderia fazer sobre sua língua.

Trabalhar a língua como se ela fosse toda “arrumadinha”, pronta e acabada traz-nos uma deficiência no processo de aprendizagem do aluno. No primeiro momento, ele se sente convencido de que decorando algumas tabelas poderá dar conta de todos os exemplos que aparecerem nos exercícios e nas avaliações. Mas se o professor partir de dados reais, trabalhando com os gêneros textuais, por exemplo, o aluno poderá deparar-se com uma gramática não tão “arrumada” como a que lhe foi apresentada.


---

<sup>10</sup> Além de jornais e revistas, coletamos exemplares do gênero propaganda em livros didáticos de Língua Portuguesa.






Vejamos alguns exemplos de estudos de orações coordenadas e conjunções

CAPÍTULO 13



**L**eia os quadrinhos abaixo:

As Aventuras da Família Brasil

<p style="font-size: x-small; margin: 0;">QUEI HOZING!</p> 	<p style="font-size: x-small; margin: 0;">QUE ESPANHULO QUE POUCA VERGONHA E AS CARIAS VEMTO ISSO...</p> 	<p style="font-size: x-small; margin: 0;">TIRA DO NOTICIÁRIO POLÍTICO E PÔE NA MADONNA</p> 
---	---	--

Folha de S. Paulo, nov. 98

No terceiro quadrinho, há um período composto, constituído de duas orações:

1ª oração: Tira do noticiário político  
2ª oração: e põe na Madonna.

Você deve ter observado que nenhuma das orações funciona como termo de outra oração, tendo, cada uma delas, sentido próprio, ou seja, são orações independentes. São, portanto, **orações coordenadas** e formam um período composto por coordenação.

A 1ª oração não apresenta conectivo, ou conjunção. Nesse caso, dizemos que se trata de uma oração coordenada **assindética**. Já a 2ª oração se liga à 1ª por meio de uma conjunção coordenativa. A oração coordenada que se prende à anterior por meio de uma conjunção denomina-se **sindética**.

## Classificação das coordenadas sindéticas

As orações coordenadas sindéticas classificam-se de acordo com o tipo de conjunção que as introduz. Podem ser *aditivas*, *adversativas*, *alternativas*, *conclusivas* e *explicativas*.

187

coordenativas no livro didático abaixo.

**Figura 1** - Classificação das orações coordenadas.

Nessa introdução às orações coordenadas, o livro didático já traz uma explicação para o que seja coordenação: “Você deve ter observado que nenhuma das



orações funciona como termo de outra oração, tendo, cada uma delas, sentido próprio, ou seja, são orações independentes.” (CEREJA & MAGALHÃES, 1994). De acordo com Carvalho (2004), a distinção entre coordenação e subordinação é insatisfatória. A autora diz isso baseada em Givón (1990), que esclarece que nenhuma oração é totalmente independente da sua oração imediata, ou seja, ela está conectada através do contexto, da coerência do discurso.

Um outro ponto para o qual se chama a atenção é a classificação que os livros didáticos fazem das orações coordenadas e das conjunções que introduzem tais orações.

Linguagem

188

**Aditivas**

Estabelecem, em relação a outra oração, uma noção de acréscimo, de adição:

*Ele comprou passagem e partiu no primeiro trem.*

São introduzidas pelas conjunções coordenativas aditivas: *e, nem, que*, ou pelas locuções *não só ... mas (também), tanto ... como* e análogas.

**Adversativas**

Estabelecem, em relação a outra oração, uma idéia de oposição, compensação, ressalva:

*Estuda, mas não aprende.*

São introduzidas pelas conjunções coordenativas adversativas: *mas, e, porém, entretanto, contudo, não obstante, senão, todavia*, etc.

Observe como a idéia de oposição introduzida pela conjunção *mas* não diz respeito a nenhuma oração anterior. A oposição indicada por ela é relativa à censura que a mãe de Mafalda vai fazer. Há, nesse caso, uma oposição contextual.

(Guino. Mafalda, nº 1. São Paulo, Martins Fontes, 1990. n. 1 p. 28.)

**Alternativas**

Marcam, em relação a outra oração, uma idéia de separação ou exclusão:

*Todas as tardes, ia ao cinema ou fazia pequenas compras em lojas da região.*

São introduzidas pelas conjunções coordenativas alternativas: *ou ... ou, ora ... ora, já ... já, quer ... quer*.

Ficaremos somente nesta página do livro, pois aqui está o que mais nos interessa. Se observarmos bem, veremos que a conjunção “e” se enquadra tanto dentro das aditivas quanto das adversativas sem que isso seja contextualizado. Nos exemplos que o livro trabalha, o “e” pode adicionar ou opor idéias, mas isso não é explorado semanticamente. Não se aborda, por exemplo, o uso do “e” como um elemento discursivo-textual introdutório ou focalizador de argumento mais forte, que é comum no gênero propaganda.

Segundo Neves (2006), as conjunções devem ser estudadas no texto. Assim, escolhemos estudar o “e” em início de frase e depois de um ponto final dentro do gênero propaganda. Vimos que o “e” é um elemento de alto valor semântico-discursivo e que não pode ser analisado separado do conjunto do texto. Pois nada no texto é gratuito. Veja o texto abaixo:



Em “*O mais completo da categoria. E com muito mais categoria*”, temos uma pausa dramática, segundo Neves (1984), indicando um encerramento que na verdade não se efetua e o acréscimo do segundo segmento ao primeiro tem efeito dramático, ou seja, o segundo segmento é o inesperado na seqüência. De acordo com Neves, o “e” garante a coordenação e corrige o efeito de pausa final que ocorre após o primeiro segmento.

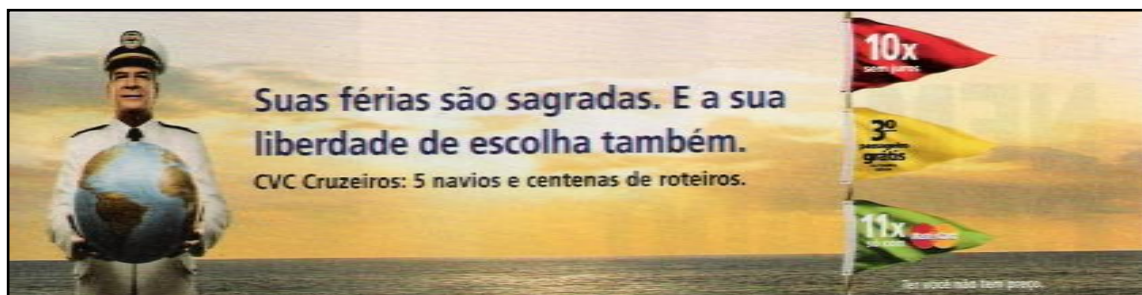
Sabemos que o valor básico do “e” é de adição, mas o vemos principalmente como organizador do texto. Antoine (1962) fala do “e” arquitetural. Um “e” que abre desenvolvimento, fecha desenvolvimento e marca a transição de um desenvolvimento a outro, o que ele chama de composição textual discursiva do “e”.

Todas essas considerações sobre a conjunção “e” são muito válidas para o que queremos afirmar. Contudo, na propaganda, o “e” depois de uma pausa dramática faz mais do que corrigir o efeito de pausa final. A sua inserção no texto tem o valor semântico-discursivo de introduzir ou focalizar o argumento mais forte do texto.

No último exemplo citado, o “e” introduz o argumento que seria o mais importante. Se observarmos, podemos perceber que o texto é estruturado da seguinte maneira: traz um SN solto “Honda Fit”, que pode ser chamado de título da propaganda, o sintagma que orientará o leitor sobre qual produto a propaganda vai tratar; logo depois temos o primeiro argumento “o mais completo da categoria”; a conjunção “e”, depois de uma pausa final, focaliza o que seria o argumento mais importante da propaganda “E com muito mais categoria”.

De acordo com Decat (2004), o sintagma nominal solto é uma estratégia de focalização de argumentos. Concordamos, mas também percebemos que nessa propaganda temos um texto formado por três SN’s soltos e a conjunção “e” assume o papel discursivo de introduzir o argumento principal: além do carro ser o mais completo da categoria Honda, ele é o que tem mais categoria em toda a linha.

Vejamos outro exemplo:



Novamente temos uma pausa dramática e a conjunção “e” introduzindo o argumento mais forte. O que nos parece é que há um gradativo aumento de importância dos argumentos e a função do elemento “e” é introduzir o mais forte, deixando-o focal para o leitor. Nesse caso, temos dois argumentos: as férias são sagradas e a liberdade de

escolha também é sagrada. Este último se torna o argumento principal porque é o que a empresa de viagens tem de diferente de outras agências.

Vejamos, agora, este outro exemplo:



Observemos o texto da propaganda “*A Sococo tem a mais completa linha de produtos de coco. E uma linha de conduta que merece um prêmio*”. Essa propaganda é muito interessante porque, dentro do próprio texto, os recursos gráficos ajudam-nos a perceber o que é mais importante. Veja que o SN pleno ‘Sococo’ está em negrito, uma vez que funciona como o título, a orientação para o leitor, e como SN de uma oração. O ‘e’ também está em negrito, provando que o autor da propaganda quis enfatizar o que viria depois. Essa propaganda também é composta por um primeiro argumento que é a Sococo ter uma completa linha de produtos de coco, e por um segundo argumento que é o principal: a sua linha de conduta merecer um prêmio.

Observe esta outra propaganda da empresa CVC:





**É o cliente mostrando mais uma vez que tem sempre razão.**

CVC. Eleita pelos leitores de Viagem e Turismo a Melhor Operadora de Viagens Internacionais de 2006. E a Melhor Operadora de Viagens Nacionais pela 6ª vez consecutiva.

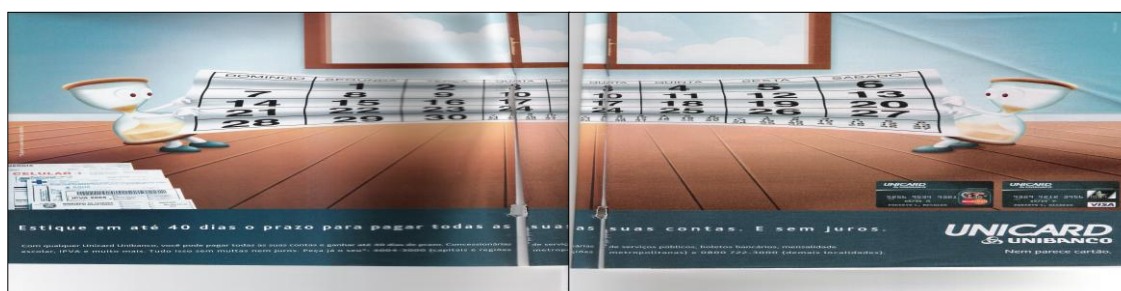
**CVC**  
 Sonhe com o mundo.  
 A gente leva voz.

Em “É o cliente mostrando mais uma vez que tem razão. CVC. Eleita pelos leitores de Viagem e Turismo a Melhor Operadora de Viagens Internacionais de 2006. E a Melhor Operadora de Viagens Nacionais pela 6ª vez consecutiva.” Essa propaganda possui o primeiro argumento que seria “o cliente tem sempre razão”. Os outros dois argumentos presentes no texto são uma explicação do primeiro, ou seja, por que o cliente tem sempre a razão. Mas podemos perceber que dentro dessa estrutura de explicação o “e” introduz o que seria o argumento mais forte: a CVC é a melhor operadora de viagens nacionais pela 6ª vez consecutiva. Talvez pudéssemos pensar que ser a melhor operadora de viagens internacionais é mais importante do que ser a melhor em viagens nacionais. Mas o que faz a diferença é o tempo em que ela se manteve a melhor operadora em viagens nacionais. Por isso o argumento introduzido pela conjunção “e” é o mais importante.

Ainda mostraremos três outras propagandas que achamos bem interessantes.



Neste exemplo, o SN solto “*Sky 10 anos digital*” funciona como título da propaganda, o que estamos chamando de orientação. O período “você pode comprar filmes, recarregar o celular e até fazer compras” é formado por orações que são os argumentos da propaganda, sendo que o argumento introduzido por “e até” é o mais importante da série. Seria aquele argumento que é inesperado e por isso é o mais focalizado. Na verdade essa focalização não é feita apenas pelo ‘e’ e sim pelo ‘até’. Depois da pausa dramática, temos novamente mais um argumento que, nesse caso, seria o mais básico de todos: assistir à Sky, mas que assume um certo relevo por conta do conectivo ‘e’.



Em “Estique em até 40 dias o prazo para pagar todas as suas contas. E sem juros”, temos dois argumentos, para persuadir o leitor a usar o cartão UNICARD, sendo o mais forte “sem juros” introduzido por conjunção ‘e’ depois de pausa dramática. Esse exemplo deixa bem claro que o ‘e’ introduz argumento mais forte, pois sabemos que todos queremos ter mais tempo para pagar nossas contas, mas principalmente poder pagá-las sem juros.

Em nosso último exemplo, “Você vai conhecer o robô mais avançado do mundo. E o mais impressionante: ele vai conhecer você”, temos o primeiro argumento: “você vai conhecer o robô mais avançado do mundo”. Logo em seguida, temos o argumento mais importante focalizado pelo elemento ‘e’ e por ‘o mais impressionante:’ . Esse exemplo é interessante porque a conjunção ‘e’ foi reforçada com “o mais impressionante:”, o que, a nosso ver, demonstra que nas propagandas o ‘e’ é um focalizador do argumento mais importante.



Ainda dentro das escolhas sintáticas como forma de argumentação, analisamos um outro fenômeno bastante recorrente que nos pareceu muito interessante: o uso de sintagmas nominais soltos.

Decat (2004) investiga a presença cada vez mais crescente das orações relativas ou orações adjetivas explicativas, assim designadas pela gramática normativa, e dos sintagmas nominais soltos. Para a autora, esses usos são estratégias que os falantes possuem para tornarem seus textos mais chamativos e mais argumentais. Em nossos exemplos, procuramos observar mais atentamente como a presença dos sintagmas nominais soltos podem funcionar como focalizadores de argumentos.

Observe o exemplo abaixo:



**VOLVO**

**NOVA LINHA VM.  
UM CAMINHÃO  
COM A CARA  
DO SEU NEGÓCIO.**


Se o seu negócio é tanque, seu caminhão pode ser um VM. A nova linha VM está ainda melhor. Um resultado de 11 anos de experiência em tecnologia. Com maior capacidade de carga, disponibilidade, mais potência, conforto e baixo consumo de combustível, a linha VM leva a eficiência e a produtividade para onde seu negócio for. Conheça a linha Volvo VM. Na estrada ou fora dela, é mais caminhão. Volvo Caminhões. Transportando Progresso.

**VOLVO TRUCKS. DRIV**


Em “*Nova linha VM. Um caminhão com a cara do seu negócio*”, temos, na verdade, dois sintagmas nominais soltos, um depois do outro, funcionando como se fosse um título para o restante da propaganda. Vemos que os sintagmas nominais são uma focalização do produto e da nova versão, “*Nova linha VM*”, e uma referência ou antecipação do que o restante do texto tratará, “*Um caminhão com a cara do seu negócio.*”

Nesta próxima propaganda, temos mais um exemplo de sintagma nominal solto, para chamar a atenção do leitor/consumidor. Na primeira parte do texto, em “*Ford Ecosport. Viva sua liberdade. Viva o novo.*”, temos um sintagma nominal solto, funcionando como se fosse uma chamada. Mas não podemos deixar de observar as outras duas orações, *Viva sua liberdade. Viva o novo*, que não mantêm nenhuma ligação sintática. As orações mantêm unidade textual através da semântica. Enxergamos um texto, mas não temos nenhum elemento coesivo presente em seu corpo.

Ainda na mesma propaganda, mas em uma segunda parte, aparecem novamente dois sintagmas nominais soltos: “*Ford Ecosport. O utilitário esportivo mais desejado do Brasil.*” A ocorrência de mais de um sintagma nominal solto revela que essa estrutura tem o poder de focalizar certa informação e transformá-la em estratégia argumentativa.

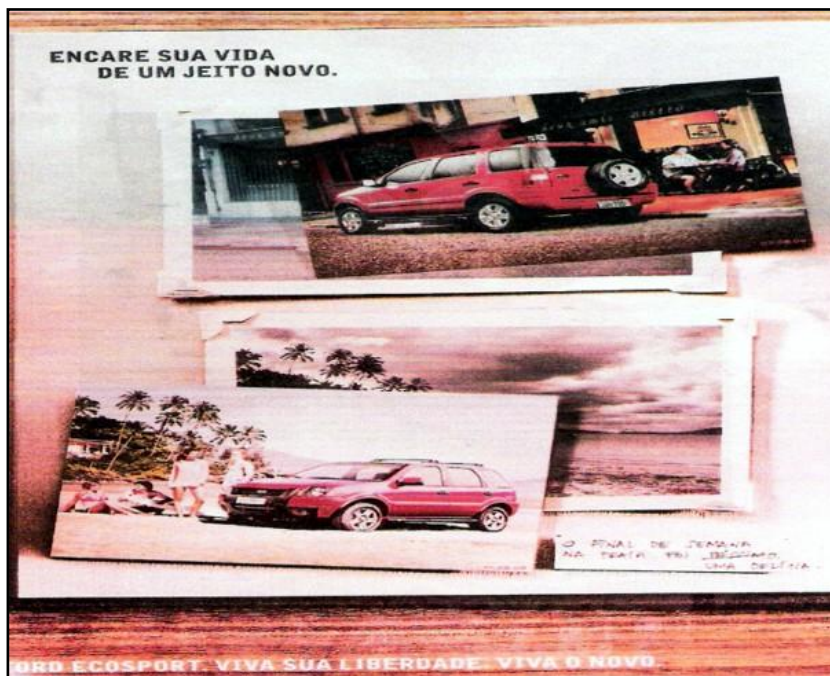


Ford EcoSport. O utilitário esportivo mais desejado do Brasil. Seja na praia, no campo ou na cidade, você sempre pode encarar as coisas de um jeito novo: o seu jeito.



VIVA O NOVO

ENCARE SUA VIDA DE UM JEITO NOVO.



O FINAL DE SEMANA NA PRAIA É O SEU MOMENTO. VIVA O NOVO.

FORD ECOSPORT. VIVA SUA LIBERDADE. VIVA O NOVO.

Observe ainda uma outra propaganda relacionada a esse assunto:



Em “Pepsi Twist. A Pepsi com um toque de limão.”, notamos a presença de dois sintagmas nominais soltos e percebemos que o segundo exerce função explicativa, ou seja, tem característica de aposto, determinando o primeiro sintagma.

