



PROFLETRAS



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

Érica Emmanuelle Lima Santos

**OS MULTILETRAMENTOS NO CHÃO DA ESCOLA:**

Desafiando realidades

Belém  
2018

ÉRICA EMMANUELLE LIMA SANTOS

OS MULTILETRAMENTOS NO CHÃO DA ESCOLA:

Desafiando realidades

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

BELÉM

2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S237m Santos, Érica Emmanuelle Lima.  
OS MULTILETRAMENTOS NO CHÃO DA ESCOLA: : desafiando realidades / Érica  
Emmanuelle Lima Santos. — 2019.  
121 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues  
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Instituto de  
Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Letramento digital . 2. Multiletramentos. 3. Leitura crítica. I. Título.

CDD 418.4

---

ÉRICA EMMANUELLE LIMA SANTOS

## OS MULTILETRAMENTOS NO CHÃO DA ESCOLA:

Desafiando realidades

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

Data de aprovação: 28/03/2018.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (Presidente e Orientadora)  
Universidade Federal do Pará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Moreira (Membro externo)  
Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Cristina Greco Ohuschi (Membro interno)  
Universidade Federal do Pará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iaci de Nazaré Silva Abdon (Membro Suplente)  
Universidade Federal do Pará

BELÉM

2018

## **DEDICATÓRIA**

A toda a minha família que me deu força e  
inspiração para continuar a jornada.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter guiado meus passos e apontado caminhos, mesmo quando tudo era nebuloso.

A minha família e amigos, pela paciência e amor com que acompanharam minhas escolhas e meus rumos.

Ao meu esposo, Marcelo Teixeira, e às minhas filhas Juliana Teixeira e Manuella Teixeira, que abraçaram este sonho e ajudaram a concretizá-lo.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, pela motivação e confiança.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Moreira e ao Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi, pelas valiosas contribuições durante a Banca de Qualificação.

Aos meus professores, em especial aos do PROFLETRAS, por renovarem minha fé na educação.

Aos meus queridos alunos, por fazerem crescer a inquietude que me motivou a voltar à academia.

Aos alunos da escola em que apliquei meu projeto, pela acolhida e pela motivação com que desenvolveram suas tarefas, provando que é possível fazer o novo.

Às queridas coordenadoras da escola onde apliquei o projeto, por me darem o suporte necessário para concluí-lo.

E, finalmente, aos meus queridos colegas do mestrado por serem luz e ânimo nas noites em claro, nos debates virtuais e nos encontros de sala de aula.

## RESUMO

Esta Dissertação parte do pressuposto de que o uso da tecnologia é um grande atrativo para jovens e adolescentes, da crença que os recursos tecnológicos podem ser aliados na efetivação de práticas pedagógicas mais conectadas à realidade do estudante e da urgência em promover a inclusão digital e os multiletramentos dos discentes, tendo em vista às necessidades da sociedade contemporânea. Para efetivá-la, partiu-se da seguinte problemática: De que forma utilizar as TDIC como instrumento no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a leitura crítica, reflexiva e para os multiletramentos dos alunos? No intuito de responder tal questionamento, foi elaborada uma proposta de intervenção, com enfoque na leitura crítica, a partir da concepção de Projeto de Leitura e escrita de gêneros discursivos, de Lopes-Rossi (2008), na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, buscando o letramento digital e o letramento em marketing dos alunos. As atividades de leitura foram pautadas na concepção dialógica da linguagem, segundo a perspectiva bakhtiniana, a partir dos gêneros discursivos anúncio publicitário e propaganda, e buscavam confirmar/ negar duas hipóteses: a) apesar de serem nativos digitais, os estudantes não dominam os recursos oriundos dos textos multimodais, nem a leitura de implícitos, acarretando em uma leitura superficial, o que – na prática do gênero em questão, possibilita a disseminação de preconceitos e de relações de consumo pouco saudáveis; b) a utilização dos sites de redes sociais (SRS), em ambientes híbridos de aprendizagem, é um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, pois aproxima o professor do contexto do aluno, e promove a ressignificação desses espaços. Definiu-se como objetivo geral a utilização das TDICs e, inicialmente do SRS Facebook, e posteriormente do WhatsApp, como ferramentas de ensino e aprendizagem, a fim de desenvolver a leitura crítica e reflexiva, bem como contribuir para os multiletramentos dos educandos. Os objetivos específicos elencados foram a) Utilizar as TDIC como ferramentas de ensino e aprendizagem, de modo a contribuir para os multiletramento dos alunos, bem como fazê-los refletir acerca do poder da publicidade e de seu discurso; b) Promover a leitura reflexiva, fornecendo instrumentos linguísticos necessários para a realização das inferências e leitura dos implícitos; c) Instrumentalizar os alunos na utilização dos recursos tecnológicos necessários para as práticas de multiletramentos realizadas. A aplicação desse projeto teve início no segundo semestre de ano de 2016 e encerrou-se no segundo semestre de 2017, tendo como alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola conveniada à rede estadual no município de Belém-PA. A fundamentação teórica pautou-se em Bakhtin (2003), quanto à discussão dos gêneros discursivos, Cope, Kalazantis (2000), Coscarelli (2007), Rojo (2012) no que tange os multiletramentos, Knoll (2012), Sandmann (2003) em relação à publicidade, ao anúncio publicitário e à propaganda, dentre outros. A pesquisa teve cunho etnográfico, seguiu a metodologia da observação-participante e foi de natureza aplicada. A investigação demonstrou que o uso das TDICs favorece a leitura crítica de textos multimodais, mas que a utilização dos SRS como ferramenta pedagógica necessita de maior envolvimento entre professor/aluno a fim de que o educando engaje-se e veja o instrumento para além do entretenimento.

**Palavras-chave:** Multiletramentos .TDIC . Leitura crítica . Anúncio publicitário.

## ABSTRACT

This dissertation assumes that the use of technology is a great attraction for young people and adolescents, from the belief that technological resources could be allied in the implementation of pedagogical practices more connected to the reality of the student and the urgency to promote digital inclusion and Multilearning of students, in view of the needs of contemporary society. In order to put it into practice, we started with the following problems: How can TDIC be used as an instrument in the teaching-learning process, contributing to the critical and reflexive reading and multilearning of students? In order to answer such questioning, a proposal for intervention was developed, with a focus on reading, from the conception of Project of Reading and writing of discursive genres, by Lopes-Rossi (2008), from the perspective of Pedagogy of Multiletraces. The activities of reading were based on the dialogical conception of language, according to the Bakhtinian perspective, from the discursive advertising genre and sought to confirm / deny two hypotheses: a) Although they are digital natives, students do not master the resources derived from multimodal texts, Nor the reading of implicit, leading in a superficial reading, which - in the practice of the genre in question, allows the dissemination of prejudices and unhealthy consumer relations; B) The use of social networking sites (SRS) in hybrid learning environments is a facilitator in the teaching-learning process, because it brings the teacher closer to the context of the student, and promotes the re-signification of these spaces. It was defined as a general objective to use the TDIC, and in particular the SRS Facebook, as teaching-learning tools, in order to develop critical and reflexive reading, as well as to contribute to the multiletracy of the students. The specific objectives listed were a) To use the TDIC as teaching-learning tools, in order to contribute to the multilearning of the students, as well as to make them reflect on the power of the publicity and its discourse; B) To promote the reflexive reading, providing linguistic instruments necessary for the realization of the inferences and reading the implicit ones; C) To instrument students in the use of technological resources necessary for the multiletracy practices carried out. The application of this project began in the second half of 2016 and ended in the second half of 2017, having as students in the 9th year of elementary school a school that was part of the state network in the city of Belém-Pa. The theoretical basis was based on Bakhtin (2003), regarding the discussion of the discursive genres, Cope, Kalazantis (2000), Coscarelli (2007), Rojo (2012) regarding multiletramentos, Knoll (2012), Sandmann (2003) in relation to advertising, advertising and advertising, among others. The research was ethnographic, followed the methodology of participant observation and was of an applied nature and demonstrated that the use of TDICs favors the critical reading of multimodal texts, but that the use of SRS as a pedagogical tool requires a greater involvement between teacher / student in order for the learner to engage and see the instrument beyond entertainment.

**Key words:** Multiletracy .TDIC . Critical reading . Advertsement

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-Elementos da teoria Bakhtiniana dos gêneros discursivos. ....	30
Figura 2- Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados. ....	31
Figura 3- Anúncio publicitário utilizado em aula.....	60
Figura 4- Anúncio publicitário utilizado na aula.....	60
Figura 5- Anúncio publicitário utilizado como texto para análise em aula. ....	61
Figura 6- Anúncio publicitário utilizado em aula.....	63
Figura 7- Plotagem de página do <i>Facebook</i> criada para o projeto, com intenção de publicar as produções dos alunos. ....	65
Figura 8 – Plotagem de grupo fechado do Facebook utilizado no projeto para mediação e discussão. ....	66
Figura 9 – Plotagem de grupo no SRS WhatsApp para constituir ambiente virtual de aprendizagem. ....	67
Figura 10- Texto utilizado para a aula.....	70
Figura 11 Texto analisado na aula para apreensão das características do gênero propaganda. ....	73
Figura 12 - Slide usado para apresentação da proposta de produção de textos .....	74
Figura 13 - Plotagem de pesquisa produzida por Grupo de alunos, em que deveriam escolher texto publicitário, analisar e copiar o endereço eletrônico do texto selecionado.....	83
Figura 14 - Plotagem de pesquisa produzida por Grupo de alunos, em que deveriam escolher texto publicitário, analisar e copiar o endereço eletrônico do texto selecionado.....	83
Figura 15 - Plotagem do grupo "Gênero e ação" do SRS WhatsApp.....	86
Figura 16 - Plotagem do grupo "Gênero e ação" do SRS WhatsApp.....	87
Figura 17- Propaganda produzida pelo grupo NS. ....	90
Figura 18 - Propaganda produzida pelo grupo ED. ....	90
Figura 19 - Propaganda produzida pelo grupo BS.....	90
Figura 20 - Propaganda produzida pelo grupo BR .....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das atividades desenvolvidas no 9º ano. ....	44
Quadro 2 - Distribuição das questões de compreensão e de interpretação na segunda atividade diagnóstica .....	51
Quadro 3 - Habilidade requerida em cada questão de compreensão inferencial da atividade diagnóstica. ....	52
Quadro 4 - Distribuição das questões de compreensão e de interpretação na segunda atividade diagnóstica .....	53
Quadro 5 - Questionamentos para ativação dos conhecimentos prévios. ....	58
Quadro 6 - Questionamentos para a condução da leitura. ....	62
Quadro 7 - Questionamentos para a condução da leitura. ....	62
Quadro 8 - Questionamentos para levantamento do conhecimento prévio dos alunos. ....	64
Quadro 9 – Orientação para o planejamento textual. ....	75
Quadro 10 – Critérios para avaliação textual .....	76
Quadro 11 - Matriz de avaliação digital adaptada para a primeira atividade de Letramento digital .....	84
Quadro 12 - Matriz de avaliação digital adaptada para a atividade final. ....	84
Quadro 13 - Distribuição das questões de compreensão e de interpretação nas atividades diagnósticas.....	92
Quadro 14 - Habilidade requerida em cada questão de compreensão inferencial da atividade diagnóstica. ....	93