Um outro recurso muito usado na propaganda e que a nosso ver também pode ser encarado como uma estratégia argumentativa é a presença de intergenericidade, ou como denomina Marcuschi (2002, p. 31), *intertextualidade inter-gêneros*. A intertextualidade inter-gêneros na propaganda chama a atenção do leitor, tentando atingir o seu propósito comunicacional.

Observemos o exemplo abaixo:

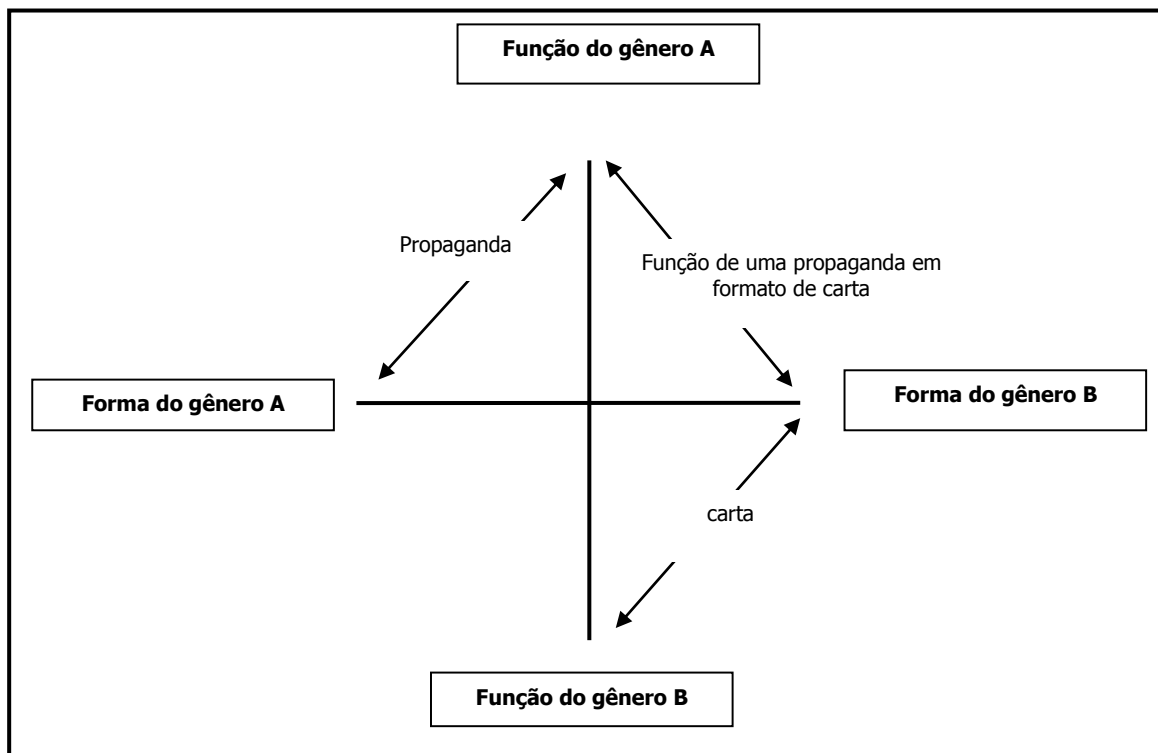


Querido Papai Noel,

Eu, \_\_\_\_\_, me comportei muito bem este ano. Não entrei em site de sacanagem durante o expediente, não fiz maracutaia no imposto de renda e ainda lavei a louça quatro vezes. Por isso, acho que eu mereço ganhar um Home Theater Solution Gradiente no Natal, aquele que é Dolby Digital 5.1 e DTS e já vem com DVD. A minha mulher acha o design dele lindo. E olha que nem o meu design agradou tanto. Por isso, Papai Noel, eu conto com você. Se a minha mulher ficar contente, a minha noite feliz já está garantida.

Um abraço.

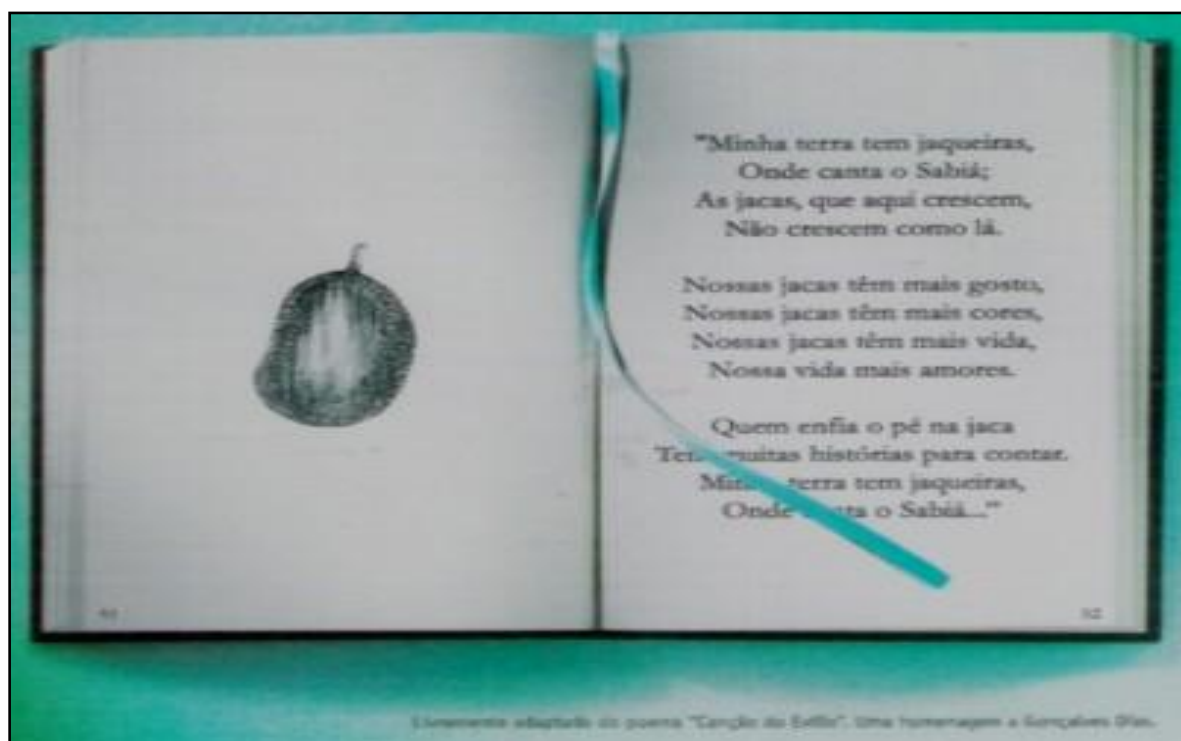
Esse texto faz parte de uma propaganda da Gradiente em que várias “pessoas” mandam cartas para o Papai Noel, fazendo o pedido do presente de Natal. Aqui temos um exemplo de intertextualidade inter-gêneros, ou seja, usou-se o gênero carta com outro propósito comunicativo, o propósito da propaganda. Vejamos, através de um esquema, como funcionaria:



**Figura 3** - Intertextualidade inter-gêneros. Esquema baseado em Marcuschi (2002, p.31)

Essa mescla de gênero não traz dificuldade interpretativa ao leitor porque o que prevalece em uma análise textual é a função e não a forma, evidenciando a plasticidade e dinamicidade dos gêneros, característica não só da propaganda.

Observemos agora outro exemplo de intertextualidade inter-gêneros:





O mundo é cheio de jacas. Pé na Jaca: um dia você ainda vai enfiar o seu um, uma.  
De Carlos Lins. Direção geral de Bárbara Waddington. Estréia dia 20.

www.globo.com/pe-na-jaca

Fonte 1 - ISTOÉ, 2006

A propaganda da novela Pé na Jaca usou três páginas da revista para publicar todo o seu texto. Essa disposição já chamava a atenção do leitor, uma vez que criava uma expectativa sobre o que viria depois. Um outro fator importante foi a intertextualidade. A propaganda lançou mão de poema “Canção do Exílio”, da canção folclórica “Atirei o pau no gato” e da obra “Joãozinho e o Pé de Feijão”. Mas também podemos constatar a intertextualidade inter-gêneros através do uso de um poema, de uma canção e de um conto infantil, cuja função era produzir um anúncio publicitário.

Percebemos com esses exemplos que a propaganda lança mão da característica plástica do gênero para compor a argumentatividade.

A descrição do gênero propaganda foi muito relevante para nosso trabalho, porque nos forneceu base para a elaboração de um roteiro didático usado em nossa pesquisa, e nos ajudou a compreender mais sobre a situação de produção do gênero no âmbito social e cultural. Embora tenhamos privilegiado, em um primeiro momento, o aspecto social do gênero, não poderíamos deixar de descrever recursos lingüísticos usados na construção da propaganda. Não era nosso intuito fazer um levantamento exaustivo desses recursos lingüísticos usados na propaganda (até mesmo porque isso fugiria aos limites deste trabalho), mas optamos por aqueles que, a nosso ver, contribuíam para a construção dos argumentos presentes no gênero.

Em nosso próximo capítulo, faremos a apresentação da escolha metodológica que orientou nossa pesquisa, seu cenário e suas etapas.



## CAPÍTULO IV

### 4. METODOLOGIA

De acordo com os pressupostos teóricos apresentados em nosso trabalho, o ensino de LP deve ser orientado segundo a teoria dos gêneros textuais, ou seja, é através do estudo dos gêneros que o professor deve explorar a língua em seus aspectos culturais, sociais, discursivos e lingüísticos. Nenhum conteúdo curricular deveria ser ensinado fora de seu contexto, fora de seu uso na sociedade. Para orientar os professores nesse sentido, temos o auxílio dos PCNs que muito tem nos ajudado, uma vez que é baseado em muitas das teorias trabalhadas por nós nesse trabalho.

Como usamos em nosso trabalho o método pesquisa-ação, gostaríamos de fazer uma breve apresentação sobre esse método de pesquisa.

A pesquisa-ação foi usada por Lewin para investigar as relações sociais e conseguir mudanças nas atitudes e comportamentos dos indivíduos. Em 1944, esse estudioso descreveu o processo da pesquisa-ação, indicando como traços essenciais a análise, a coleta de dados, o levantamento do problema, planejamento da ação, a execução e nova coleta de dados para avaliá-la.

Os livros de pesquisa da década de 1950, segundo André (2004), descrevem essa metodologia como uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador. A autora dá o exemplo de um professor que decide mudar sua prática docente e acompanha essa mudança com um processo de pesquisa que se desenvolve com as etapas do planejamento, coleta de dados, análise fundamentada na literatura científica e o relato de resultados. Dessa forma, percebe-se que o ponto central da pesquisa-ação é o desenvolvimento de um plano de ação baseado em objetivos, em um processo de acompanhamento e num relato do processo.

Dada essa pequena explicação sobre o método pesquisa-ação, passaremos agora para a apresentação dos *corpora* do trabalho. Para nossa análise, utilizamos um roteiro, elaborado por nós, em nossas aulas de leitura. Embora o roteiro não seja aqui analisado, ele serviu como ponto de partida para que tentássemos responder à pergunta mencionada em nossos objetivos específicos, apresentado no capítulo de Introdução deste trabalho, e para a nossa intervenção em sala de aula. Portanto, pode-se dizer que o roteiro didático foi construído representando o nosso plano de ação. A partir da

aplicação de nosso roteiro didático, tomamos como corpora as gravações em áudio de toda a nossa intervenção didática que, ao todo, somaram dez aulas de cinquenta minutos cada; os relatórios produzidos por duas alunas do Curso de Especialização em Práticas de Ensino de Língua Portuguesa, o nosso próprio relatório e uma atividade escrita produzida pelos alunos ao final da intervenção. Não apresentaremos o roteiro didático e a atividade escrita nesse momento porque o fazemos em nosso capítulo de análise de dados.

#### ***4.1. Cenário de pesquisa***

##### *4.1.1. A ESCOLA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA*

Nosso estudo foi desenvolvido em uma escola da Rede Estadual de Ensino, na região sudeste da cidade de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais.

Como já foi mencionado no capítulo de pressupostos teóricos, a escola não possui uma linha sistematizada de ensino de língua. Isto quer dizer que mesmo havendo reuniões por áreas<sup>11</sup> cada professor ministra o conteúdo de acordo com o proposto no livro didático, não baseados em uma teoria que acreditam ser a mais aplicável naquele contexto. Achamos importante mencionar esse dado porque acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa não pode funcionar bem se os próprios professores não conhecem a fundo as teorias que os livros didáticos usados por eles se baseiam e não planejam uma linha de ensino a ser seguida por todos. Quando cada um ensina “do jeito que quer”, o ensino torna-se caótico e os alunos não recebem a formação que deveriam receber.

Isso se refletiu muito em nossas aulas. Quando assumimos a turma de terceira série do EM, notamos que para os alunos aula de português era aula de gramática. Eles perguntavam “Ana, você só dá interpretação de texto?”. O que lhes fora ensinado até aquele momento era que o português é dividido em gramática e em interpretação de texto. Dessa forma, as avaliações eram divididas em duas partes: a primeira que continha um texto para interpretação e a segunda que apresentava questões gramaticais, inclusive desvinculadas do texto.

---

<sup>11</sup> As reuniões por área, na escola em questão, foram propostas por mim a fim de que houvesse uma maior interação entre os professores da área de ensino de Língua. Meu objetivo principal era que todos os professores seguissem uma mesma linha de ensino de Língua Portuguesa baseada em teorias de gêneros textuais e pautada nos PCNs. No entanto, a maioria dos professores não concordou com essa proposta e as reuniões só aconteceram nos primeiro e segundo bimestres.

Essa forma de conceber o ensino de Língua Portuguesa dificultou nosso trabalho porque tivemos que ganhar a confiança de nossos alunos. Tivemos que conscientizá-los de que estávamos estudando linguagem em suas diversas formas.

#### *4.1.2. A TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO*

No turno da manhã, havia três terceiras séries. Havia, em média, trinta alunos em cada turma. Embora tenhamos aplicado nosso roteiro didático em todas as três turmas, analisamos apenas uma turma: a 3CA.

A turma 3CA era descontraída. Os alunos gostavam de participar da aula e não tínhamos problemas com indisciplina, embora fossem falantes. Como já mencionamos, duas alunas do curso de especialização em Ensino de Língua Portuguesa nos acompanharam e a presença delas não provocou inibição dos alunos.

#### *4.2. Documentos de pesquisa*

Nossa pesquisa foi embasada em alguns documentos de pesquisa que são: a gravação em áudio de nossas aulas, notas de campo das alunas do curso de Especialização, anotações no diário de classe feitas por nós e uma atividade escrita produzida pelos alunos.

#### *4.3. Etapas de pesquisa*

Nossa pesquisa passou por duas etapas: a aplicação de um roteiro didático para uma turma de terceira série do Ensino Médio e a análise dos dados coletados durante essa aplicação. No entanto, não poderíamos deixar de falar que mesmo durante todo o processo de aplicação, pudemos refletir sobre nossa prática, sobre o desempenho de nossos alunos e sobre o ensino de Língua Portuguesa de forma geral. Portanto é de se esperar que durante a análise dos corpora, imprimamos nossas reflexões alcançadas durante a aplicação do roteiro didático.

Para a análise dos corpora seguiremos a seguinte ordem: analisaremos primeiramente as aulas de leitura e a participação dos alunos (gravações em áudio e relatórios) e depois passaremos para a análise das atividades escritas produzidas pelos alunos.

## CAPÍTULO V

### 5. ANÁLISE DE DADOS

#### *5.1. Introdução*

Nesse capítulo, faremos nossa análise dos dados em dois momentos, baseados na aplicação de nosso roteiro didático: em um primeiro momento, analisaremos a observação das aulas de Língua Portuguesa, através de nossos documentos, tais como relatórios, anotações de campo e as próprias falas dos alunos que foram gravadas; e, em um segundo momento, analisaremos uma atividade escrita feita pelos alunos após o período de aplicação do roteiro didático.

Deixamos claro que em toda a nossa análise não só a compreensão de leitura dos alunos será avaliada, mas também nossa prática docente e nosso material didático-pedagógico usado para as aulas.

Como analisaremos primeiramente o processo da leitura da propaganda mediante a aplicação de um roteiro didático, gostaríamos de explicar o motivo que nos levou à construção de nosso próprio material, visto que havia um livro didático adotado nas terceiras séries do Ensino Médio. Embora reconheçamos que o material seja bom, tínhamos em mente que o livro didático deve ser apenas mais uma ferramenta para as aulas de língua e não uma muleta em que o professor se ampara; tínhamos em mente também, através de nossas próprias experiências em trabalhos em sala de aula com livros didáticos, que esses materiais tratam os gêneros textuais nem sempre de forma adequada, sendo impossível trabalhar-se qualquer gênero textual usando apenas o material didático, sem que haja uma pesquisa do próprio professor a fim de que determinado gênero seja bem explorado. Um outro fator que nos levou a buscar a criação de nosso próprio material foi a necessidade de nos adequar à proposta do vestibular da Universidade Federal de Juiz de Fora, por este ser um dos mais importantes vestibulares públicos de nossa região e disputado pela maioria de nossos alunos. Dessa forma, durante todo o ano escolar nos baseamos no Programa de Ingresso do Vestibular da UFJF para elaborarmos nossas aulas. A seguir apresentaremos o programa proposto pela UFJF para o ensino de Língua Portuguesa para a terceira série do Ensino Médio

De acordo com o Manual do Candidato do Vestibular e do PISM 2007, os tipos textuais que deveriam ser ensinados ao longo do Ensino Médio são: narrar/relatar, argumentar, expor, instruir e “poetar”. Tendo em vista que o aluno do Ensino Fundamental já deveria ter tido contato com o maior número de gêneros textuais possível, o programa faz uma sugestão de possíveis gêneros relacionados com as tipologias mencionadas anteriormente.

Série	Agrupamento por série	Agrupamentos comuns à série
1ª	Instruir (textos instrucionais)	Narrar/relatar (textos ficcionais e não ficcionais) “Poetar” (poesias)
2ª	Expor (textos expositivos)	
3ª	Argumentar (textos argumentativos)	

**Quadro 4** - Agrupamento das tipologias a serem ensinadas nas terceiras séries do Ensino Médio.

O programa ressalta, contudo, que a divisão proposta em nenhum momento deverá significar uma restrição de caráter teórico ao trato desses agrupamentos ao longo de todo o Ensino Médio. E deixa claro que a divisão apresentada visa a operacionalização do processo avaliativo a ser realizado pelo PISM.

Como é nosso interesse trabalharmos com a proposta para a terceira série do Ensino Médio, apresentaremos detalhadamente somente o quadro relativo a essa série.