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CETIC – Centro regional de estudos para o desenvolvimento da sociedade de informação.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

PP – Projeto Pedagógico para Leitura e Escrita

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TDIC – Tecnologias digitais de informação e comunicação

TIC – Tecnologia de informação e comunicação

SRS- Sites de redes sociais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA....</b>	<b>20</b>
2.1 Dos leitores que queremos, da escola que precisamos .....	20
2.2 Os Multiletramentos e as exigências da contemporaneidade .....	25
2.3 Compreensão e interpretação no processo de leitura – a formação do leitor crítico .....	27
2.4 A contribuição dos gêneros do discurso do círculo de Bakhtin .....	29
2.5 As redes sociais e as práticas linguageiras .....	32
2.6 Os gênero discursivos anúncio publicitário e propaganda e as possibilidades de letramento.....	35
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>39</b>
3.1 Caracterização do tipo de pesquisa .....	39
3.2 O contexto da pesquisa.....	41
3.3 Os sujeitos envolvidos.....	43
3.4 Passos metodológicos .....	43
3.5 Coleta de dados e categorias de análise .....	46
3.5.1 As atividades diagnósticas e a coleta de dados .....	47
<b>4. A INTERVENÇÃO: APLICANDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>54</b>
4.1 Descrição do módulo 1: A leitura como motivação da temática, para apropriação das características do gênero discursivo anúncio publicitário e para a realização dos multiletramentos... 57	
4.1.1 Descrição da primeira etapa do módulo 1.....	57
4.1.2 Descrição da segunda etapa do Módulo 1.....	64
4.2 Descrição sucinta do módulo 2: compreensão do gênero discursivo anúncio publicitário e reflexão sobre a língua.....	67
4.2.1 Descrição da primeira etapa do Módulo 2: conhecendo o gênero discursivo anúncio publicitário .....	68
4.2.2 Descrição da segunda etapa do Módulo 2: Ler é interpretar .....	70
4.3 Módulo 3: Produzindo textos – justificativa e breve descrição. ....	72
4.3.1 Conhecendo o gênero discursivo propaganda.....	73
4.3.2 Apresentando a proposta e selecionando a temática .....	74
4.4 Considerações finais sobre o desenvolvimento das atividades em sala de aula .....	76
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>78</b>
5.1 Análise das atividades relacionadas ao letramento digital .....	78
5.1.1 As TDICs como ferramentas pedagógicas .....	78
5.1.2 As atividades de letramento digital .....	82
5.1.3 As redes sociais no projeto de intervenção .....	86
5.1.4 Os multiletramentos: desafiando realidades.....	88

5.2 Análise do aprimoramento da leitura crítica.....	91
<b>6 DESAFIANDO REALIDADES – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>105</b>
APÊNDICE A – Questionário socioeconômico .....	105
APÊNDICE B – Instrumento para primeira diagnose.....	106
APÊNDICE C – Segunda atividade diagnóstica .....	110
APÊNDICE D - Atividade diagnóstica final .....	115
APÊNDICE E – Material para a atividade 1 do Módulo 2 .....	117

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o início de nossa prática pedagógica, em meados de 1996, estivemos conectadas às inovações tecnológicas na sala de aula. O que, em princípio, era uma curiosidade particular, logo se tornou uma necessidade de mercado, uma vez que, trabalhando em uma rede privada de ensino que tinha como prática o uso das Tecnologias de informação e comunicação (TIC) em sala de aula, buscar o aprimoramento tornou-se essencial.

O uso dessas ferramentas em sala de aula despertava no aluno interesse e tornava a prática pedagógica mais dinâmica, além de que permitia trazer para o ambiente de aprendizagem elementos mais diversificados para o estudo da língua, tais como a projeção de textos, vídeos e, mais posteriormente, o uso da internet, o que contribuiu significativamente para o enriquecimento das aulas.

Entretanto, ao mesmo tempo que as inovações tecnológicas se inseriam em nossa sala de aula, também se popularizavam no cotidiano dos alunos, fazendo com que aquele instrumento antes inovador, passasse a ser apenas mais um recurso disponível, tal qual um dia o quadro negro também o fora. Isso acarretou, por parte da instituição, na busca de outros recursos tecnológicos capazes de despertar o mesmo fascínio e, de nossa parte, na busca por atualização de metodologias que pudessem aprimorar nosso fazer pedagógico.

Contudo, as formações promovidas pela instituição e por outras fontes, as quais tivemos oportunidade de participar, limitavam-se ao domínio das ferramentas tecnológicas, pouco - ou quase nada - abordavam o uso de tais instrumentos com finalidades pedagógicas, conseqüentemente, utilizá-los como recursos verdadeiramente vantajosos nas dinâmicas de sala de aula foi, e continua sendo, mesmo após tantos anos, uma iniciativa individual.

Anos depois, já pertencendo ao quadro da rede pública estadual de ensino, por já possuir experiência com o uso das TIC em sala de aula, e por dominar o instrumental necessário ao espaço, fomos lotadas no laboratório de informática de uma escola da rede e ministramos cursos cujo objetivo era difundir as TIC como recurso pedagógico.

Ao trabalharmos com educadores, pudemos observar que o uso das TIC ainda suscitava desconfiança e um certo desconforto, mas que já havia uma movimentação rumo à aceitação de tais recursos no ambiente escolar, tendo em vista a sua popularização, integrando a vida cotidiana da comunidade escolar.

Trabalhar com tecnologia na rede pública foi, particularmente, desafiador, uma vez que, embora haja equipamentos e programas específicos de fomento ao uso das TIC na escola, a incorporação dos recursos na rotina pedagógica dos professores tem acontecido ainda mais lentamente que a manutenção e atualização dos recursos tecnológicos, o que provoca um desnível entre o que há na escola e o que já se utiliza fora dela.

Com ampliação das possibilidades de comunicação, as TIC transformaram-se em Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC), porém seu uso no ambiente escolar pouco avançou no âmbito do protagonismo do aluno.

Em relação aos estudantes, observamos que, quanto mais imersos na era digital, menos consciência possuem da dimensão e do impacto que suas ações e posicionamentos podem causar, não vislumbrando que, subjacentes a gracejos, metáforas, frases de efeito, piadas e publicidades tão comuns nas páginas de meio digital que consomem, navegam e replicam, podem esconder-se ideologias e preconceitos cujo reflexo extrapola as fronteiras do virtual.

Por isso, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Pará surgiu como a oportunidade de lançar um olhar mais reflexivo sobre a nossa prática docente, bem como propiciou a reflexão acerca de propostas que pudessem contribuir para o uso mais consciente e sistemático das TDIC nas práticas de ensino e aprendizagem, discussão iniciada na disciplina “Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional”, ministrada pela Professora Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, ainda no primeiro semestre do curso.

Os textos discutidos na disciplina mostraram que, com o advento da internet, com a popularização dos computadores pessoais e, posteriormente, com a criação de aparelhos celulares cada vez mais funcionalmente semelhantes a microcomputadores, novas práticas sociais foram estabelecidas em um mundo em que as fronteiras físicas foram apagadas pela facilidade da comunicação digital.

Ao longo da disciplina *Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita*, ministrada pela Professora Dr<sup>a</sup> Márcia Cristina Greco Ohuschi, pudemos observar o quanto o estudo dos gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, é

importante para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, a partir desta disciplina, percebermos que muitas atividades de leitura consideram apenas o potencial do aluno, sem fornecer a ele instrumentos suficientes para desenvolver e melhorar suas habilidades no que concerne à leitura e à escrita.

Foram de grande valia as aulas da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, ministradas pela professora Dra. Iaci Abdon, oportunidade para discutir a análise linguística pelo viés do funcionalismo, e para repensar a abordagem dos instrumentos de linguagem que seriam abordados ao longo das aulas de aplicação do projeto de intervenção. Todas essas novas experiências advindas das aulas e discussões do mestrado foram importantes para estabelecer novos parâmetros na docência, buscando uma prática pedagógica transformadora, que não se limitasse apenas a instrução de conteúdos, mas que buscasse ser significativa na vida do estudante, revelando maior relevância social.

Partindo do pressuposto de que é papel da escola formar cidadão crítico capaz não apenas de compreender, como também de intervir nos problemas de seu meio e por acreditar que educadores e aprendizes devem ser participantes ativos na busca de mudanças sociais que possam redefinir o futuro, de modo a melhorá-lo, a partir da multiplicidade de mídias, culturas e linguagens tão peculiares à vida contemporânea (COPE, KALAZANTIS, 2000), a delimitação da temática do trabalho é a realização de um estudo teórico-prático sobre a utilização das TDIC como ferramenta de ensino e aprendizagem, buscando contribuir assim para os multiletramentos, favorecendo a inclusão digital dos educandos, e propiciando ferramenta para o aprimoramento da leitura crítica e reflexiva.

A pesquisa foi motivada pela seguinte questão norteadora: *De que forma as TDIC podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com os multiletramentos e com a leitura crítica, reflexiva dos alunos?* E buscava confirmar/ negar duas hipóteses: a) apesar de serem residentes/visitantes digitais, os estudantes não dominam os recursos oriundos dos textos multimodais, nem a leitura de implícitos, acarretando em uma leitura superficial, o que - na prática do gênero publicitário - possibilita a disseminação de preconceitos e de relações de consumo pouco saudáveis; b) a utilização dos sites de redes sociais (SRS), em ambientes híbridos de aprendizagem, é um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, pois aproxima o professor do contexto do aluno, e promove a ressignificação desses espaços.

Foi estabelecido como objetivo principal proporcionar uma experiência com o letramento digital, na perspectiva dos multiletramentos, utilizando as TDIC como ferramentas pedagógicas, buscando o aprimoramento da leitura e da interpretação de textos, e como objetivos específicos: a) Utilizar as TDIC como ferramentas de ensino e aprendizagem, de modo a contribuir para os multiletramentos dos alunos, bem como fazê-los refletir acerca do poder da publicidade e de seu discurso; b) Promover a leitura reflexiva, fornecendo instrumentos linguísticos necessários para o aprimoramento das inferências e leitura dos implícitos; c) Instrumentalizar os alunos na utilização dos recursos tecnológicos necessários para as práticas de multiletramentos realizadas.

Diante da diversidade de gêneros, optamos por trabalhar com os gêneros discursivos da esfera publicitária, primeiramente com o anúncio publicitário e, após a diagnose, com a propaganda, por possuírem grande aceitação entre os estudantes, apresentarem ótima circulação social, presente nos mais diversos suportes e exigirem do leitor a realização das inferências e dos implícitos para a efetivação da leitura do texto.

Além disso, a cadeia de influência e persuasão que uma campanha publicitária bem construída pode efetivar é capaz de gerar consequências que vão desde o despertar de um desejo de consumo transmutado em necessidade à disseminação de ideologias e preconceitos arraigados no cerne da sociedade, o que pode contribuir ora para relações de consumo pouco saudáveis, ora para relações sociais desiguais e injustas; por isso é preciso pensar o consumo e suas relações para além do comportamento de compras do consumidor, como postula Rocha (2008, p. 122):

Pensar o consumo através dos impactos socioculturais que se revelam nos fluxos de sentido e de sensação articulados pela produção e pela recepção de produtos midiáticos e dos significados grosso modo políticos da apropriação – particularmente a juvenil – de alguns destes produtos e dinâmicas de consumo cultural.