Tipologia	Gêneros	Competências	Leitura	Escrita
<b>Argumentar</b> - Atitude comunicativa <b>fazer crer.</b>	Artigo de opinião, editorial, resenha crítica, carta de leitor, texto publicitário	<b>Domínios de estratégias de leitura e escrita de textos argumentativos</b>	-Identificar tema, tese, argumento; - identificar diferentes procedimentos argumentativos; -analisar a seleção de argumentos para corroboração da tese; - analisar percurso argumentativo; -reconhecer o uso da ironia; -posicionar-se diante do texto.	-Apresentar uma tese; -produzir argumentos pertinentes; - produzir argumentos de natureza distinta; -elaborar percurso argumentativo;- utilizar, com propriedades, o discurso do outro.
		<b>Domínio de recursos lingüísticos utilizados na construção dos gêneros</b>	<b>-Reconhecer, analisar e utilizar:</b> -recursos de modalização do discurso; -discurso de coesão na construção das relações de causa e conseqüência; - procedimentos formais de inserção e citação do discurso do outro; -organização dos parágrafos na constituição de tópicos e seqüência argumentativa.	

**Quadro 5** - Quadro das competências em Língua Portuguesa a serem trabalhadas na terceira série do Ensino Médio.

De acordo com o quadro acima, podemos perceber que o enfoque maior dado à terceira série do Ensino Médio é o estudo da argumentação e durante o ano alguns gêneros da ordem do argumentar<sup>12</sup> foram trabalhados com os alunos, tais como o editorial, a carta do leitor, o artigo de opinião. O nosso último conteúdo trabalhado no ano escolar foi o gênero propaganda, escolhido não só porque fazia parte do conteúdo do programa do vestibular, mas também porque a nosso ver é um gênero que atrai o aluno, por todas as razões já discutidas anteriormente.

O livro didático adotado pela escola trabalhava o gênero propaganda de maneira superficial. Na verdade só o usamos ao final da aplicação do Roteiro Didático como atividades avaliativas feitas como tarefas para casa. Dessa forma, partimos para a construção de nosso próprio Roteiro Didático e em busca de material para que pudéssemos trabalhar o gênero de uma forma mais satisfatória, de acordo com nosso embasamento teórico. A seguir apresentamos nosso Roteiro Didático e a relação de textos para análise.

<b>Roteiro didático – O gênero propaganda</b>
<b>Aulas 1e 2:</b> Leitura do gênero e seu reconhecimento
<b>Dia:</b> 10/10/07
<b>Horários:</b> 8h40m –9h30m e 10h40m – 11h30m
<b>Objetivos:</b> O objetivo da primeira aula é que os alunos reconheçam o gênero propaganda como uma atividade de linguagem social muito presente no nosso dia-a-dia.
<b>Momento1:</b> apresentação de uma propaganda aos alunos (propaganda de Aruba – texto 1). A partir dessa apresentação fazer com que os alunos reflitam sobre:
<b>Qual é o gênero?</b>
<b>Quem o produziu?</b>
<b>Para quem foi destinado?</b>
<b>Qual o seu suporte?</b>
<b>Como se deu sua organização estrutural e textual?</b>
<b>Quais as estratégias argumentativas utilizadas no texto?</b>
<b>Momento 2:</b> Levar revistas e distribuí-las para os alunos. Pedir para que selecionem uma propaganda e para que tentem reconhecer qual o objetivo comunicativo, ou seja, com que finalidade ela foi criada, para quem ela foi criada, quem poderia ter produzido tal texto. Essa tarefa, ao nosso entender, faz com que o aluno pense sobre que texto ele pode chamar de propaganda, para que ele reconheça que cada propaganda pode ser feita com uma finalidade e para um grupo de pessoas específico. A turma se dividirá em grupos de três alunos para fazerem esse trabalho e depois falarão sobre os textos escolhidos por cada equipe.
<b>Momento 3:</b> pedir para que os alunos observem em quais lugares podemos encontrar a propaganda no nosso dia-a-dia.

<sup>12</sup> Lembramos que, de acordo com Dolz & Schneuwly (2004), os gêneros podem ser classificados como sendo da ordem do narrar, do relatar, do expor, do argumentar, do instruir, do poetar.

<b>Aulas 3 e 4:</b> Reconhecendo os diferentes tipos de propaganda
<b>Dia:</b> 17/10/07
<b>Horários:</b> 8h40m –9h30m e 10h40m – 11h30m
<b>Momento 1:</b> perguntar aos alunos sobre a pesquisa que lhes foi pedida na aula passada. Deixar que eles falem sobre quais os lugares onde mais encontraram o gênero propaganda e quais os tipos mais encontrados.
<b>Momento 2:</b> apresentar aos alunos três tipos diferentes de propaganda: uma propaganda comercial (texto 2), uma propaganda política (texto 3) e uma propaganda social (texto 4).Trabalhar os aspectos da situação de produção de cada uma (os objetivos comunicativos, quem as produziu, o público-alvo). Trabalhar os aspectos lingüísticos presentes nas três propagandas (escolhas lexicais, modos e tempos verbais, neologismos, metáforas, metonímias, variação lingüística...). Trabalhar também o entrelaçamento da linguagem verbal e não-verbal para composição do sentido do texto (por que as imagens ajudam na construção do sentido, haveria o mesmo sentido caso não houvesse a linguagem não-verbal?).
<b>Momento 3:</b> propor uma oficina de pesquisa sobre o gênero propaganda em sala de aula. Os alunos deverão fazer uma pesquisa sobre as propagandas em revistas de circulação nacional. Levaremos para a sala diferentes revistas de circulação nacional, tais como: Veja, IstoÉ, Época, Quem, Nova Escola, MarieClaire. Dividiremos a sala em grupos de três alunos e cada grupo ficará com uma revista diferente. Eles deverão levantar quantas propagandas comerciais, quantas propagandas governamentais e quantas sociais cada uma apresentou. Depois eles deverão apresentar suas conclusões para toda a turma.
<b>Aulas 5 e 6: A intertextualidade na propaganda e a apresentação do “e” como operador que soma argumentos e que introduz o argumento mais forte</b>
<b>Dia:</b> 19/10/07 -
<b>Horários:</b> 9h50m – 11h30m
<b>Momento 1:</b> apresentar aos alunos dois tipos de propaganda que usam outros textos em suas construções (textos: 5 e 6). O texto 5 se refere à propaganda da novela global passada no ano de 2007. Através desse texto, podemos retomar com os alunos a questão da intertextualidade, do conhecimento de mundo ou conhecimento prévio que o leitor às vezes precisa ter para que haja construção de sentido. O texto 6 é uma propaganda elaborada pela empresa de eletrodoméstico e eletrônico Gradiente. Pode-se explorar também a intertextualidade, uma vez que a estrutura do texto se apresenta em forma de carta; pelas escolhas lexicais podemos inferir: em qual época foi lançada a propaganda, qual o seu público-alvo; além de podermos trabalhar também com a variação lingüística. (O professor deverá sempre ter em mente que o aluno precisa reconhecer que por trás de cada texto há uma ideologia. Propagandas, antes de vender produtos ou serviços, vendem pensamentos e costumes).
<b>Momento 2:</b> nessa parte da aula haverá a apresentação de algumas marcas lingüísticas muito usadas nas propagandas como forma de evidenciar os argumentos mais importantes. Serão apresentados os textos 7,8, 9 e10. Lembrar-lhes que algumas marcas podem, de acordo com o texto, mudar sua função semântica.
<b>Momento 3:</b> dividir os alunos em grupo de três. Metade dos grupos pesquisará sobre a intertextualidade nas propagandas e a outra metade pesquisará sobre alguns operadores argumentativos usados na construção desse mesmo gênero (quais os conectores mais usados, e suas funções semântico-discursivas). Cada grupo deverá apresentar suas conclusões.
<b>Momento 4:</b> pedir aos alunos que façam uma pesquisa sobre quais os assuntos que estão ganhando destaque em nossa sociedade (seja na mídia, seja nos jornais e revista), mas que ainda não são prioridades para os jovens.
<b>Aulas 7 e 8:</b> confecção de cartazes com propaganda social
<b>Dia:</b> 26/10/07
<b>Horário:</b> 9h50m – 11h30m
<b>Momento 1:</b> separar a turma em grupos de cinco alunos e propor que cada grupo escolha um tema para elaboração de uma propaganda social. Ao terminarem a produção, os alunos deverão apresentar para os colegas os seus textos, o tema escolhido, para quem o texto foi escrito, quais os recursos usados. Os textos produzidos serão afixados nos diversos murais espalhados pelo pátio da escola, onde há circulação dos alunos de outras séries.
<b>Aula 9:</b> compreensão individual de leitura

<b>Dia:</b> 31/10/07
<b>Horário:</b> 10h40m – 11h30m
Nessa aula será aplicada uma atividade de compreensão individual para os alunos.

Como podemos perceber, o nosso Roteiro Didático procurou explorar sempre dois momentos: um momento de leitura com a mediação do professor e um outro momento de criação que chamamos de oficinas. Durante o período de aplicação do Roteiro, trabalhamos com dez propagandas e procuramos abordar pontos novos em cada texto estudado.

### **5.2. Aplicação do roteiro didático<sup>13</sup>**

O Roteiro propunha para a primeira aula a apresentação do gênero, mas sem mencionar aos alunos que iríamos trabalhar com a propaganda.

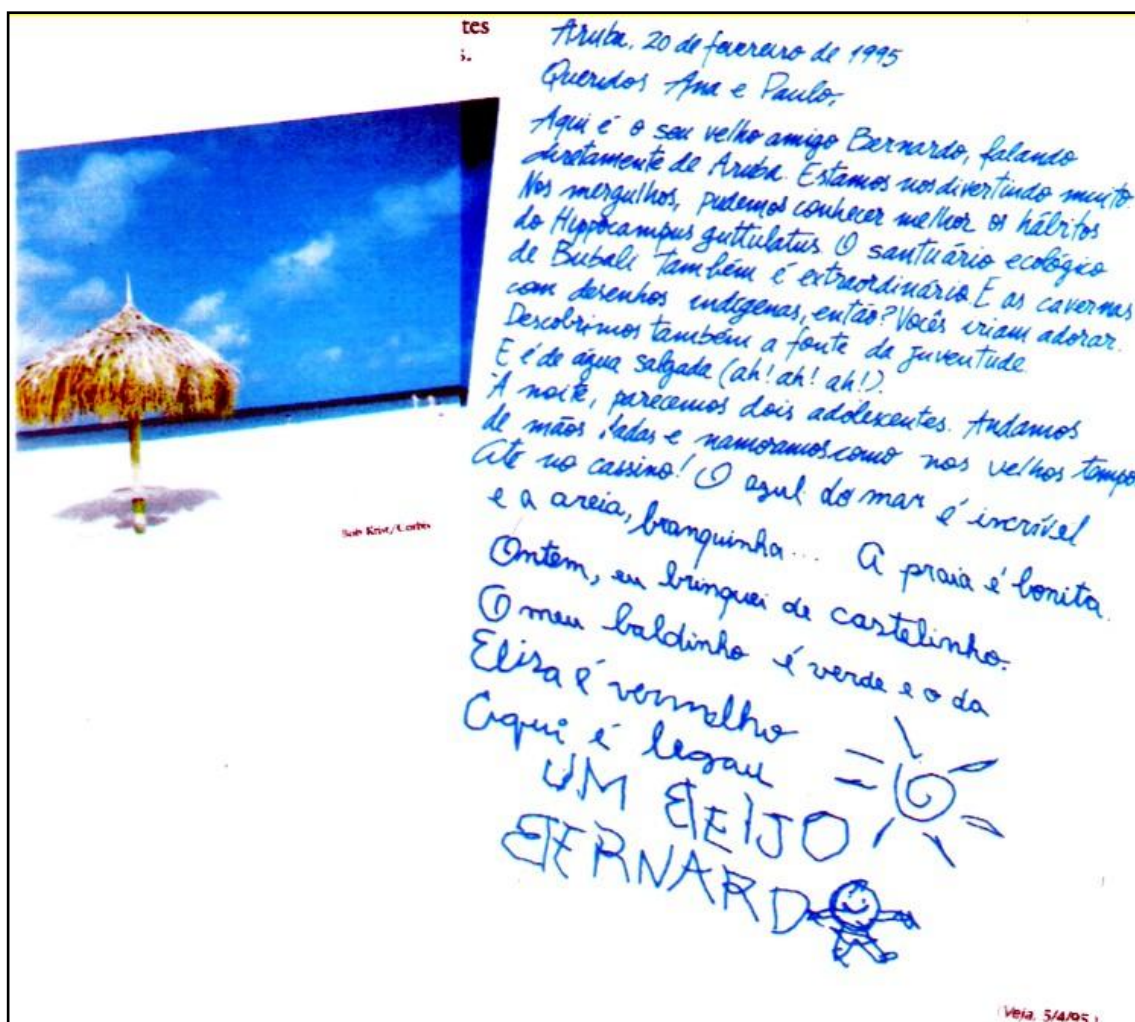
Chegar à conclusão de que o texto apresentado se tratava de uma propaganda deveria ser uma conquista dos próprios alunos, uma vez que acreditamos ser de grande importância o reconhecimento do gênero através do processo de construção da leitura deles mesmos. Quando já apresentamos o gênero a ser trabalhado, privamos nossos alunos do processo de reconhecimento, de comparação entre textos, enfim, de refletir sobre o que estão lendo. Pensando em tudo isso, escolhemos o texto de *Aruba*, que a nosso ver dá margem para o professor trabalhar vários aspectos lingüísticos presentes no texto, como também aspectos de produção do gênero.

---

<sup>13</sup> Os textos que aparecerão em nossa aplicação do roteiro didático já foram apresentados em nosso capítulo de descrição do gênero, no entanto as repetimos para facilitar a leitura de nosso trabalho.



## Texto 1



Antes de começarmos nossa descrição e observação das aulas, gostaríamos de ressaltar que, apesar de estarem sendo gravados, os alunos agiram espontaneamente e participaram das aulas, fazendo, às vezes, até brincadeiras.

O trabalho de análise textual a partir do texto de Aruba foi muito interessante porque pudemos avaliar como os alunos se portam diante da estrutura formal de um texto.

Nessas primeiras aulas, entregamos o texto reproduzido para os alunos e o projetamos de acordo com o original publicado na revista. A cópia dos alunos, infelizmente, não era colorida, apenas a projetada. De qualquer forma, os alunos já tinham condições de fazer uma leitura de um texto o mais próximo possível do original. Apesar de não termos levado a revista em que foi publicada a propaganda, sabemos que o ideal seria levar o suporte textual, sempre que possível, para a sala de aula, a fim de

permitir que o aluno tenha contato com o texto no original, como nos diz Lopes-Rossi (2005, p. 84) “É fundamental que o aluno tenha contato com o portador daquele gênero...” No entanto, nossa intenção era mostrar aos alunos que, mesmo que um texto tenha formato de um determinado gênero, pode ter a função comunicativa de outro. Nesse caso específico, se levássemos a revista, nossos alunos descobririam facilmente que se tratava de uma propaganda, não se preocupando com o formato da carta, ou seja, com o processo de construção dessa propaganda. Em outros momentos, os textos trabalhados foram retirados de alguns livros didáticos e não encontramos o suporte original para levá-lo para a sala de aula.

Em um primeiro momento da aula, ao projetarmos o texto de *Aruba*, pedimos aos alunos que identificassem a qual gênero o texto lido pertencia. As respostas foram variadas: alguns disseram tratar-se de uma *carta*, outros de um *bilhete*, outro de um *gênero narrativo*. Embora os alunos tenham mostrado uma leitura superficial, e não esperávamos mais do que isso para uma primeira leitura, pudemos perceber que a maioria já dominava o que é um gênero textual. Mesmo o aluno que respondeu tratar-se de um gênero narrativo, apesar de não conseguir distinguir gênero de tipologia textual, conseguiu identificar a presença da narração.

Depois da identificação feita pelos alunos, eles chegaram à conclusão de que o texto era mesmo uma carta. Então, lançamos a pergunta: *Por que o texto é uma carta?* A partir do questionamento, os alunos disseram que no texto *havia cabeçalho, havia despedida, contava sobre aquele lugar para alguém*. Aproveitando o levantamento das características formais presentes na carta, trabalhamos também o uso predominante das formas verbais que estão no pretérito perfeito do indicativo, que também é uma característica da carta. Pedimos para que os alunos atentassem para o texto e indicassem quem era o remetente, quem era o destinatário. Eles responderam prontamente que o remetente era o Bernardo e os destinatários eram Ana e Paulo. Perguntamos também se notavam algo estranho no texto e um aluno respondeu: *“as letra estão diferentes, Ana”*. Pedimos para que eles levantassem hipóteses que explicassem essa diferença de caligrafia e até de ortografia ao longo do texto. Obtivemos respostas variadas: *“O produtor do texto é analfabeto”*, *“O filho construiu o final da carta”*, *“O Bernardo é uma criança e o pai é que escreveu o texto para ele”*. A partir dessas respostas, iniciamos algumas intervenções que ao nosso ver ajudariam os alunos a pensarem melhor sobre o gênero do texto. Trabalhamos então com o aspecto extra-textual.

Baseados em Lopes-Rossi (2005), que defende 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 o compõem, orientamos aos alunos que levassem em consideração a fotografia presente no texto e a sua fonte e lançamos o seguinte questionamento: será que uma carta pessoal seria publicada em uma revista de circulação nacional? É nesse momento que os alunos percebem que se trata de uma propaganda.

Fazendo uma análise da descrição da primeira parte dessa aula, pudemos perceber que é de fundamental importância que o professor permita ao aluno reconhecer o gênero. Quando levamos um texto e já preanunciamos a qual gênero pertence, privamos nossos alunos da prática de um processo de leitura construtivo em que eles se tornam agentes leitores. O texto estudado, embora muito usado por livros didáticos, torna-se realmente um bom material por permitir que o leitor levante hipóteses, teste-as e tire conclusões, é claro que sempre com a mediação do professor. Acreditamos que nesse primeiro contato com o texto, conseguimos fazer com que os alunos retomassem conhecimentos prévios que lhes ajudariam no processo de leitura mais adiante: reconheceram a estrutura formal de uma carta, reconheceram a narrativa como base discursiva do texto, reconheceram aspectos lingüísticos do gênero carta. Ao concluírem que o texto não era uma carta e sim uma propaganda, pudemos analisar, então, o processo de compreensão daquela propaganda pelos alunos. Faremos agora uma breve observação desse segundo momento da aula.