As relações de consumo e suas implicações nos levam a refletir acerca da necessidade de realizar o letramento em marketing<sup>1</sup>, partindo de discussões sobre o gênero anúncio publicitário, envolvendo questões relativas ao suporte, discurso,

---

<sup>1</sup> Bethônico e Frade (2016) estudam as relações entre o marketing e a linguagem e afirmam que o letramento em marketing é centrado em aspectos da linguagem, de modo que as questões concernentes ao consumo são tratadas de modo secundário, dessa feita operar no sentido do letramento em marketing também seria papel dos agentes de letramento.

temáticas, instrumentos e recursos linguísticos, condições de produção e de circulação social.

A escolha do público alvo foi o 9º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que, nesta faixa etária, o alunado já participa ativamente do meio digital e, especificamente, dos sites de redes sociais, além disso esse nível de ensino possibilita aprofundar a discussão da temática transversal escolhida: o preconceito e a discriminação social.

Inicialmente, escolhemos o Site de Rede Social (SRS) Facebook como ambiente auxiliar de aprendizagem, por ser a rede social com maior inserção entre os brasileiros, segundo pesquisa divulgada e realizada pela própria plataforma, a qual, em 2014, estimava cerca de 92 milhões de usuários no Brasil, sendo que 62 milhões acessavam a plataforma diariamente. Dados do CETIC<sup>2</sup> (2013) consideram que esta é a rede social mais usada por adolescentes na faixa dos 9 aos 17 anos (muito embora a plataforma somente permita a criação de perfil próprio para usuários com mais de 13 anos).

Posteriormente, devido a pouca interação no grupo do Facebook criado para discutir as temáticas propostas, e por sugestão dos alunos, passamos a utilizar o SRS WhatsApp, o qual possibilitou um canal direto de comunicação com os educandos.

Nossa pesquisa caracterizou-se como observação-participante, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada. Iniciamos a pesquisa com uma entrevista informal com a direção da escola, coordenação pedagógica e professora de língua portuguesa, objetivando conhecer um pouco mais a realidade dos alunos. Em seguida, ainda em 2016, aplicamos o primeiro instrumento de diagnose, que forneceu os primeiros subsídios para a proposta de intervenção.

Já no ano de 2017, aplicamos uma nova atividade diagnóstica a fim de confirmar os dados coletados no ano anterior, após essa etapa, aplicamos o projeto pedagógico de intervenção, que foi organizado sob a forma de projeto pedagógico de leitura e escrita (PPL), dividido em módulos, que resultou na produção final de uma propaganda. Após esta etapa, finalizamos o projeto com uma atividade diagnóstica final a fim de avaliar se os objetivos foram alcançados.

---

<sup>2</sup> CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil.

Para a construção da pesquisa, baseamo-nos nas reflexões de Bakhtin (2003) quanto à discussão dos gêneros discursivos, Cope, Kalazantis (2000), Coscarelli (2007), Rojo (2012) no que tange aos multiletramentos, Knoll (2012), Sandmann (2003) em relação à publicidade e ao anúncio publicitário, Menegassi (1995), quanto às questões sobre a leitura.

Diversos trabalhos têm associado os multiletramentos ao desenvolvimento de uma prática de linguagem mais eficiente, crítica e associada intimamente às TIDC, como Oliveira; Szundy (2014) que associam os multiletramentos às demandas contemporâneas e à formação de professores. Partindo do pressuposto de que o mundo contemporâneo oferece uma diversidade de linguagens, as quais se hibridizam e corporificam em processos complexos de (re)significação, para os autores o professor precisa ser um analista do discurso, capaz de orientar e engajar seus alunos nas práticas de análise e (re)construção de significados.

Além disso, os autores, corroborando Bakhtin (2010), sugerem que, para a prática de uma educação responsável e responsiva aos ditames da contemporaneidade, não se pode dissociar os conhecimentos científicos das implicações éticas que esses conhecimentos podem acarretar sobre as diversas formas de vida.

Mareco; Alfena (2013) apresentam proposta que usa as TDIC de modo off line, trazendo tais ferramentas para o cotidiano da vida do professor, como na utilização de programas de edição de textos para a correção de produções textuais desenvolvidas por alunos da graduação. A pesquisa é importante por mostrar que efetivamente a tecnologia pode ser aliada do professor de línguas, bem como por estabelecer o contato do acadêmico de Letras com recursos tecnológicos de fácil utilização em sua prática de sala de aula.

Reis; Gomes; Souza (2014) tratam da necessidade de trabalhos mais sistêmicos por parte dos professores na escola, quanto à construção/desconstrução de gêneros discursivos no contexto escolar, que explorem as multimodalidades e as multissemiões dos textos a fim de formar leitores críticos e multiletrados. Além disso, apresentam proposta de uso da Rede Social Educacional (REDU) no trabalho com gêneros discursivos multimodais por meio do uso de Material Didático Digital (MDD).

Neves (2013) trata das potencialidades da hipermídia como recurso didático ainda pouco explorado e divide os recursos tecnológicos disponíveis conforme a forma de aprendizagem que podem suscitar. Assim temos ferramentas

tecnológicas utilizadas na aprendizagem prática, em que o aluno aprende fazendo, tais como as wikis, os mapas conceituais, os portais colaborativos e as redes sociais de intercâmbio de conteúdo.

Segundo o autor, as ferramentas on-line ligadas à aprendizagem colaborativa/social possibilitam que o aluno aprenda com seus parceiros, como ocorre nos blogs, microblogs, chats, fóruns, por exemplo. Já as utilizadas na aprendizagem por referência possibilitam a pesquisa on-line, como ocorre nos portais de busca de conteúdo, as bibliotecas digitais, os sites de armazenagem de vídeo e áudios, entre outros. Quando se trata de aprendizagem recíproca, em que o aprendizado ocorre por meio do compartilhamento de informações, pode-se utilizar os mapas conceituais e as redes sociais de intercâmbio de conteúdos e participação social.

Nossa pesquisa consiste em sugerir uma proposta metodológica para o ensino do gênero anúncio publicitário, na perspectiva dos multiletramentos, buscando o aprimoramento da leitura crítica e reflexiva e a compreensão de nível inferencial dos alunos, ampliando a investigação de Santos & Angeluci (2017), quando sugerem possibilidades pedagógicas voltadas para os multiletramentos, e de Lima (2015), que investiga a relação entre multimodalidade e novas possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa.

Diferencia-se das pesquisas apresentadas por abranger a utilização das TDIC como ferramentas de ensino e aprendizagem, por propiciar o letramento em marketing e buscar o aprimoramento da leitura crítica e reflexiva no interior do trabalho com o gênero anúncio publicitário.

A Dissertação está organizada em cinco seções, incluindo esta introdução, além da conclusão. A primeira seção apresenta as vivências, experiências e motivações que desencadearam o desejo de realizar essa pesquisa, assim como o percurso acadêmico e profissional responsável pela definição da temática, a qual também foi apresentada, junto à problematização, hipóteses e objetivos.

A segunda seção apresenta nossas fundamentações teóricas. Iniciamos dissertando sobre a leitura e sua importância social, tratamos sobre o leitor que almejamos e a relação da leitura com as novas tecnologias. Em seguida, abordamos os Multiletramentos e as exigências do mundo contemporâneo, observando quão urgentes são as demandas pelos novos letramentos na sociedade em que vivemos.

Posteriormente, tratamos das contribuições dos gêneros do discurso do círculo de Bakhtin para os letramentos de meio digital e mostramos que os gêneros

emergentes e circulantes no meio digital também podem ser estudados à luz de seus postulados teóricos. Na seção seguinte, apresentamos o potencial que os sites de redes sociais possuem para o ensino e aprendizagem de práticas linguageiras e apresentamos um breve apanhado do que já se propôs nesse sentido. Na subseção seguinte, fazemos uma explanação acerca do gênero discursivo anúncio publicitário, suas características, sua estrutura e da forma como acreditamos que seu estudo pode ser produtivo para o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa.

A terceira seção apresenta os passos metodológicos desta pesquisa. Dissertamos sobre os pressupostos que caracterizam o tipo de pesquisa, o contexto de investigação, os sujeitos da pesquisa e os percursos de elaboração do Projeto Pedagógico de Leitura (PPL), bem como apresentamos como se deu a coleta de dados e as categorias de análise.

Na quarta seção, apresentamos a nossa proposta pedagógica de intervenção, explicitando o desenvolvimento de cada módulo. A quinta seção apresenta o resultado da pesquisa e a análise dos dados. Já a sexta seção apresenta as considerações finais acerca da pesquisa e de seu resultado, destacando os principais pontos abordados, focalizando objetivos e refletindo sobre as implicações pedagógicas para a formação do leitor crítico.

Acreditamos que a pesquisa seja o primeiro passo rumo a um caminho repleto de novas possibilidades pedagógicas, na busca pelo protagonismo e pelo aprimoramento da competência leitora de nossos alunos.

## **2 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Esta seção apresenta os pressupostos teóricos que embasam os estudos realizados nesta pesquisa. Iniciamos discutindo o papel da leitura e do leitor na sociedade contemporânea, na subseção seguinte, tratamos da importância dos multiletramentos para que a escola acompanhe as transformações da sociedade atual. Em seguida, apresentamos as contribuições dos estudos bakhtinianos para os estudos dos gêneros discursivos e sua ampliação no meio digital. Na subseção seguinte, abordamos as redes sociais para fins de possibilidades pedagógicas, na sequência, apresentamos as características do gênero discursivo anúncio publicitário e da propaganda e finalizamos a seção abordando sobre a responsividade discursiva.

### ***2.1 Dos leitores que queremos, da escola que precisamos***

Sabemos que a popularização das tecnologias, principalmente as de comunicação, revolucionou o modo como nos relacionamos e interagimos com tal amplitude que provocou mudança até nas práticas de leitura, com a emergência dos textos híbridos (os quais associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento), a eleição de novos meios de suporte (a tela em detrimento do papel, por exemplo), e de hábitos de leitura plurais, menos hierarquizados e com papéis sociais menos definidos (SANTAELLA, 2001).

Conectados à internet, estão à disposição diferentes gêneros discursivos em múltiplos discursos, com ideologias, vivências, culturas tão diversas quanto acessíveis ao leitor e que demandam competência discursiva que vai além da tradicional. A leitura, em meio digital, não se limita à escrita alfabética, uma vez que “outras habilidades serão necessárias para interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias que se integram aos já existentes (ZACHARIAS, 2016, p. 16).

Para Coscarelli & Novais (2010, p. 36), ler é

um processo de integração de várias operações. Ler envolve desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos, imprescindíveis à construção de sentido.

Desse modo, o leitor seria um construtor de sentidos que se utiliza das ferramentas linguísticas e contextuais para fazer o texto significar.