Nossa primeira intervenção após concluirmos que o texto era uma propaganda foi pedir aos alunos que sugerissem o porquê de existirem diferenças de caligrafia e problemas ortográficos no texto, pois não se tratando de carta, as hipóteses levantadas anteriormente não poderiam se aplicar no texto em estudo. Um aluno disse que o Bernardo ficou mais novo porque tinha bebido a água da fonte de juventude e, então, pudemos mostrar aos alunos que a propaganda é um texto argumentativo por excelência e que era nesse ponto que encontrávamos o principal argumento dessa propaganda. Explicamos então que a “fonte da juventude” mencionada no texto era uma metáfora, que, na verdade, não havia uma fonte da juventude em Aruba, e sim que essa expressão fazia referência a um lugar de prazer, de paz, de descanso, ou seja, quem fosse a Aruba se sentiria como uma criança, livre de preocupações.

Trabalhamos também os aspectos de produção do gênero, tais como propósito comunicativo, público-alvo, suporte em que foi publicado. Os alunos também foram levados a pensar nas estratégias argumentativas presentes no texto como, por exemplo, o uso do próprio formato do gênero carta para a construção da propaganda, chamando a atenção do leitor. Um aluno conclui que o texto é muito difícil e que ele não o leria sozinho. A partir dessa fala, completamos que ao lermos um texto precisamos ficar atentos a todas as pistas que ele nos fornece, sejam pistas extra-textuais, sejam pistas lingüísticas e discursivas.

Pudemos perceber que demoramos bastante nessa nossa primeira análise por se tratar justamente da apresentação do gênero e concluímos, após uma posterior escuta da aula, que disponibilizar um maior tempo para a primeira aula sobre qualquer gênero é de fundamental importância. Se o professor quiser fazer um trabalho de leitura reflexiva, precisa deixar que os próprios alunos façam inferências sobre o texto, levantem hipóteses e cheguem às suas conclusões, mesmo que depois a mediação do professor interfira nessa leitura.

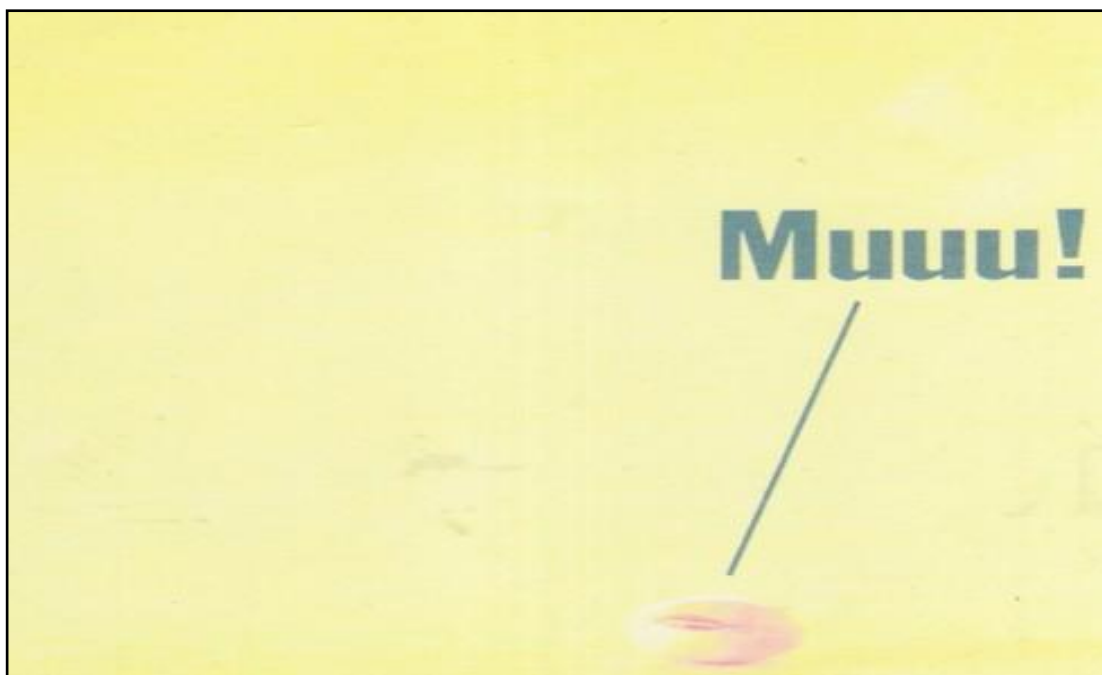
Terminamos nossa aula com uma oficina em que os alunos receberam revistas e pedimos que selecionassem uma propaganda e respondessem algumas questões como: objetivo comunicativo, público-alvo, produtor do texto, estratégias argumentativas. Essas questões foram feitas em grupo, e cada grupo escolheu um colega para representá-lo e apresentar à turma o texto escolhido.

Optamos por essa atividade por dois motivos: o primeiro era fazer com que os alunos tivessem a oportunidade de aprofundar o que aprenderam e o segundo era criar uma atividade que desenvolvesse também o aspecto da oralidade, muitas vezes esquecido por nós, professores de Língua.

Nas aulas três e quatro, focamos nosso trabalho na apresentação de propagandas de diversos tipos. De acordo com nosso entendimento, o aluno não pode apenas saber que determinado texto é uma propaganda, ele precisa reconhecer que dependendo do propósito comunicativo, podemos encontrar um leque de variedades de propagandas. Por isso trabalhamos os próximos três textos com esse objetivo. Para uma melhor organização de nosso trabalho, apresentaremos os textos na ordem em que foram usados em sala de aula. Mesmo sabendo que, de acordo com Pinho (1990), existem inúmeros tipos de propaganda, dividimos o gênero em três tipos para fins

didáticos e de acordo com sua finalidade: **Propaganda Comercial, Propaganda Governamental, Propaganda Social**. O texto que se segue foi retirado da revista Istoé, setembro de 2006.

## Texto 2



www.sadia.com.br

**Sadia Vita Soja**  
Para uma vida mais saudável, leve e gostosa.

**A nossa soja está tão gostosa que está se achando.**

A Sadia apresenta Sadia Vita Soja. É uma linha completa de produtos práticos e deliciosos em que a proteína vegetal da soja substitui a da carne. Você vai ver que, além de muito nutritiva, a nossa soja também é muito gostosa. Experimente.

A Sadia apresenta Sadia Vita Soja. É uma linha completa de produtos práticos e deliciosos em que a proteína vegetal da soja substitui a da carne. Você vai ver que, além de muito nutritiva, a nossa soja também é muito gostosa. Experimente.

**RIO?**  
Sadia

Salada de espinafre com molho à base de soja  
Empanados 'Burguer' de soja  
Lanche com molho à base de soja  
Sanduíche de soja

Ao trabalharmos esse texto, queríamos levantar alguns aspectos com nossos alunos. O primeiro, como já foi mencionado, era estabelecer diferenças entre as propagandas. Dessa forma, elaboramos algumas perguntas que nos serviram de norte para o encaminhamento da aula. Como na primeira aula, projetamos uma cópia colorida e entregamos aos alunos uma cópia preto e branco, sempre lembrando-lhes que a cópia que eles recebiam era para que usassem para fazerem suas anotações. Como podemos perceber, essa propaganda ocupava duas páginas da revista. E o interessante era que a disposição do texto não permitia que tivéssemos contato com as duas páginas ao mesmo tempo, pois elas eram separadas por uma página de reportagem. Por isso apresentamos aos alunos a primeira parte da propaganda e pedimos que eles identificassem a onomatopéia presente e a ilustração. Eles tiveram inicialmente bastante dificuldade para identificarem a ilustração, na verdade só perceberam tratar-se de um grão de soja quando lhes foi mostrada a segunda parte do texto.

Aproveitamos para ponderar que, geralmente, quando uma propaganda ocupa mais de uma página da revista, a intenção é que o leitor crie uma expectativa sobre o que virá adiante. Não é interesse do texto que o leitor o decifre logo, a segunda parte é o complemento da primeira parte, e é ela a responsável pelo *insight* do leitor.

Ao mostrarmos a segunda parte, os alunos conseguiram estabelecer uma relação entre a onomatopéia, a ilustração e o sentido da propaganda. Primeiramente, levantamos questões como: o produtor, o propósito comunicativo, o público-alvo, perguntas que foram respondidas pelos alunos sem que houvesse maiores dificuldades. Após esse levantamento do aspecto de produção do gênero, iniciamos uma discussão sobre a argumentatividade do texto, lembrando aos alunos que a propaganda é construída a partir da base discursiva da argumentação, portanto, deveríamos analisar quais os recursos utilizados pelo produtor do texto para construir sua estrutura argumentativa. A primeira questão que os próprios alunos levantaram foi a respeito da ilustração, um ponto muito relevante para a propaganda. Os alunos mesmos lançaram a pergunta se a figura era um argumento. Respondemos afirmativamente, uma vez que a figura valoriza o produto. Entretanto ponderamos que a ilustração apenas do produto anunciado não causaria tanto impacto sobre o leitor. A apresentação do produto da forma em que foi feita seduz o consumidor, pois todos nós gostamos de hambúrgueres, mas nem todos gostamos da soja. Ressaltamos também que outro argumento é construído na relação de comparação entre a soja e o boi. A propaganda passa ao seu

leitor que a soja da Sadia não parece soja, ela parece carne de boi, não é à toa que “está se achando”. Outro ponto interessante levantado pelos alunos foi o uso da expressão “ela está se achando”, que segundo eles é uma expressão muito usada na linguagem coloquial quando queremos dizer que alguém é “metido”.

A seguir fizemos uma análise do corpo do texto, identificando todos os argumentos presentes. A divisão dos argumentos a seguir foi uma conclusão dos próprios alunos, que optamos por não mudar:

A Sadia apresenta Sadia Vita Soja. É uma linha completa de <u>produtos práticos</u> e <u>deliciosos</u> em que a proteína vegetal da soja substitui a da carne. Você vai ver que, além de <u>muito nutritiva</u> , a nossa soja também é <u>muito gostosa</u> . Experimente	
<b>Argumento 1</b>	Produtos práticos
<b>Argumento 2</b>	Produtos deliciosos
<b>Argumento 3</b>	Muito nutritiva
<b>Argumento 4</b>	Muito gostoso

**Quadro 6** - Argumentos presentes na propaganda da Sadia, levantados pelos alunos.

A partir desse quadro, sugerimos que elaborássemos outro quadro para que organizássemos todos os argumentos que apareciam no texto. O quadro a seguir foi elaborado com intervenção nossa.

<b>AR G U M E N T O S</b>	Encontramos como primeiro argumento a ilustração do produto, chamando a atenção dos consumidores, ao torná-lo mais atraente.
	Encontramos o segundo argumento no título, através da comparação.
	Encontramos todo o restante dos argumentos no corpo do texto, com a presença de adjetivos valorativos e de advérbios de intensidade.

**Quadro 7** - Argumentos presentes na propaganda da Sadia levantados com intervenção nossa.

Outro aspecto lingüístico trabalhado com os alunos, mas sem nos atermos muito, visto que nas séries anteriores já havia sido estudado, foi a presença constante do modo imperativo nas propagandas. Chamamos a atenção que o imperativo, nesse caso, é usado não com força de ordem, mas com força de conselho, sugestão.

Depois de analisarmos todos esses aspectos da propaganda, fizemos um último questionamento aos alunos: “Será que existe apenas um tipo de propaganda?”, “Se não,

em qual tipo poderíamos enquadrar a propaganda estudada?”. Objetivando chegar a uma resposta dada pelos próprios alunos, lançamos ainda outras perguntas, tais como “quem fabricou o produto?”, “que tipo de empresa é, ou seja, ela visa exatamente o quê?”. Os alunos não tiveram dificuldades para chegarem à conclusão de que era uma propaganda comercial. Para nós, levantarmos a questão da tipologia da propaganda foi muito importante, pois um dos interesses desse Roteiro Didático era propiciar aos alunos estratégias de uma leitura mais crítica.

Para o segundo tipo de propaganda, usamos uma propaganda da Petrobrás retirada da Revista Istoé (colocar nota de pé de página, explicando que não sabemos a data de publicação porque a propaganda nos foi fornecida por terceiros, que apenas nos informou a fonte).



## Texto 3

**192 MILHÕES DE REAIS  
INVESTIDOS EM 2 ANOS.**

**74 NOVOS PROJETOS  
SELECIONADOS PARA 2006.**

**MAIS 1,5 MILHÃO  
DE PESSOAS ATENDIDAS.**

**COMO VOCÊ PERCEBEU,  
NEM SEMPRE OS NÚMEROS  
SÃO FRIOS.**



Acesse [www.petrobras.com.br](http://www.petrobras.com.br) e conheça os projetos escolhidos.



"O melhor do Brasil é brasileiro" provém de obra de Câmara Cascudo.

Já saiu o resultado da seleção pública de 2005 do Programa Petrobras Fome Zero. Serão contratados 74 novos projetos, de todos os Estados, que vão ajudar a melhorar a vida das comunidades menos favorecidas do País. Acesse [www.petrobras.com.br](http://www.petrobras.com.br) e conheça os projetos escolhidos. Programa Petrobras Fome Zero. Unindo desenvolvimento e cidadania, estamos alimentando o sonho de uma vida melhor.



**PETROBRAS**  
**FOME ZERO**  
DESENVOLVIMENTO COM CIDADANIA

**FOME ZERO**

**BR PETROBRAS**  
O DESAFIO É A NOSSA ENERGIA

Ministério de  
Minas e Energia









**BRASIL**  
UM PAÍS DE TODOS  
GOVERNO FEDERAL

Ao escolhermos esse texto tínhamos em mente um requisito: queríamos trabalhar com um texto que não fosse uma propaganda em que se exaltasse o governo

diretamente. Então, pensamos que uma propaganda de uma instituição governamental pudesse conter esse aspecto. O nosso objetivo de leitura com esse texto era justamente mostrar que por trás de um texto pode-se ter muito mais do que ele nos mostra superficialmente e conscientizar os alunos de que apenas um leitor competente, com conhecimento de diferentes gêneros, pode fazer essa leitura crítica.

Começamos nossa discussão mostrando aos alunos que, novamente, o texto ocupava duas páginas da revista, mas ao contrário do texto anterior, elas estavam uma depois da outra. Nesse caso, a intenção de provocar expectativa era menor. Foi perguntado aos alunos quem provavelmente seria o produtor da propaganda, e eles responderam que deveria ser a Petrobrás. Depois, propusemos que analisássemos a parte verbal do texto. Lembramos que, em uma propaganda, devemos buscar os argumentos para entendê-la, e pedimos que levantassem todos os argumentos no texto. A resposta que obtivemos foi: “os argumentos são os números”. Quase todos os alunos chegaram a essa resposta. Então entramos com nossa intervenção, perguntando-lhes se as imagens não constituíam um argumento também, e se, na linguagem verbal, os argumentos estavam ordenados aleatoriamente.

Apesar de já termos trabalhado a questão da linguagem não-verbal como um provável argumento, os alunos tiveram dificuldade em estabelecer argumentatividade à ilustração. Só começaram a chegar à resposta quando perguntamos: “Qual é a função da ilustração no texto?”. A partir dessa pergunta, eles responderam que a função “era mostrar pessoas trabalhando”. Continuamos a nossa intervenção perguntando qual a relação entre a imagem e o texto, e eles responderam que a figura “confirmava” o que o texto dizia. Com essa resposta, montamos com os alunos o seguinte quadro da primeira parte da propaganda, de acordo com uma escala argumentativa, baseada em Koch (2001):

<b>Argumento 1</b>	192 milhões de reais investidos em em dois anos.	O primeiro argumento trabalha apenas com números.
		
<b>Argumento 2</b>	74 novos projetos selecionados para 2006.	O segundo argumento é construído a partir da transformação de dinheiro em projetos
		
<b>Argumento 3</b>	Mais de 1,5 milhão de pessoas na Atendidas.	O terceiro argumento é construído a partir da transformação de projetos em pessoas
		
<b>Argumento 4</b>	Como você percebeu nem sempre os números são frios	O quarto argumento é construído a partir da idéia de que números são frios, menos quando se fala da Petrobrás. O texto mostra que números na Petrobrás estão relacionados às pessoas.
		
<b>Argumento 5</b>	A ilustração	O texto usa as imagens para enfatizar o que disse a linguagem verbal.

**Quadro 8** - Escala argumentativa dos argumentos da propaganda da Petrobrás.

Ao passarmos para a segunda parte da propaganda, os alunos chamaram a atenção para a figura, dizendo que na primeira parte só apareciam gravuras de pessoas mais velhas e que a gravura da segunda parte trazia a foto de uma menina. Aproveitando a sua percepção, perguntamos-lhes o que isso poderia indicar. Um aluno respondeu: “*é pra mostrar que o projeto atende a todo mundo, pessoas de qualquer idade.*” Confirmamos a resposta e ainda salientamos que poderíamos também enquadrar essa gravura em uma estratégia argumentativa.