Britto (2015, p. 33) ressalta que “ler é uma forma fundamental de participação na vida social, cultural e política do país”, possibilitando ao leitor uma experiência transformadora, resultado de um processo de autoconhecimento e de afirmação subjetiva. A experiência com a leitura humaniza e oportuniza a renovação intelectual, moral, bem como permite a reflexão acerca de si e dos outros, acerca do ambiente ao redor e de outros ambientes, permite antever possibilidades antes desconhecidas ou limitadas, enfim a leitura é um poderoso agente de transformação e, em razão disso, deve ser objeto de promoção e de estudo na escola.

Muito se fala sobre a leitura, entretanto pouco se fala sobre o leitor. Para Britto (2015, p. 37), leitor não é alguém que possui a habilidade da leitura e a utiliza quando necessário em sua vida prática, ser leitor vai além: é alguém capaz de encontrar no texto a fruição. O leitor a quem buscamos coloca-se para além da fronteira do utilitário: ele domina os recursos linguísticos, realiza as inferências, e, principalmente, engaja-se no texto e com o texto, independente do suporte em que ele se encontre.

Belintane (2007), ao trabalhar com adivinhas, postula a existência de dois tipos de sujeitos que, na ação da leitura e como resultado dela, possuem posturas distintas frente ao que é lido e, metaforicamente, os denomina de evitadores e adivinhadores. Os primeiros seriam aqueles que, diante do enigma, numa atitude de passividade, conformam-se com a simples espera da resposta para, quando muito, passá-lo adiante e dele extrair o mérito de adivinhador, simulando para si uma atitude que não possuem.

Os adivinhadores, por sua vez, são inconformados por natureza, não aceitam receber a resposta do enigma, arriscam-se nas veredas da descoberta, no jogo entre o que leem e nas associações de suas memórias linguísticas e discursivas, comprazem-se do confronto entre o propositor e aquilo que este postula, não são ingênuos, porque sabem que as adivinhas são construídas a partir de metáforas, simulacros, metonímias, falsas pistas, ou até mesmo de estranhamentos, por isso estão sempre atentos ao texto do enigma e é desse que jogo nasce a fruição.

É possível fazer uma analogia entre as posturas dos evitadores, dos adivinhadores e às dos leitores diante do texto. Há os leitores evitadores, aqueles que são conformados com os sentidos mais imediatos do texto e com a realização de uma

leitura pouco reflexiva, que não ultrapassa o limite do superficial. Para estes, é suficiente a credibilidade do suporte, do autor do texto ou mesmo a solidez de um discurso já consolidado, hegemônico.

Já os leitores adivinhadores possuem uma natureza desconstrutora, são capazes de perceber as ideias subjacentes ao texto, fazem muito bem a leitura dos implícitos, são excelentes na interpretação dos jogos linguísticos e, por isso, não se deixam iludir com facilidade. Esses leitores reconhecem que não há neutralidade na língua, conforme trata Bakhtin (1999, p. 41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”, além disso, possuem a consciência de que a língua, como discurso, é proveniente de uma enunciação, atende a uma ideologia.

Os leitores os quais desejamos efetuar a leitura crítica, convergindo para o que preceituou Freire (1967, p. 55):

Ler seriamente um texto é perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Ler/estudar é uma forma de reivindicar, de criar, de recriar, de reescrever- tarefa de sujeito e não de objeto.

Nesse sentido, a leitura pressupõe compreensão do mundo que cerca o leitor, construção de sentidos a fim de que possa assumir o seu papel de protagonista. Neste mesmo sentido, Kuenzer (2002, p. 101) define que “ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”.

Santos (2000) considera que o mundo contemporâneo é movido pelo discurso, por isso é tarefa do professor, como orientador do estudo, oferecer o contra-discurso<sup>3</sup> e a escola, como instituição, oferecer ao aluno possibilidades para que, se evitador, possa transmutar-se em adivinhador, e, se adivinhador, adquira ainda mais instrumentos capazes de tornar sua leitura mais eficiente. Desse modo, a escola teria, além da formação acadêmica, o papel primeiro de realizar a inclusão de seu aluno no mundo da leitura significativa, entendendo o aluno como sujeito de seu conhecimento

---

<sup>3</sup> Meurer (1997, p. 16) considera o discurso como o “o conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições”, seria, portanto, um conjunto de valores, princípios e significados, subjacentes ao texto, imbuído de ideologias, que são maneiras de ver e conceber a realidade. Neste sentido, oferecer o contra-discurso seria propiciar ao aluno outras visões que possam oferecer um contraponto ao que já está estabelecido, possibilitando que observe o viés ideológico presente nos discursos e se posicione sobre ele.

e criando condições para que este sujeito possa desvencilhar-se das limitações impostas, transformando a si e, como consequência, o seu entorno.

Menegassi & Angelo (2005) consideram que a prática escolar aborde a leitura por quatro diferentes perspectivas: a perspectiva do texto, a perspectiva do leitor, a perspectiva interacionista e a perspectiva discursiva<sup>4</sup>. Cada perspectiva apresenta visão diferenciada do ato de ler e orienta diferentes propostas didáticas em relação à compreensão da leitura e da formação do leitor.

Adotamos a perspectiva interacionista-sócio-discursiva de leitura, a qual considera a leitura como fruto de uma interação entre autor-texto-leitor, em que é necessário acionar tanto conhecimentos enciclopédicos do leitor (seus conhecimentos prévios, conhecimentos de mundo, suas memórias, experiências) como também as condições sócio-históricas de produção da leitura, reconhecendo que, conforme Menegassi (2005, p. 40), “toda leitura envolve produção de sentidos, constituídos a partir do saber do leitor e das circunstâncias de leitura; tanto ‘os ditos’ quanto ‘os não-ditos’ fazem parte do texto”, cabe, portanto, ao leitor perceber as estratégias de manipulação presentes no texto, atuando ativamente sobre elas: questionando-as, julgando-as ou validando-as.