Pedimos aos alunos que se concentrassem no texto verbal da segunda parte da propaganda: Já saiu o resultado da seleção pública de 2005 do Programa Petrobrás Fome Zero. Serão contratados 74 novos projetos, de todos os Estados, que vão ajudar a melhorar a vida das comunidades menos favorecidas do País. Acesse

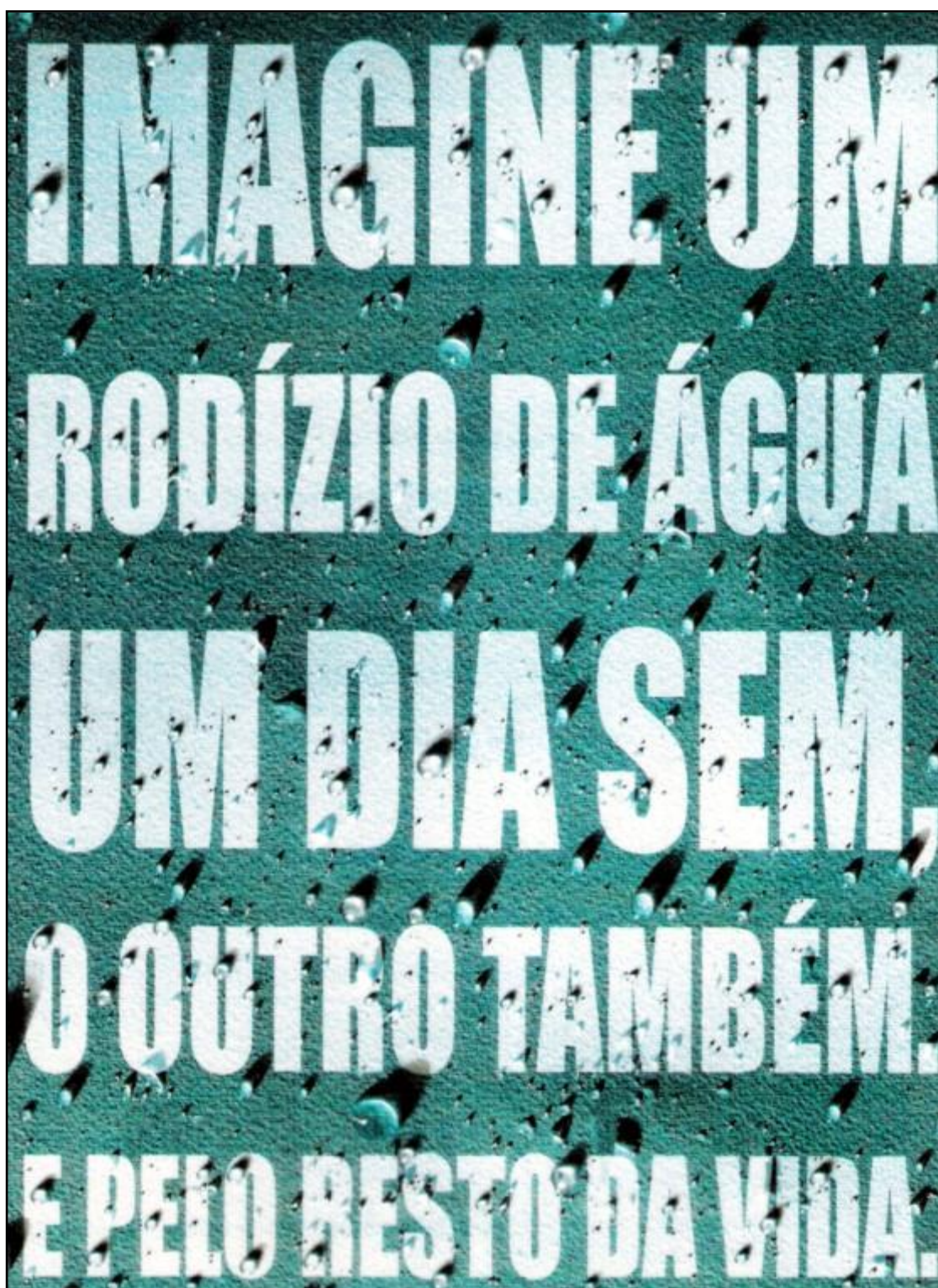
[www.petrobras.com.br](http://www.petrobras.com.br) e conheça os projetos escolhidos. Programa Petrobrás Fome Zero. Unindo desenvolvimento e cidadania, estamos alimentando o sonho de uma vida melhor. A partir da leitura, propusemos aos alunos que encontrassem alguns argumentos presentes no texto e eles selecionaram dois: os projetos vão ajudar a melhorar a vida das comunidades menos favorecidas e alimentam o sonho de uma vida melhor. Intervimos, pedindo que pensassem principalmente na palavra sonho, uma vez que seu uso não foi gratuito no texto. A Petrobrás não alimenta apenas o corpo físico das pessoas beneficiadas pelo projeto, mas alimenta o seu sonho, dando-lhes esperanças para o futuro.

Para fecharmos o estudo desse texto, pedimos aos alunos que analisassem as logomarcas presentes no texto e mostramos-lhes que todas elas estavam vinculadas ao governo federal. Além de a propaganda referir-se diretamente a uma empresa estatal, poderíamos dizer que implicitamente também faz uma promoção do governo atual, podendo ser chamada de propaganda governamental.

Para analisarmos o terceiro tipo de propaganda, a propaganda social, escolhemos o texto abaixo, retirado da revista IstoÉ, junho de 2006.



## Texto 4







*O Sistema Alto-Cotia, na Grande São Paulo, atingiu o nível crítico de sua capacidade.*

A água é um bem renovável, mas não dura para sempre. Isto quer dizer que se não for bem cuidada, ela pode acabar. De toda a água do planeta, apenas 1% pode ser usada para o consumo e até mesmo o Brasil, que possui a maior reserva deste recurso, já enfrenta problemas. Reverter este quadro é muito mais do que um ato de cidadania, é uma questão de vida. A Campanha Água para a Vida, Água para Todos é uma iniciativa do WWF-Brasil para promover a preservação e a recuperação dos mananciais – fontes de água usadas para o abastecimento, alertar sobre a necessidade do uso racional da água e sobre os riscos que a poluição e a devastação das florestas podem trazer para a vida no planeta. Para participar desta campanha, acesse: [wwf.org.br/agua](http://wwf.org.br/agua)

Participe da Campanha  
Água para a Vida, Água para Todos.  
Você pode ajudar a salvar nossas águas,  
e o mais importante: salvar nossas vidas.  
Acesse: [wwf.org.br/agua](http://wwf.org.br/agua)



Na análise desse texto, os alunos começaram falando que, nas revistas, as propagandas tinham muito espaço. Aproveitamos para dizer que não era qualquer tipo de propaganda ou de revista e que poderíamos fazer uma avaliação mais tarde, quando terminássemos de analisar o texto, sobre que tipo de propaganda ganha mais destaque em uma determinada revista.

Em um primeiro momento analisamos qual o tipo de propaganda através de perguntas tais como quem é o produtor, quem poderia ser o público-alvo, qual o propósito comunicativo do texto, ou seja, questões sobre situação de produção que ajudavam os alunos a identificarem o tipo de propaganda. Nessa análise, os alunos não tiveram muitas dificuldades, embora tenham respondido que se tratava de uma *propaganda ambiental*. Em nossa intervenção esclarecemos que chamaríamos de Propaganda Social toda propaganda que tivesse como principal objetivo conscientizar as pessoas sobre algo, quer seja conscientização sobre a preservação do meio ambiente, sobre como evitar doenças, sobre doação de órgãos e tecidos, ou sobre o cuidado com o patrimônio público e histórico.

Em um segundo momento, trabalhamos com a análise das estratégias argumentativas trabalhadas no texto. O primeiro ponto levantado pelos próprios alunos foi o uso da expressão “rodízio”. Comparando com o que temos em nossos dia-a-dia (rodízio de carne, rodízio de pizza, rodízio de massas, rodízio de carros no trânsito e etc.), o texto usa o rodízio de água, mas quebra a expectativa do leitor. Isso acontece porque diferentemente de outros rodízios, o mencionado não trabalha com a possibilidade de um dia termos água. Esse é um rodízio diferente porque nunca teremos água. Pontuamos para os alunos que essa seria uma primeira estratégia argumentativa: tentar convencer através do choque, da quebra de expectativa.

Ao passarmos para a segunda parte do texto, analisamos a importância da gravura para a construção da argumentatividade na propaganda. Apontamos que essa gravura, especialmente, veio acompanhada de uma legenda que ajuda a causar impacto no leitor, mostrando que determinada reserva de água estava muito abaixo de seu nível de água.

Por último analisamos o texto verbal que compõe a segunda parte da propaganda. Pudemos encontrar com os alunos vários argumentos, dos quais passaremos a falar agora. Na primeira frase “**A água é um bem renovável, mas não**



**dura para sempre**”, temos um argumento através da ressalva. Trabalhamos com os alunos o valor da conjunção **mas** e como ela se torna nesse contexto um operador argumentativo, focalizando, dando força argumentativa ao “não dura para sempre”. Perguntamos aos alunos sobre a função de uma porcentagem presente no texto (1%). Eles disseram que era “para dar mais verdade ao texto”. Confirmamos e acrescentamos que os numerais sempre são bons argumentos porque são dados estatísticos, matemáticos que imprimem certa credibilidade às informações do texto. Um outro argumento usado para o qual chamamos a atenção dos alunos foi “Reverter este quadro é muito mais do que um ato de cidadania, é uma questão de vida”, enfatizando não apenas o compromisso ambiental que devemos ter, mas a sobrevivência humana que depende da água.

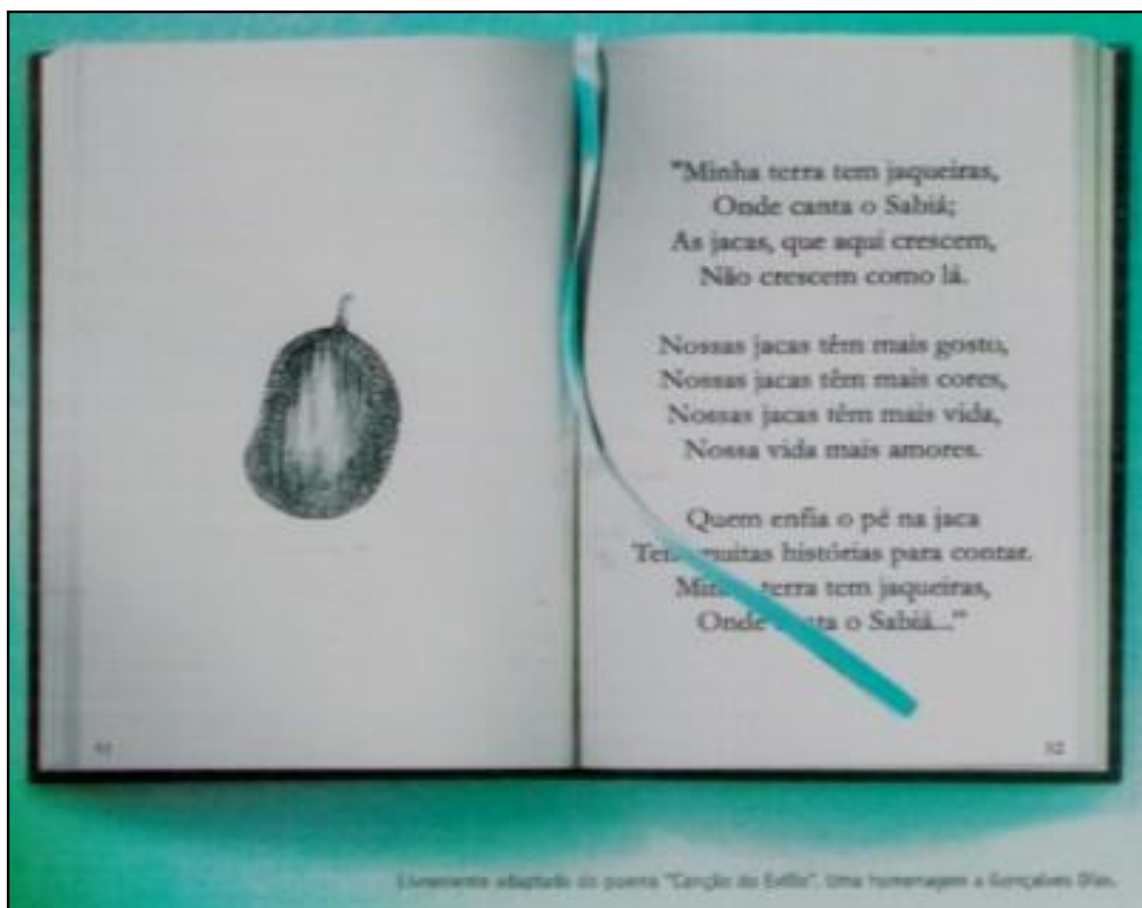
Através dos textos 1, 2 e 3 os alunos tiveram contato com diferentes tipos de propaganda e puderam perceber que só conseguimos distinguir de que tipo de propaganda se trata quando reconhecemos o propósito comunicativo do texto, como bem nos diz Swales & Askehave (2001) quando afirmam que o conceito de propósito comunicativo se mantém como um critério privilegiado na definição de gênero, pois graças a seu propósito o gênero se mantém focalizado em determinada ação retórica. Embora os autores tenham admitido que a noção de propósito comunicativo não deveria ser visto como meio primário para a classificação dos gêneros, ainda deveria ser mantido em uma análise como um critério privilegiado. Com a finalidade de percebermos se os alunos estavam realmente reconhecendo os propósitos comunicativos da propaganda, pedimos que eles se sentassem em grupo e distribuíssem várias revistas de circulação nacional, tais como Veja, Época, MarieClaire, Nova Escola. O trabalho proposto foi que cada dupla selecionasse qual tipo de propaganda predominava em cada revista e que tentassem estabelecer uma relação entre as propagandas veiculadas e o público-alvo da revista.

Creemos que essa pesquisa feita pelos alunos foi muito importante para eles por vários motivos que elencaremos: a seguir: os alunos tiveram contato com o suporte textual; puderam colocar em prática o que aprenderam sobre o processo de produção de um gênero e sobre como distinguir um tipo de propaganda; puderam refletir sobre o predomínio das propagandas comerciais nas revistas e sua relação com o estímulo ao consumismo em nossa sociedade. Essa atividade foi muito interessante porque

propiciou aos alunos uma reflexão sobre a linguagem e uma visão crítica do gênero em seu uso concreto em suas vidas.

Nas 5ª e 6ª aulas focalizamos a intertextualidade na propaganda e o uso da conjunção “e”, muito recorrente nos textos publicitários, como já vimos, com função de focalizar o argumento mais forte. Com os dois primeiros textos usados na aula, trabalhamos a questão da intertextualidade intergenérica. O texto 5 foi retirado da IstoÉ.

### Texto 5





**JOÃOZINHO  
 E O PÉ DE JACA**

O mundo é cheio de jacas. Pé na Jaca: um dia você ainda vai enfiar o seu em uma.  
 De Carlos Lombardi. Direção Geral de Ricardo Waddington. Estréia dia 20.

A gente só vê por aqui.

**PÉ NA JACA**  
 Sua nova novela das sete  
[www.globo.com/peinjaca](http://www.globo.com/peinjaca)

Trabalhar com esse texto foi muito interessante tanto para nós, quanto para os alunos, que acharam graça do poema e da parlenda apresentados no texto. Como já havia um certo tempo que a novela tinha acabado, os alunos não inferiram que se tratava de um anúncio sobre a novela *Pé na Jaca*. Também não revelamos, deixamos que eles descobrissem sozinhos, mesmo que fosse preciso chegarem ao final do texto.

Começamos nossa aula de leitura pedindo a um aluno que lesse o poema projetado. Perguntamos de qual gênero se tratava o texto, alguns responderam que era uma poesia, mas a maioria respondeu: “*Tem forma de poema, mas deve ser uma propaganda*”. É claro que os alunos já tinham uma certa expectativa que analisaríamos uma propaganda, o que não aconteceu na primeira aula. Falaram também que tratava-se de uma paródia do poema *Canção do Exílio*. Aproveitamos para retomar com os alunos o conceito de intertextualidade que havia sido trabalhado nos anos anteriores. Dissemos que na construção de um gênero podemos usar o formato de outro, com a finalidade de chamar a atenção dos leitores, sem que isso traga dificuldade interpretativa, visto que a função comunicativa supera a forma na determinação dos gêneros, como bem nos diz Marcuschi (2002, p. 31). Apontamos para os alunos, também baseados em Marcuschi (2002), que em alguns gêneros podemos encontrar essa intertextualidade inter-gêneros com maior frequência e é o que acontece com a publicidade. Vejamos o que nos diz o autor:

Contudo, se tomarmos alguns gêneros, veremos que eles são mais propensos a uma intertextualidade inter-gêneros. Veja, por exemplo, a publicidade que se caracteriza por operar de maneira particularmente produtiva na subversão da ordem genérica instituída, chamando atenção para a venda de um produto. Desenquadrar o produto de seu enquadre normal é uma forma de enquadrá-lo em novo enfoque, para que o vejamos de forma mais nítida no mar de ofertas de produtos. (MARCUSCHI, 2002, p. 32)

Apresentamos aos alunos a segunda parte da propaganda e lhes perguntamos qual era o gênero. Novamente eles responderam que se tratava de um texto com formato de parlenda, mas que provavelmente deveria tratar-se de uma propaganda. Um aluno disse que deveria ser uma propaganda da novela *Pé na Jaca*. Perguntamos por que ele achava que se tratava de propaganda da novela e ele nos disse que os textos parodiados eram engraçados e a novela era uma comédia, além do uso da palavra jaca em lugar das palavras tradicionais dos textos lidos.

Achamos que a intervenção do aluno foi muito válida, principalmente porque, depois de sua fala, os outros alunos concordaram com ele e ficaram curiosos para verem a terceira parte da propaganda.

Não nos detivemos muito na segunda parte, porque fizemos basicamente a mesma análise da primeira parte. Passamos, desse modo, para a terceira parte da propaganda e, ao a projetarmos, os alunos deixaram escapar expressões como “*Não falei?*”, “*Eu sabia que era a propaganda da novela*”, entre outras que não estavam muito audíveis na gravação.

Perguntamos a eles qual era o gênero textual usado para a construção da propaganda na terceira parte do texto e, para nossa surpresa, alguns disseram que não havia outros gêneros na construção do texto, outros disseram que era um livro. Foi uma ótima oportunidade para explicarmos que a capa de um livro também é um gênero textual, que possui todo um formato, um propósito comunicativo. Começamos essa discussão perguntando-lhes o que havia naquela terceira parte da propaganda que fazia referência a algo já conhecido por eles. Uma aluna respondeu que era “*Joãozinho e o pé de jaca*”. Perguntamos ainda a que o título fazia referência e ela respondeu que era ao nome do livro “*Joãozinho e o pé de feijão*”. A partir das respostas, trabalhamos com os alunos os motivos que fazem de uma capa de livro um gênero textual.

Terminando a análise da propaganda, trabalhamos alguns aspectos de produção do gênero, tais como “*quem o produziu*”, “*com que intenção*”, “*para quem*”, “*de que forma*”. Através da última pergunta, pudemos trabalhar como o uso de outros gêneros se tornou a maior estratégia argumentativa da propaganda, uma vez que suscitou a atenção dos leitores, divertindo-os e lhes dando uma idéia de que a novela também seria engraçada.

Aproveitando o gancho da intertextualidade inter-gêneros, trabalhamos com um texto que nos possibilitou ir além da discussão entre formato e propósito comunicativo. Pudemos trabalhar, também, o fenômeno da variação lingüística, porque acreditamos que sua exploração seja muito importante em sala de aula.

Vejamos o texto



## Texto 6

A Gradiente vai ajudar você a ganhar  
o melhor presente neste Natal.

E aí, Papai Noel? Belê?

A parada é a seguinte: eu, \_\_\_\_\_,  
seu nome

tô muito a fim, tô a finzaço mesmo, de ter um  
Mini System Titanium da Gradiente no meu  
quarto, aquele que reproduz MP3 com 5.000  
watts de potência, tá ligado? Sabe como é:  
eu queimo uns CDs MP3, convido a mina  
para ouvir um som da hora, a gente troca umas  
idéias e aí, meu velho, você já tá ligado, né?  
E então? Quebra essa pra mim, mano.  
O senhor, que já tá velhinho, não sabe como  
é difícil hoje em dia agradar a mulherada.

Olá, Papai Noel :)

Em primeiro lugar já está mais do que na hora de vc ter um e-mail. Não existe nada mais antigo que mandar uma carta. Mas, vamos lá: estou precisando de um upgrade no meu home-office.

Por isso, neste Natal eu quero um OZ Gradiente.

Talvez uma pessoa que nem website tem não saiba o que é isso. OZ é DVD, TV, CD, MP3,

FM, internet e computador ao mesmo tempo. Na

verdade o senhor devia me agradecer. Imagine

se eu tivesse pedido tudo isso separado, o peso

que seria no seu saco. Tks, \_\_\_\_\_

seu e-mail

Querido Papai Noel,

Eu, \_\_\_\_\_, me comportei muito bem este ano. Não entrei em site de sacanagem durante o expediente, não fiz maracutaia no imposto de renda e ainda lavei a louça quatro vezes. Por isso, acho que eu mereço ganhar um Home Theater Solution Gradiente no Natal, aquele que é Dolby Digital 5.1 e DTS e já vem com DVD. A minha mulher acha o design dele lindo. E olha que nem o meu design agradou tanto. Por isso, Papai Noel, eu conto com você. Se a minha mulher ficar contente, a minha noite feliz já está garantida.

Um abraço.



Essa campanha publicitária publicada na revista Istoé em dezembro de 2006 continha ainda outras partes. Seleccionamos apenas três para fins didáticos. Explicaremos como se deu a apresentação do texto na revista. O período *A Gradiente vai ajudar você a ganhar o melhor presente neste Natal* já aparece na primeira página do anúncio. Aliás, o período ocupa toda a primeira página da propaganda. Ao contrário de outros exemplos trabalhados em sala de aula em que o leitor ficava na expectativa para saber o que realmente estava sendo anunciado, esse exemplo anuncia de antemão para o leitor que se trata de uma propaganda e também quem é o produtor dessa propaganda. Cada “correspondência” para o Papai Noel ocupava uma página inteira e logo na página subsequente havia a ilustração do presente pedido na correspondência. O texto projetado para os alunos apresentava em uma mesma página a correspondência e a ilustração do produto anunciado.

Como os alunos já sabiam que era um texto publicitário, fizemos-lhes algumas indagações para que eles inferissem quem era o público-alvo, qual o propósito comunicativo. É claro que a essa última pergunta eles não tiveram dificuldade de responder. Disseram que o texto queria vender os produtos da Gradiente durante o período do Natal. Confirmamos as respostas dadas e os instigamos a verem quais as estratégias argumentativas usadas pelo texto para chamar a atenção do leitor e quais os diferentes tipos de público-alvo que a propaganda intencionava atingir.

Partimos para a leitura da primeira parte. A primeira pergunta foi sobre o formato do gênero. Os alunos disseram que era uma carta escrita por um adolescente. Concordamos com eles e pedimos que justificassem a afirmativa. Eles disseram que era uma carta ou um bilhete e a linguagem era usada informalmente. Perguntamos também por qual motivo o texto da propaganda era um “bilhete” para o Papai Noel com linguagem usada muito por adolescentes. Um aluno respondeu que era para chamar a atenção dos adolescentes para que eles comprassem o produto. Não fechamos a questão do público-alvo com os alunos, preferimos trabalhar alguns aspectos da linguagem usada para somente depois voltarmos à discussão do destinatário da propaganda.

Abordamos, primeiramente, a presença de marcas de oralidade presentes no texto e palavras típicas do vocabulário de um jovem ou adolescente: *e aí, belê, parada, tô, tá ligado, mina, troca uma idéias, meu velho, mano, mulherada*. Questionamos qual a finalidade desses usos no texto e nós mesmos respondemos que era relacionar o aparelho de som anunciado com o universo do adolescente e nada melhor que usar o

vocabulário dessa faixa etária e expressões indicativas de uma linguagem mais informal. Aproveitamos para dizer que a forma como falamos pode dizer muito sobre o contexto em que estamos inseridos no momento da fala, sobre a região em que moramos, sobre o grupo sócio-cultural de que fazemos parte e, também, sobre nossa idade. Acharíamos estranho se um idoso falasse usando as mesmas gírias empregadas no texto, acharíamos inadequado. A partir desse ponto, trabalhamos o que é adequar nossa linguagem à determinada situação de uso e trabalhamos também o conceito de preconceito lingüístico. Esse assunto não era novidade para os alunos, mas é sempre bom discutirmos sobre variedade lingüística porque é um tema que está muito presente no universo escolar, seja em textos, atividades e, até mesmo, em algumas manifestações preconceituosas que surgem na sala de aula.

Após termos analisado a seleção de vocabulário do texto, voltamos a discutir qual seria o público-alvo. Os alunos novamente responderam que o texto estava voltado para os adolescentes. Perguntei se era apenas para os adolescentes e um aluno respondeu que também pode alcançar os pais ou alguém que queira dar um presente para um adolescente que, ao lerem o texto, vão inferir que o produto é um ótimo presente para os adolescentes.

Na análise da segunda e terceira partes da propaganda, também trabalhamos com os alunos a seleção vocabular usada nos textos. Vimos que a segunda parte faz uso de uma linguagem própria do ambiente, justamente porque o produto anunciado é um computador; e que o terceiro texto usa a linguagem bem próxima de “um homem adulto, casado, que tem um emprego”. Os alunos compreenderam que essa propaganda lançou mão de dois recursos para compor sua argumentatividade: a intertextualidade inter-gêneros e a variação lingüística, ajudando a construir o perfil do provável público-alvo.

Em um outro momento da aula, trabalhamos com os alunos a presença de alguns marcadores lingüísticos, principalmente o “e”, que aparecem, no gênero estudado, com função de focalizador de argumento principal. Vejamos os textos abaixo na seqüência em que foram apresentados aos alunos.

**Texto 7**



**Texto 8**

The image displays three SOCOCO coconut products: a bag of "SOCOCO COCO RALADO" (shredded coconut), a bottle of "SOCOCO LEITE DE COCO" (coconut milk), and a box of "SOCOCO Água de Coco" (coconut water). The products are arranged on a red surface. At the bottom of the image, the text reads: "A SOCOCO TEM A MAIS COMPLETA LINHA DE PRODUTOS DE COCO. É UMA LINHA DE CONDUTA QUE MERECE UM PRÊMIO." The SESI logo is visible in the top right corner.



Texto 9

Os HOMENS VÃO À GUERRA. AS MULHERES VÃO À LUTA.  
E O MAIS FÁCIL FICOU PARA VOCÊ: APERTAR O PLAY.

DVD A Casa das Sete Mulheres  
O relançamento de uma das maiores  
superproduções da TV brasileira  
Para você rever e guardar para sempre

GOBO  
SEM LIVRE

Texto 10

“OLHA QUE COISA MAIS LINDA...”  
O melhor de Vinicius de Moraes para você!

Toda a magia e a poesia de Vinicius de Moraes e suas belas canções reunidas em uma só coleção! São 70 interpretações emocionadas de Vinicius de Moraes e grandes nomes da música brasileira em 5 CDs com o melhor do “Poetinha” E TEM MAIS: essa incrível coleção ainda traz um livreto exclusivo com as letras de todas as músicas e a biografia de Vinicius de Moraes!

emocionadas de Vinicius de Moraes e grandes nomes da música brasileira em 5 CDs com o melhor do “Poetinha”

E TEM MAIS: essa incrível coleção ainda traz um livreto exclusivo com as letras de todas as músicas e a biografia de Vinicius de Moraes!

Fizemos uma breve análise com os alunos dos aspectos de produção dos textos e de alguns aspectos lingüísticos como o uso da palavra “categoria”. Em seguida, detivemos- nos no texto 7 e levantamos quais os argumentos presentes no texto. Os alunos disseram que havia apenas um argumento: “O mais completo da categoria”. Entreviemos, dizendo que o texto apresentava ainda outro argumento que era “E com muito mais categoria”. Mostramos aos alunos que a propaganda além de dizer que o carro é completo, diz que tem muita categoria, ou seja, classe. Retomamos com eles os sentidos da palavra categoria nas duas situações. Como eles mesmos já haviam levantado, a palavra categoria em sua primeira ocorrência recebe o sentido de “O mais completo da série”, “O mais completo dessa natureza de carro”. Já no segundo momento, a palavra categoria recebe o sentido de ilustre, pompa, qualidades. A partir dessa discussão, montamos com os alunos um quadro mostrando os argumentos usados nos textos. Esse quadro, como os outros que mostramos, foi baseado no trabalho de Koch (2001) e em nossa hipótese de que alguns elementos discursivos, ressaltando o uso do conectivo “e”, podem introduzir o argumento mais forte do texto.

O quadro apresenta a análise dos argumentos dos textos 7, 8, 9 e 10, lembrando que, em todos eles, discutimos com os alunos aspectos de produção do gênero, fizemos levantamento prévio dos argumentos usados, estratégias argumentativas, chegando à conclusão de que em todos os casos a conjunção “e” estabelece mais do que somas de argumentos, pois introduz o que é mais forte, deixa guardado para o final o melhor argumento, fechando a argumentação.

	<b>ARGUMENTO 1</b>	<b>ARGUMENTO 2</b>	<b>ARGUMENTO 3</b>
Texto 7	O mais completo da categoria	<b>mais forte E</b> com muito mais categoria	
Texto 8	A SOCOCO tem a mais completa linha de produtos de coco.	<b>mais forte E</b> uma linha de conduta que merece um prêmio	
Texto 9	Os homens vão à guerra	As mulheres vão à luta	<b>mais forte E</b> o mais fácil ficou para você
Texto 10	Toda a magia e a poesia de Vinícius de Moraes e suas belas canções (...) em 5 CDs com o melhor do “Poetinha”	<b>mais forte E tem mais:</b> essa incrível coleção ainda traz um livreto exclusivo com as letras de todas as músicas e a biografia de Vinícius de Moraes.	

**Quadro 9** - A conjunção “e” como focalizador de argumentos mais fortes.

Após a montagem do quadro, dividimos a sala em grupos de três alunos. A metade dos grupos pesquisou em revistas levadas para a sala propagandas que trabalhassem com intertextualidade. E a outra metade dos grupos pesquisou sobre o uso do conectivo “e” em propagandas. Os alunos tiveram um tempo para realizarem essa oficina e depois apresentaram os resultados para os colegas. Perceberam que a intertextualidade inter-gêneros no gênero propaganda é muito usado, puderam perceber também que essa intertextualidade funciona como uma estratégia argumentativa. Os alunos que trabalharam pesquisando o uso do “e”, puderam confirmar que esse uso é sempre recorrente na propaganda e que funciona como um operador argumentativo, uma vez que aparece sempre no final do texto, fechando uma série de argumentos e introduzindo aquele mais forte.

Ao final da aula pedimos ainda que os alunos fizessem uma pesquisa sobre alguns assuntos que estivessem ganhando certo destaque na mídia, mas sobre os quais os jovens não tivessem se conscientizado.

Essa pesquisa pedida para os alunos teve como objetivo ajudá-los na próxima aula em que eles teriam que produzir propagandas sociais que circulassem em toda a escola conscientizando os colegas sobre vários temas.

Dividimos a sala em cinco grupos e cada um deveria produzir um texto sobre um tema que julgassem importante. Avisamos que não queríamos textos com temas repetidos, porém não caberia a nós fazermos a divisão de temas. Eles mesmos deveriam negociar com qual tema cada grupo trabalharia. Tivemos um grupo que trabalhou com o tema da doação de órgãos e sangue, outro grupo trabalhou com as drogas, outro trabalhou com o consumo de água, outro com a paz no trânsito e outro com a educação. Para produzirem os textos, eles usaram cartolinas, colas, gravuras de revistas e outros materiais. Foram separadas para essa atividade duas aulas e, ao final, os próprios alunos expuseram para os outros colegas justificativas para a escolha daquele tema.

De acordo com nosso roteiro, ainda aplicamos, ao final, em nossas últimas aulas previstas no roteiro didático, uma atividade de leitura em que os alunos deveriam responder individualmente a algumas questões relacionadas a duas propagandas. Achamos interessante essa atividade porque, através de seu resultado, pudemos observar vários fatores importantes na compreensão da propaganda e avaliar nosso própria abordagem do gênero. A seguir apresentamos a atividade aplicada aos alunos.

### 5.3. Observação dos resultados obtidos na atividade de leitura

Atividades de leitura – Professora Ana Gabriela

Aluno: \_\_\_\_\_

Leia o texto abaixo com bastante atenção:

Texto 1

**INFELIZMENTE,  
ESSA É A ÚNICA ÁREA VERDE  
QUE MUITOS EMPRESÁRIOS  
CONSEGUEM VER.**



A maioria dos empresários já compreendeu que, além do lucro, é preciso também ter os olhos voltados para a sociedade, para o meio ambiente e os recursos naturais. Tanto é que crescem, a olhos vistos, as empresas com preocupações em outras áreas não ligadas diretamente aos seus negócios. Essas empresas acabam ganhando em imagem institucional, pois o mercado reconhece quem abraça grandes causas. Agora, com a proposta de

adoção de florestas com Araucárias bem conservadas, os empresários têm mais uma ótima oportunidade para investir seu lucro. É uma espécie de mercado futuro com resultados já no presente. Ao adotar uma floresta, o empresário garante o recurso necessário para a total preservação e melhoria de toda a área, evitando assim que o proprietário, por

necessidade, venda a madeireiros. Se levarmos em conta que hoje o Estado do Paraná, por exemplo, tem menos de 0,8% de sua mata original de Araucária bem conservada, com riscos de extinção, vamos ver a urgência de se agir. Existem áreas prontas para serem adotadas. Para mais informações, ligue (41) 242-0280 ou acesse o site [www.spvs.org.br](http://www.spvs.org.br). Custa menos que você imagina. E o benefício é para toda a vida.

FLORESTA COM ARAUCÁRIA. PATRIMÔNIO DA GENTE. ABRACE ESSA CAUSA.

**SPVS**  
A natureza é a nossa vida  
[www.spvs.org.br](http://www.spvs.org.br)

A maioria dos empresários já compreendeu que além de lucro, é preciso também ter os olhos voltados para a sociedade, para o meio ambiente e os recursos naturais. Tanto é que crescem, a olhos vistos, as empresas com preocupações em outras áreas não ligadas diretamente aos seus negócios. Essas empresas acabam ganhando uma imagem institucional, pois o mercado reconhece quem abraça grandes causas. Agora, com a proposta de adoção de florestas com araucárias bem conservadas, os empresários têm mais uma ótima oportunidade pra investir seu lucro. É uma espécie de mercado futuro com resultados já no presente. Ao adotar uma floresta, o empresário garante o recurso necessário para a total preservação e melhoria de toda a área, evitando assim que o proprietário, por necessidade, venda a madeireiros. Se levarmos em conta que hoje o Estado do Paraná, por exemplo, tem menos de 0,8% de sua mata original de Araucária bem conservada, com riscos de extinção, vamos ver a urgência de se agir. Existem áreas prontas para serem adotadas. Para mais informação, ligue (41) 242-0280 ou acesse o site [www.spvs.org.br](http://www.spvs.org.br). Custa menos que você imagina. E o benefício é para toda a vida.

1. Sabe-se que em um anúncio publicitário deve-se levar em conta todos os aspectos do texto para uma boa compreensão. Levando em consideração tudo o que você aprendeu sobre o gênero, estabeleça uma relação de sentido entre a frase de efeito e a imagem apresentada.

---

---

---

---

---

---

2. Todo texto é regido por propósitos comunicativos. Diga quais são os objetivos comunicativos do texto lido.

---

---

---

---

---

---

3. Para quem o anúncio publicitário está voltado?

---

---

---

---

---

---

4. Com base na atividade 2, em que tipo de propaganda poderíamos enquadrar o texto? Por quê?

---

---

---

---

---

---

5. Estudamos que todos os elementos da propaganda servem como estratégia argumentativa para convencer o público-alvo. Leia com atenção a parte do texto que foi transcrita e enumere quais os argumentos usados.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Observe com atenção: “Custa menos que você imagina. E o benefício é para toda a vida.” Qual o valor semântico da conjunção destacada? Justifique sua resposta.

---

---

---

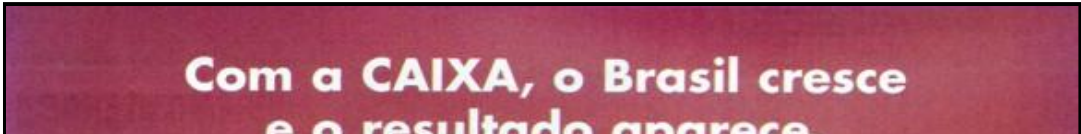
---

---

---

Leia o texto com atenção:

### Texto 2



Com a CAIXA, o Brasil cresce  
e o resultado aparece



Mesmo que as aulas de leitura tenham sido satisfatórias e que tenhamos conseguido explorar bem o gênero propaganda, achamos por bem aplicar uma atividade escrita com exercícios de compreensão de leitura para termos um *feedback* do trabalho realizado. Essa atividade<sup>14</sup> foi feita nas duas últimas aulas programadas em nosso roteiro para o estudo da propaganda. Reservamos duas aulas de cinquenta minutos cada para sua realização e os alunos deveriam desenvolvê-la individualmente. Fizemos uma primeira leitura das atividades com os alunos e à medida que eles apresentavam dúvidas sobre o enunciado das questões, procuramos ajudá-los.

O nosso objetivo em aplicar a atividade escrita era fazer um diagnóstico sobre o que realmente os alunos haviam aprendido sobre o gênero propaganda e, também, sobre nossa abordagem, levantando questões como: o que deveria ser melhor explorado e de que maneira.

Como se pode perceber trabalhamos dois textos na atividade. Pudemos notar que os alunos renderam mais na análise do primeiro texto, escrevendo bastante e com a preocupação em redigir respostas completas, com mais informações e mais detalhadas. Notamos, entretanto, que o rendimento caiu na análise do segundo texto. Julgamos que isso possa ter acontecido por alguns fatores: os alunos não estão acostumados com atividades longas (eles sempre achavam as atividades de Língua Portuguesa as maiores e por isso sempre reclamavam); falta de concentração para ficar por dois horários fazendo a atividade; o exercício foi todo discursivo, exigindo uma análise mais elaborada para que formulassem suas respostas adequadamente.

O primeiro texto trabalhado na atividade foi uma propaganda retirada da revista *Época* de dezoito de maio de 2004. Todas as atividades foram elaboradas por nós mesmos e em cada uma tínhamos um objetivo ou algo mais específico que esperávamos do aluno. Apresentaremos, a partir de agora, as questões, nossos objetivos e um quadro, mostrando o grau de adequação das respostas e alguns exemplos de resposta que tenham chegado mais perto do pedido e outras que tenham se afastado mais do esperado. Salientamos que não avaliamos as respostas na perspectiva de um gabarito “ideal” ou de uma única possibilidade de resposta considerada “correta”. Partimos do princípio de que poderiam surgir leituras diferentes do que esperávamos

---

<sup>14</sup> Após os resultados, prosseguimos mais algumas aulas falando sobre propaganda, porque concluímos que ainda precisávamos trabalhar um pouco mais o gênero.

quando elaboramos as questões, mas que, ao mesmo tempo, não poderíamos aceitar qualquer leitura.

Sobre o gênero trabalhado na atividade, acreditamos que os alunos não teriam dúvida em reconhecê-lo pelo contexto das aulas em que estava inserido. Como estudamos por um mês o gênero propaganda, era esperado que qualquer atividade que lhes fosse proposta seria sobre o gênero focalizado. Por isso não fizemos perguntas como “Qual é o gênero do texto lido?”. Nossa primeira questão tratava da relação entre a linguagem verbal apresentada na propaganda e a linguagem não-verbal. Como discutimos bastante sobre o entrelaçamento, principalmente na propaganda, das linguagens verbal e não-verbal, queríamos averiguar se nossos alunos estavam conseguindo analisar a linguagem não-verbal como um argumento que completava o argumento produzido pela linguagem verbal. Queríamos ver se nossos alunos conseguiriam perceber o jogo feito através da palavra *verde*. Vejamos o quadro que nos mostra o índice de respostas que conseguiram alcançar o que foi pedido:

### Questão 1

Número total de alunos: 30	Questão1	Alcançaram	Alcançaram parcialmente	Não alcançaram
		23	5	2

**Quadro 10** - índice de adequação das respostas à questão 1

Vejamos, respectivamente, respostas que exemplifiquem o quadro acima:

### Exemplo 1

*“A relação de sentido entre a frase de efeito e a imagem é que muitos empresários só querem seus lucros (dinheiro) e esquecem de cuidar da sociedade e do meio ambiente, que cada vez mais fica desprotegido por falta de investimentos e cuidados de quem tem condição financeira para zelar pelo verde. para natureza.”*

### Exemplo 2

*“A imagem é de um dólar, pois o texto é direcionado a empresários, que ainda não participam do projeto.”*

### Exemplo 3

*“Frase de efeito → frase em destaque.  
Imagem apresentada → imagem elaborada que dá continuidade ao interesse do leitor.*

Como podemos perceber, no primeiro exemplo, o aluno consegue fazer uma boa leitura da propaganda, conseguindo correlacionar frase de efeito e imagem, ou seja, entre a palavra verde e a nota de cem dólares.

Já no exemplo 2, o aluno não conseguiu atingir plenamente o objetivo da questão, ou seja, não conseguiu estabelecer claramente as relações entre a frase de efeito e a imagem, embora identifique o público-alvo do texto. No exemplo 3, o aluno tenta conceituar frase de efeito e imagem, mas sem relacioná-las, não alcançando, dessa forma, o objetivo proposto.

As questões 2 e 3 estavam relacionadas à situação de produção do gênero. Primeiramente, queríamos que os alunos identificassem qual era o propósito comunicativo do texto e, adiante, para quem o texto estava voltado.

Veremos que o quadro abaixo nos mostra que os alunos tiveram maior dificuldade para responderem a questão 2 do que a questão 3.

### Questões 2 e 3

Questões	Alcançaram	Alcançaram parcialmente	Não alcançaram
<b>2</b>	19	5	6
<b>3</b>	21	6	3

**Quadro 11-** índice de adequação das respostas às questões 2 e 3.

Veremos três exemplos da questão 2 (exemplos 4, 5 e 6), primeiramente, e, logo em seguida, mais três exemplos da questão 3 (exemplos 7, 8 e 9).

**Exemplo 4**

*“O objetivo da propaganda é chamar a atenção do leitor para o desmatamento das florestas e divulgar a proposta de adoção das florestas, que impede que as florestas adotadas sejam vendidas a madeiras.”*

**Exemplo 5**

*“O propósito do texto é alertar empresários sobre as florestas e áreas verdes e também para convidá-los a adotar uma floresta, pois essa adoção só vai dar lucros aos empresários.”*

**Exemplo 6**

*“O objetivo comunicativo do texto é de que os empresários só pensam em dinheiro, e as florestas estão sumindo.”*

De acordo com o quadro, podemos perceber que a maioria dos alunos conseguiu alcançar o objetivo da questão 2. No entanto, notamos que em nenhuma resposta apareceu o verbo “convencer” ou “persuadir”. O máximo que encontramos foram expressões como “chamar a atenção para” e formas verbais como “divulgar”, “alertar”. O exemplo 6 mostrou que o aluno não reconheceu o propósito comunicativo porque ainda não sabia o que era o “propósito comunicativo” de um texto, por isso sua resposta se ateu ao tema, a algumas idéias presentes no texto: “os empresários só pensam em dinheiro” e “as florestas estão acabando”.

Vejamos alguns exemplos referentes à questão 3:

**Exemplo 7**

*“Este anúncio publicitário está voltado aos empresários. Propondo-lhes adotar uma floresta.”*

**Exemplo 8**

*“Para os empresários, e ao público de classe média alta os que podem compra esta revista.”*

**Exemplo 9**

*“Está voltado para o dinheiro o lucro que os empresários tem com os recursos do meio ambiente.”*

No exemplo 7, vemos que o aluno compreendeu adequadamente quem é o público-alvo da propaganda; no exemplo 8, o aluno diz que a propaganda está voltada para os empresários, mas abrange outros públicos quando diz “ao público de classe média alta os que podem comprar esta revista.”

No exemplo 9, o aluno mostra que não compreendeu o que era público-alvo. Sua resposta se refere ao assunto do texto e, mesmo assim, ele faz uma análise equivocada ao dizer “o lucro que os empresários tem com os recursos do meio ambiente”. Em momento algum, o texto faz uma crítica aos empresários dizendo que os seus lucros vêm da natureza.

Na questão 4, queríamos averiguar se os alunos conseguiriam distinguir o tipo de propaganda apresentado, de acordo com as aulas ministradas sobre tipos de propaganda. Como o primeiro texto trabalhado na atividade era bem claro e como o acerto na questão 3 não foi muito baixo, achamos que os alunos não teriam dificuldades em desenvolver essa questão. Para nossa surpresa, porém, os alunos não conseguiram identificar muito bem qual era o tipo de propaganda. Vejamos o quadro abaixo:

Questão	Alcançaram	Alcançaram parcialmente	Não alcançaram
4	14	9	7

Quadro 12- índice de adequação das respostas à questão 4

#### Questão 4

Vejamos agora os exemplos:

#### Exemplo 10

*“Podemos enquadrar o texto no tipo propaganda social.”*

#### Exemplo 11

*“Comercial, está querendo que as pessoas adotem áreas na mata de Araucária.”*

#### Exemplo 12

*“Podemos enquadrar o texto no tipo propaganda social devido a promover a conscientização sobre a preservação da mata que pode ser feita através da compra.”*

Vemos que, no exemplo 10, o aluno consegue, mesmo que com problemas de estrutura textual, identificar corretamente o tipo de propaganda e justificar sua escolha através de um propósito comunicativo que é “promover a conscientização”.

Já no exemplo 11, o aluno cita o tipo de propaganda, mas não justifica sua escolha. Dessa forma, não conseguimos identificar o motivo que o levou a essa classificação. No exemplo 12, o aluno optou pela propaganda comercial, justificando que o objetivo da propaganda é fazer com que pessoas adotem áreas de mata de araucária. Essa escolha mostrou que o aluno sabe que existem tipos de propaganda comercial, mas não conseguiu identificar corretamente o tipo.

A questão 5 foi elaborada para que os alunos identificassem os argumentos usados na parte transcrita da propaganda, o texto verbal que se encontra abaixo da ilustração. Observemos o quadro abaixo:

#### Questão 5

Questão	Alcançaram	Alcançaram parcialmente	Não alcançaram
5	16	12	2

**Quadro 13-** índice de adequação das respostas à questão 5

Antes de apresentarmos alguns exemplos referentes ao quadro 10, devemos ressaltar que, nessa questão, os alunos que não alcançaram deixaram a questão em branco, ou seja, não a desenvolveram. Dessa forma, só apresentaremos dois exemplos relacionados à questão 5.

#### Exemplo 13

*“Os argumentos usados foram: “empresas que se preocupam com o social e ambiental crescem a olhos vistos e ganham uma imagem institucional; cuidar de matas de araucária é uma ótima oportunidade para investir os lucros da empresa, é uma espécie de mercado futuro; o empresário também garante o recurso necessário para a preservação da área; no estado do Paraná quase não existe mais mata de araucária e a área existente corre risco de extinção; já existem áreas prontas para a adoção; custa pouco e o benefício é muito grande”.”*

#### Exemplo 14

*“Os argumentos usados: Que as empresas que abraçam essa causa ganham uma imagem institucional, pois o mercado reconhece o que foi feito por elas. Também diz que é um mercado futuro”.*

Podemos ver que temos muito mais argumentos no exemplo 13 do que no exemplo 14. No exemplo 13, o aluno teve a preocupação de elencar todos os argumentos que pudessem chamar a atenção do empresário, fazendo um verdadeiro exercício de busca. Já no exemplo 14, o aluno elenca apenas dois argumentos, deixando de apresentar o que seria o argumento mais forte: “*Custa menos que você imagina. E o benefício é para toda a vida.*”

Achamos que o número de alunos que deixaram a questão incompleta foi muito grande. A partir disso, nos fizemos uma pergunta: será que eles realmente não sabiam, ou estavam impacientes para fazer essa questão? Na verdade, ao analisarmos a questão, ponderamos que, para uma atividade escrita, poderíamos ter sido mais sucintos. Uma questão que pede para identificar todos os argumentos presentes deverá levar em conta o tamanho do texto e a quantidade de argumentos. Se realmente alguns alunos tiveram preguiça de colocar todos os argumentos no desenvolvimento da questão, nossa intenção em ver quantos alunos estavam sabendo fazer a análise de argumentos no gênero propaganda, pode ter sido mascarada ou, pelo menos, imprecisa.

A questão 6 de nossa atividade avaliava um conhecimento lingüístico que foi trabalhado com os alunos: a conjunção funcionando como operador argumentativo. Pedíamos que eles analisassem a conjunção destacada e desse seu valor semântico. Mesmo tendo trabalhado com o conceito de focalizador argumentativo em nossas aulas, os alunos que chegaram mais perto do objetivo disseram que a conjunção estava somando argumentos. Tendo em vista que não era nosso foco trabalharmos valores semânticos das conjunções, mas aprender a vê-las como indicadores de argumentos fortes, achamos por bem considerar algumas respostas. Dessa forma, o quadro ficou da seguinte maneira:

### Questão 6

Questão	Alcançaram	Não alcançaram
6	14	16

**Quadro 14-** índice de adequação das respostas à questão 6.

Alguns exemplos:

### **Exemplo 15**

*“Adição. Além de custar pouco é benéfico para a vida.”*

### **Exemplo 16**

*“Adição, pois coloca um argumento seguido de outro. A propaganda diz que além de custar pouco tem um benefício para a vida toda.”*

### **Exemplo 17**

*“Que você pode ajudar com boa vontade e que basta a pessoa querer que ela pode”.*

A partir desses exemplos podemos perceber que alguns alunos compreenderam o sentido de adição e no exemplo 16, o aluno cita a conjunção E unindo argumentos. No entanto, os alunos que fazem parte dos que *não alcançaram o objetivo* nem sequer perceberam haver idéia de adição de idéias na propaganda, o que nos deixou bastante preocupados. Pensamos que o estudo das conjunções é de extrema importância para o entendimento do texto. Quando o aluno não consegue determinar valor semântico para as conjunções presentes no texto, pode muito bem ler o texto sem entendê-lo. Com esse resultado, tivemos que rever nossa abordagem sobre o assunto e elaborar novas aulas que tratassem do tema.

A partir da questão 7, os alunos tiveram que trabalhar com um novo texto. Escolhemos a propaganda da Caixa Econômica Federal, publicada na revista IstoÉ em dezoito de maio de dois mil e cinco. Essa escolha não foi aleatória. Queríamos uma propaganda que trabalhasse o aspecto da intragenericidade, ou seja, quando um gênero abre espaço para que apareçam outros gêneros em seu corpo textual, sem que isso prejudique a identificação do gênero pelo seu aspecto formal. Essa propaganda pareceu-nos ideal porque apresentava bastante argumentos e estes apareciam sob diversas formas. Queríamos avaliar se nossos alunos conseguiriam identificar não apenas aspectos da situação de produção do texto, mas também avaliar se eles reconheceriam as estratégias argumentativas, tantas vezes trabalhadas em sala de aula.



A questão 7 trabalha o papel do gênero gráfico inserido na propaganda e nosso objetivo era que os alunos o entendessem como um argumento do texto para mostrar como a Caixa tem investido na inclusão social e isso a torna uma boa instituição para nossos investimentos.

Vejamos o quadro de acertos da questão:

### Questão 7

Questão	Alcançaram	Alcançaram parcialmente	Não alcançaram
7	9	2	19

**Quadro 15** índice de adequação das respostas à questão 7.

Esse resultado foi uma surpresa para nós. A maioria dos alunos não conseguiu sequer identificar o gênero gráfico no texto. Dos alunos que identificaram, nove o entenderam como uma estratégia argumentativa. Vejamos os exemplos abaixo:

### Exemplo 18

*“Ela faz uso de um gráfico, a prática deste tem o intuito de mostrar ao leitor que isso não é só conversa. O gráfico nessa propaganda funciona como um argumento.”*

### Exemplo 19

*“A Caixa Econômica Federal lança mão de vários gráficos de crescimento do seu investimento, esse recurso pode ter a função de convencer o leitor que tudo que está na propaganda é verdade.”*

### Exemplo 20

*“O gênero estatístico. Convencer o leitor, pois, os números dão mais a “ilusão” do que qualquer outro gênero.”*

### Exemplo 21

*“É que quem tem renda baixa pode fazer empréstimo para abrir o seu próprio negócio.”*

As respostas transcritas nos exemplos 18 e 19 foram as que chegaram mais perto do objetivo proposto. Eles conseguiram entender o gráfico como um reforço do texto verbal, ou seja, os números representam uma maior veracidade e confiabilidade. Já o exemplo 21 não atendeu em momento algum o pedido da questão.

A questão 8 aborda a situação de produção do gênero. Pedimos que, através dos logotipos presentes na propaganda, os alunos identificassem o propósito comunicativo do texto. Nossa intenção era que os alunos reconhecessem que a Caixa não queria apenas informar o que estava fazendo. Na verdade havia uma intenção de promoção, de valorização, de representar confiabilidade para o país, não esquecendo que havia também a intenção de promoção do próprio governo, pois mostra o investimento no social crescendo em seus anos de mandato. Observemos o quadro abaixo:

### Questão 8

Questões	Alcançaram	Alcançaram parcialmente	Não alcançaram
8	7	14	9

**Quadro 16** - índice de adequação das respostas à questão 8.

Podemos perceber que, também nessa questão o índice de acerto foi menor que o índice de erro. Os alunos tiveram dificuldades em perceber que não se tratava de uma propaganda social, apesar de frases como “Crescimento com inclusão social”. Isso também nos deixou em alerta para voltarmos a trabalhar esse tipo de propaganda novamente em nossas aulas.

Vejamos alguns exemplos de respostas:

#### Exemplo 22

*“O texto tem o objetivo de conseguir mais filiados para o banco. Tentando mostrar que a Caixa é o melhor banco, pois investe onde é preciso investir.”*

#### Exemplo 23

*“Promover a imagem da Caixa e do Governo Federal.”*

#### Exemplo 24

*“O logotipo dos dois bonecos de mãos dadas mostra a intenção da propaganda de crescimento com inclusão social.”*

Os exemplos 22 e 23 mostram respostas que chegaram mais próximas do objetivo proposto. Tanto nas duas respostas percebemos que os alunos notaram a verdadeira intenção da propaganda. No exemplo, 24, entretanto, o aluno faz uma leitura

superficial da propaganda, percebe apenas o que está exposto no texto, não consegue fazer uma leitura crítica.

A questão 9 abordava o aspecto estilístico do texto. Como vimos em sala de aula, texto publicitário lança mão de vários recursos estilísticos que chamem a atenção do leitor e tornem a leitura mais agradável. No caso da propaganda em estudo, encontramos uma rima na frase de efeito. O que esperávamos é que os alunos identificassem o recurso estilístico utilizado no texto. Vejamos o quadro abaixo:

### Questão 9

Questão	Alcançaram	Não alcançaram
9	5	25

**Quadro 17** - índice de adequação das respostas à questão 9.

Como podemos notar através do quadro, apenas cinco alunos identificaram adequadamente qual era o recurso estilístico presente no texto.

A questão 10, em nosso ver, foi uma das questões mais importantes da atividade. Dizemos isso porque dedicamos um bom tempo de nosso roteiro com discussões sobre argumentação e a questão pedia os alunos identificassem quais os elementos argumentativos presentes no texto. acreditávamos que os alunos fossem melhores do que realmente foram. Podemos pensar que o resultado pode ter sofrido interferência do cansaço que os alunos sentiam. Estavam no final da atividade e muitos já estavam sem paciência, considerando que eles não estão acostumados a atividades longas e discursivas, como já dissemos anteriormente. Vejamos o quadro que nos mostra o índice de acerto e erros:

### Questão 10

Questão	Alcançou	Alcançou parcialmente	Não alcançou
10	7	12	11

**Quadro 18**- índice de adequação das respostas à questão 10.

Vejamos alguns exemplos de respostas:

### Exemplo 25

*“A propaganda utiliza uma tabela mostrando o quanto investiu no governo. Fala em que foi investido o dinheiro, como habitação, pagamento de seguro desemprego e etc.”*

**Exemplo 26**

*“A Caixa repassa bilhões para a economia nacional. Onde são os recursos transformados em crédito para a população investir. Também usam para os programas sociais. Tornando o Brasil mais competitivo na economia e mais justo no campo social.”*

**Exemplo 27**

*“É de que com a Caixa o Brasil cresce e o resultado parece. Ocorrendo um crescimento com inclusão social, premiando a população de baixa renda.”*

Apenas no exemplo 25, o aluno conseguiu compreender o gênero tabela como um recurso argumentativo para convencer o leitor de que a Caixa é um banco no qual vale a pena investir. Os outros exemplos mostram que os alunos não reconheceram o gênero em si como um argumento, apenas descreveram as idéias apresentadas nele.

**5.4. Considerações finais**

Como dissemos, queríamos, com a aplicação de um roteiro didático, adequarmos nossas aulas de leitura em torno da propaganda ao contexto dos alunos de uma terceira série do ensino médio e, através de nossos resultados, respondermos a algumas perguntas que nortearam nossa pesquisa. De acordo com a literatura na área de gêneros textuais, vimos que caberia ao professor propor atividades que promovessem a ativação do conhecimento de gêneros estabelecidos socialmente e na comunidade discursiva do aluno, por meio de exercícios de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas e formais de cada um, realçando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações concretas de comunicação.

Pudemos constatar, com a análise de todos os dados coletados no decorrer das aulas, as vantagens do ensino de leitura baseado na noção de gênero. Nas atividades finais do roteiro proposto, em comparação com as primeiras discussões, os alunos claramente demonstraram estar melhor preparados para ler/compreender diferentes exemplares do gênero propaganda (mais capacitados, nos termos de Bakhtin, para ter uma “atitude responsiva ativa”).

Foi possível observar também que, trabalhando os gêneros de forma adequada, ou seja, embasados em teorias lingüísticas sólidas, podemos transformar a aula de leitura em língua portuguesa em uma prática mais significativa para o aluno, focando

aspectos sociais e culturais da linguagem e também promovendo uma eficiente aprendizagem metalingüística. O estudo de categorias lingüísticas a partir dos gêneros textuais torna-se mais palpável para os alunos, pois conseguem perceber mais facilmente para que serve o estudo de determinados conteúdos.

Dentro de nosso roteiro, como já destacado, privilegiamos alguns aspectos lingüísticos e discursivos que poderiam ser explorados com os alunos de ensino médio para uma compreensão mais adequada da propaganda: as conjunções, a intertextualidade, o argumentar, entre outros. Conseguimos propor um estudo que apresentasse os recursos lingüísticos como estratégias para se alcançar o principal objetivo comunicativo da propaganda: convencer. Dessa forma, os alunos viram que estudar unidades lingüísticas pode, sim, ter uma finalidade clara.

Nossos encontros foram muito proveitosos, tivemos uma boa interação com os alunos durante as aulas, que se mostraram motivados e participativos, porém, sentimos falta de algo que nos desse um retorno de sua aprendizagem. Por isso propusemos uma série de exercícios ao final do processo que nos permitisse avaliar nosso próprio trabalho. A partir desses exercícios, pudemos ter uma dimensão do que realmente alcançamos em termos de nossos objetivos e do que teríamos que rever com os alunos.

Também pudemos refletir sobre nossa prática, sobre a criação de nosso roteiro, sobre o que mudar, o que foi muito favorecido pela metodologia da pesquisa-ação. Também, em nosso capítulo de conclusão, notamos que poderíamos ter planejado um tempo maior para o trabalho com o gênero propaganda. O roteiro didático foi aplicado em nove aulas, mas depois precisamos de mais aulas para que retomássemos alguns pontos com os alunos. Também percebemos que, durante as oficinas, os alunos trabalharam muito com o suporte revista, que acreditamos ter sido fundamental no processo de aprendizagem do gênero propaganda, visto que se trata de um suporte em que aparecem muitos exemplares do gênero, mas observamos que nosso roteiro privilegiou pouco atividades individuais escritas. Os alunos analisaram, sempre em grupo, muitas propagandas, apresentavam suas análises para os colegas, no entanto não nos preocupamos em propor atividades de leitura individuais. Isso só aconteceu ao final da aplicação do roteiro. Entendemos que as atividades desenvolvidas em grupo foram importantes, porém deveríamos, ao longo do processo, ter proposto um maior número de atividades individuais de leitura, para que pudéssemos ter acompanhado melhor o desenvolvimento de cada aluno. Como os alunos tinham também o objetivo de fazerem

o PISM, ou seja, passarem por um processo de avaliação altamente seletivo, achamos que deveríamos ter explorado mais a compreensão da leitura individualmente, visto que, em toda a aplicação do roteiro, os alunos trabalharam em grupo e em atividades orais.

Acreditamos que, sempre depois de uma seqüência didática, é importante que o professor reveja sua prática. Quando isso acontece, a pesquisa cumpre seu papel de contribuir para transformar uma situação e levar ao crescimento de todos os envolvidos no processo investigativo.

Em nosso próximo capítulo concluiremos nosso trabalho de acordo com nossas bases teóricas e com os resultados obtidos.

## CAPÍTULO VI

### 6. CONCLUSÃO

Neste trabalho, propusemo-nos investigar como o gênero propaganda poderia ser explorado em sala de aula como objeto de ensino, abordando-se tanto aspectos de sua situação de produção quanto suas peculiaridades lingüísticas. Para isso, elaboramos um roteiro didático com o objetivo de iniciarmos nossa investigação através de nossas próprias intervenções didático-pedagógicas sobre a propaganda.

Como nossa pesquisa estava centralizada na propaganda e em como o seu estudo poderia ajudar os alunos a serem leitores mais reflexivos e críticos, ainda que não tenhamos negligenciado a abordagem lingüística que também foi bastante explorada em nossas intervenções, nosso foco maior foi promover uma leitura que priorizasse os aspectos sócio-históricos do gênero. Nessa vertente, lançamos mão das teorias bakhtinianas por abordarem justamente o caráter social, histórico e cultural dos gêneros discursivos, sejam escritos ou orais, simples ou complexos. De acordo com Bakhtin (2003), o texto é um evento dialógico na interação entre sujeitos sociais e é usado com o propósito de inserir o indivíduo no mundo, através da linguagem.

Também recorreremos aos conceitos de Swales, como comunidade discursiva e propósito comunicativo, em particular, que privilegiam o uso social do gênero textual e que, para nós, são de extrema importância, uma vez que o reconhecimento de um gênero dá-se através não só da estrutura do texto, mas também, e principalmente, de sua finalidade, de seus usos sociais. É nessa direção que os conceitos de Swales nos ajudaram em todo o processo de pesquisa, desde a elaboração de nosso roteiro didático até a fase de análise do material que tínhamos.

Em nossos fundamentos teóricos buscamos também leituras que tivessem um entrelaçamento entre teorias de gêneros textuais e uma visão didático-pedagógica. Nessa perspectiva, autores como Bronckart, Dolz & Schneuwly foram de muita importância em nossa pesquisa, porque, além de retomarem conceitos concebidos e trabalhados por Bakhtin, ressaltam também a necessidade do estudo dos gêneros textuais no âmbito escolar. Dolz & Schneuwly (2004) privilegiam em sua obra a construção de modelos próprios, aos quais chamaram de **seqüência didática**, com o propósito de que o ensino de linguagem seja adequado à realidade dos alunos. Embora

não tenhamos elaborado em nosso trabalho propriamente uma seqüência didática, o modelo criado por Dolz & Schneuwly serviu de parâmetro para que montássemos nosso roteiro didático baseado em nossas perguntas de pesquisa e no intuito de transformar as aulas de Língua Portuguesa em um ambiente genuíno de leitura e de leitores críticos, de forma que o texto deixasse de ser pretexto para o estudo da gramática normativa, pois bem como nos dizem os documentos oficiais:

O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual. (PCNEM, p. 81)

Fizemos, também, ao longo da investigação, uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto do documento voltado para o Ensino Fundamental quanto o direcionado para o Ensino Médio. Esses documentos oficiais serviram de respaldo para o nosso trabalho, uma vez que legitimam o ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais, baseando-se, inclusive, na visão de teóricos que fundamentaram nossa pesquisa.

Sabemos que muito se tem discutido sobre teorias dos gêneros textuais e que estes já vêm sendo trabalhados em sala de aula, muito por influência dos documentos oficiais. No entanto, pudemos perceber que muitos professores sentem dificuldade em articular práticas sociais, textos e objetos escolares. Embora não seja foco de nossa pesquisa analisar o trabalho do professor, acreditamos que contribuições da Lingüística na área de ensino de Língua Portuguesa sempre são bem-vindas, pois, mesmo que não abordem diretamente a formação de professores, tornam-se ferramentas de auxílio no trabalho em sala de aula.

Ao elaborarmos nosso roteiro didático, levamos em conta nossa metodologia de pesquisa: a pesquisa-ação. Para o que queríamos responder, esse método de pesquisa era o que mais nos servia. A princípio fizemos o roteiro didático à luz das teorias estudadas em nossos pressupostos teóricos e não sabíamos se seria necessário fazer alguma modificação. Mas como o próprio método prevê, durante toda a nossa intervenção tivemos que alterá-lo de acordo com o encaminhamento das aulas, com os problemas levantados pelos alunos, com novas questões, enfim, que iam surgindo no decorrer da pesquisa.



Durante a elaboração de nosso roteiro tivemos a preocupação de coletar propagandas que se apresentassem, sempre que possível, no suporte em que foram veiculadas. Acreditamos que o texto no original poderia amenizar o fato de que os gêneros na escola não podem ser utilizados como uma verdadeira comunicação porque estão fora de seu uso social. Se levássemos a revista para a sala de aula, poderíamos aproximar o gênero de sua finalidade e transformar a sala em um ambiente de comunicação, mesmo que a propaganda fosse lida com propósitos de estudos lingüísticos.

Tivemos também a preocupação de conciliar aspectos lingüísticos e de produção em nossas aulas de leitura. Embora as primeiras aulas tenham sido principalmente de reconhecimento do gênero, privilegiando aspectos da situação de produção, à medida que os alunos começaram a dominar o gênero propaganda, trabalhamos questões lingüísticas que também eram de grande importância na composição do gênero.

Em nosso capítulo de análise, na subdivisão em que analisamos a aplicação do roteiro, fizemos, a todo momento, pequenas observações, comentários a respeito do que tínhamos presenciado. Ao final de toda a intervenção, no entanto, pudemos constatar que o estudo de um gênero em sala de aula deve sempre ser bem fundamentado em teorias de gêneros textuais. São essas teorias que nos dão condições de planejarmos aulas de leitura bem direcionadas, possibilitando alterações quando essas se fizerem necessárias nos roteiros didáticos. Como já dissemos, em muitos momentos o que tínhamos planejado ministrar em determinada aula não poderia ser dado naquele momento, porque faltava base, conhecimento dos alunos. Tínhamos então que procurar novos textos, novas estratégias para que pudéssemos solucionar alguma dúvida.

Quando temos fundamento teórico, conseguimos manipular mais facilmente nosso planejamento, mesmo que as mudanças sejam constantes. Nosso exemplo é de um roteiro que passou por constantes mudanças. Ao chegarmos ao final do trabalho, percebemos que nosso tempo foi curto. Mesmo ultrapassando o número de aulas estipulado inicialmente, ainda achamos que para uma boa exploração de qualquer gênero textual, falando especificamente aqui da propaganda, o tempo para uma aplicação de roteiro didático não deve ser estabelecido rigidamente, precisa-se de maleabilidade, justamente porque aparecerão assuntos, conteúdos que precisarão ser

retomados, haverá aulas em que os alunos participarão mais, farão mais comentários, sentirão necessidade de aprofundarem suas reflexões sobre determinado texto.

Em nossas aulas de leitura, alguns textos mostraram-se mais interessantes e os alunos ficavam mais motivados a participarem, dessa forma gastava-se um tempo maior. O mesmo ocorria nas aulas em que havia alguma atividade de leitura integrada à produção escrita.

Pudemos constatar também que nas aulas de leitura do gênero propaganda deveríamos ter em mente duas situações: trabalhar o aspecto social do gênero, sempre priorizando sua leitura crítica, e focalizar determinados aspectos lingüísticos, de forma que os alunos percebessem que algumas estruturas lingüístico-discursivas são usadas estrategicamente na composição do gênero propaganda.

Trabalhar a dimensão sócio-cultural sempre foi nosso primeiro foco. Para esse trabalho, acreditamos ser crucial que o professor permita ao aluno reconhecer o gênero pelo seu propósito comunicativo. Para isso, percebemos que atividades, oficinas, podem ajudar o aluno nesse processo de reconhecimento. Pudemos notar que depois da análise de texto, quando os alunos partiam para atividades dirigidas sobre o gênero propaganda, sempre tínhamos resultados surpreendentes, pois eles pesquisavam, perguntavam, era o momento em que tentavam relacionar o que tinham aprendido nos exemplos apresentados com os textos que tinham em mãos.

Quando achamos que os alunos já estavam reconhecendo bem o gênero propaganda, começamos a trabalhar alguns aspectos lingüísticos que julgamos importantes para a construção do gênero. Optamos por estudar com os alunos a argumentação presente nas propagandas, por razões já apontadas, e chegamos à conclusão de que muitos recursos lingüísticos são usados como estratégias argumentativas, visto que a propaganda é um texto por excelência argumentativo. Não nos esquecendo de abordar, a cada texto apresentado, seu aspecto sócio-cultural, começamos a observar com os alunos estruturas lingüísticas e textuais como: a intertextualidade, o uso da conjunção “e”, e a própria estrutura argumentativa: proposição básica (tese), argumentos, argumento mais forte.

Através de aplicação de uma última atividade escrita que, diferentemente das oficinas, não foi mediada por mim, chegamos a duas conclusões: a primeira é que nosso trabalho com o gênero propaganda não poderia terminar com aquela atividade que, de

acordo com nosso roteiro, foi elaborada para fazer o fechamento de nosso estudo sobre propaganda. De acordo com a análise da atividade, deveríamos retomar alguns pontos. A segunda conclusão é que obtivemos uma boa resposta dos alunos. Deixando claro que não era nosso objetivo avaliar estruturas textuais produzidas pelos alunos, mas sim a leitura que os alunos conseguiram fazer dos textos propostos, acreditamos que as aulas de leitura alcançaram seu objetivo principal: contribuir para tornar os alunos leitores mais críticos, dominando os recursos de produção do gênero propaganda, especificamente, e reconhecendo aspectos lingüísticos que ajudam a compor a estrutura argumentativa do gênero em questão.

Em suma, à luz de teorias dos gêneros textuais buscamos, através deste trabalho, compreender um pouco mais sobre o gênero propaganda, como ele pode servir de ferramenta ao professor no ensino de língua, particularmente nas aulas de leitura e compreensão, explorando-se adequadamente todos os seus aspectos: social, cultural, lingüístico.

Através da nossa pesquisa, aprendemos muito a atuar em sala de aula, buscando integrar a abordagem de gêneros e como usar a linguagem, o que se dá conjuntamente, é claro, com uma reflexão sobre o uso.

Com nossa pesquisa, aprendemos muito sobre o que significa, no contexto de sala de aula, tomar o gênero como objeto de ensino, buscando integrar sempre os estudos sobre o gênero com estudos de análise lingüística, ou seja, explorar tanto as *práticas de uso* da linguagem quanto as *práticas de reflexão* sobre a língua e a linguagem, conforme indicado pelos PCNs (1998, p. 35). Além disso, esperamos que nosso trabalho contribua para que outros professores de Língua Portuguesa fiquem também estimulados a tratar a aula de leitura como bem mais do que uma simples aula de interpretação de texto.

## 7. BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, M. E. D. A. *de. Etnografia da prática escolar*. 8 ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ANTOINE, G. *La coordination en français*. Paris: editions d'Artey, 1962, v.II.
- ALLIENDE, F; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003./1953
- BARROSO, T. M. B. S, *Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primárias séries do ensino fundamental: Uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião*. Tese de Doutorado. PUC-Rio, RJ. 2005.
- BAZERMAN, C. *Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions*. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (ORGS.). *Genre and the new Rhetoric*. London: Taylor & Francis. P. 79-101. 1994.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003. /1997
- CARVALHO, C. dos S. *Processos sintáticos de articulação de orações: algumas abordagens funcionalistas*. Revista Veredas, Juiz de Fora, v. 8, n.1 e n.2, p. 9 – 27, jan./dez.2004.
- CARVALHO, N. *Publicidade: a linguagem da sedução*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T, C. *Português: Linguagens: Literatura, Gramática e Redação*. São Paulo: Atual, 1994.
- CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995.
- DECAT, M. B. N. *Orações relativas apositivas: SN's soltos como estratégia de focalização e argumentação*. Revista Veredas, Juiz de Fora, v.8, n.1 e n.2, p. 79 – 101, jan. /dez. 2004.
- DUCROT, O. *Princípios de Semântica Lingüística*. Trad. brasileira: São Paulo, Cultrix, 1976.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.
- GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. Vol. II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990.

HEMAIS, B. & BIASI-RODRIGUES, B.. *A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais*. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désurée (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes: 1995.

KLEIMAN, Â.. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da Leitura*. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M.. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez: 2002.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA & BRITO, KARIM S (organizadores). *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, A. P. et al. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA & BRITO, KARIM S (organizadores). *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Publications London; Thousand Oaks New Delhi, Sage, 1996.

MEURER, J. L. *O conhecimento dos gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem*, In: FORTKAMP, M. B. M. ; TOMICHT, L. M. B. (ORGS). *Aspectos da lingüística aplicada – estudos em homenagem ao professor Hilário ácio Bohn*. Florianópolis: insular, 200.

MOTTA-ROTH, *Questões metodológicas em pesquisas da linguagem, no IX - Seminário de Teses em Andamento – Produção do conhecimento em lingüística, lingüística aplicada e literatura, no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, em 31 de outubro de 2005*.

NEVES, M. H. de M.. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

PERELMAN, C & ONBRECHTS-TYTECA, *Tratado da argumentação; a nora retórica.*, SP. Martins Fontes, 1996.

PINHO, J. B., *Propaganda institucional, usos e funções da propaganda em relações públicas.* São Paulo: Summus, São Paulo, SP, 1990.

ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. *Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer.* In: Gêneros orais e escritos na escola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores – uma apresentação.* In: A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. ROJO, R. (ORG.). São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

SANDMANN, A. J. *A linguagem da propaganda.* 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SANT'ANNA, A. *Propaganda: teoria, técnica e prática.* São Paulo: Pioneira, 1998.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral.* 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1981./ 1916.

SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. / 2002

SILVA, M. C. *A avaliação da leitura em língua estrangeira: explorando gêneros textuais.* Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura.* Tradução de Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática, Ensino plural.* São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática.* São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos.* In: Estudos Lingüísticos – Marília: Fundação “Eurípedes Soares da Rocha, vxxx, 2001.

ZILBERMAN, R., *Questões de história da leitura: escritores e público em intercâmbio pouco recíprocos.* Revista Sociopóética, Vol. 1, 1-15, 2006.