Assim, acreditamos que o ensino da leitura deve despertar no aluno uma atitude mais inquisitiva em relação ao texto lido, mostrando que, nas entrelinhas e no avesso do discurso, há um emaranhado de ideias, que – como em um bom enigma – só se desvela a quem aceita o desafio de mergulhar nas profundezas do texto.

Outro aspecto importante a considerar é a relação entre a leitura e as novas tecnologias. Ribeiro (2005, p. 126) considera que as transformações no processo de leitura do meio impresso para o meio digital estão relacionadas à necessidade do leitor em lidar com novas interfaces (uso, navegação, velocidade de acesso, interatividade etc), entretanto, nas pesquisas realizadas para este trabalho, não foram observadas mudanças significativas em relação ao processamento

---

<sup>4</sup> Para Menegassi & Angelo (2005), a perspectiva do texto possui base estruturalista e concebe o ato de ler como processo da decodificação de letras e sons, e a relação desses como significado. A perspectiva do leitor possui seu foco na compreensão do leitor sobre o texto, de modo que essa compreensão liga-se aos conhecimentos prévios que o leitor já possua. Na perspectiva da interação texto-leitor, o ato de ler é um processo de interação em que tanto leitor quanto autor contribuem para a construção do texto, o significado nasceria das convenções de interação social em que se dá a leitura. A perspectiva discursiva trata o texto como discurso e leva em consideração suas condições de produção, pois estas são constitutivas de sentido. Nessa perspectiva, “autor e leitor, inseridos em um contexto sócio-histórico-ideológico, são, então produtores de sentido” (MENEGASSI & ANGELO, 2005, p. 38)

cognitivo da leitura, o que se observa é que as tecnologias de meio digital trouxeram novas interfaces para as ações de ler e de escrever: teclado e monitor (em vez de caneta e papel), impressora, softwares de edição de texto, navegadores para leitura na internet, ou seja são tecnologias que se somam às possibilidades já existentes e, portanto, já são familiares ao usuário.

Além disso, tais tecnologias possibilitaram ao usuário atuar mais conscientemente sobre os modos de expressão do texto (imagem, cor, fonte, palavras etc.) que compõem o conteúdo das páginas, o *design*<sup>5</sup> do texto, o que exige ainda mais habilidades de leitura. Neste ensejo, também é imprescindível explorar a contribuição do design para a construção dos sentidos pretendidos.

O aparecimento dos textos multissemióticos e multimodais encontrados nos meios digitais também acarretou o aparecimento de novas situações de produção de leitura e de autoria, de modo que – considerando os suportes digitais do texto e seus usos- seria mais interessante estabelecer o conceito de *lautor*, em vez de leitor-autor, tendo em vista que o meio digital permite que o leitor interaja, reproduza, reconstrua o texto e realize intervenções sobre ele das mais diversas naturezas, o conceito de autor e a autoridade que ele evocava, como senhor do conteúdo ali produzido parece estar mais diluído (ROJO, 2013). A leitura e a escrita, no meio eletrônico, são elaboradas quase que ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte, diferenciando-se radicalmente da produção do livro e seu consumo pelo leitor.

De maneira semelhante, a criação de novas ferramentas e tecnologias de comunicação tem possibilitado a criação de novos escritos, os quais, por sua vez, originam novos gêneros discursivos, como por exemplo, o *blog*, os *chats*, *twits*, *epulbs*, *fanclips*, entre tantos outros que estão emergindo na atualidade. A leitura desses novos gêneros não se limita ao verbal escrito, expande-se a signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som etc) e seu potencial é tamanho que esses novos gêneros já extrapolaram os ambientes digitais, não sendo difícil encontrá-los nos impressos (é comum encontrar em livros didáticos uma diagramação que remete às páginas de sites, simulando hiperlinks, por exemplo),

---

<sup>5</sup> Ribeiro (2008) nos diz que para os *designers* o conceito de legibilidade se funda “não em como o conteúdo do texto é expresso (ortografia, sintaxe, texto), mas na forma como o texto é disposto, apresentado e organizado no papel”, isto requer que os alunos estejam atentos a estes aspectos, para que possam compreender o texto em sua totalidade.

por isso é fundamental que a educação assuma seu papel na formação de novas habilidades e, tendo em vista que os letramentos convencionais não deram conta nem de integrar desenhos e diagramas na escrita, realizar os multiletramentos é uma exigência imediata da contemporaneidade.

## **2.2 Os Multiletramentos e as exigências da contemporaneidade**

A contemporaneidade e os textos/enunciados<sup>6</sup> nela produzidos exigem do usuário a expansão de suas habilidades linguísticas a práticas que consigam dar conta da multiplicidade de linguagens, semioses e mídias acionadas para a construção da significação dos textos multimodais hoje produzidos, bem como da pluralidade e diversidade cultural empregadas na construção dessa significação, por isso as práticas linguísticas na escola devem convergir para uma pedagogia que explore os multiletramentos, ampliando para o que sugere a Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (GNL).

Segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, a educação deve se voltar para a formação de designers de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade.

Adotar a educação linguística inspirada na Pedagogia dos Multiletramentos significa entender o aluno como um ser multicultural inserido em culturas híbridas, altamente personalizadas, e de identidade multifacetada, que desencadeiam ainda mais fragmentação social. Por isso, é necessário que a escola desenvolva atividades que levem a um pluralismo integrativo, possibilitando ao aluno ler o mundo criticamente, de modo a entender os interesses culturais divergentes que “informam significações e ações, suas relações e conseqüências”(Kalazantis e Cope, 2006, p.147) .

---

<sup>6</sup> Para fins deste trabalho, consideramos texto e enunciado como equivalentes, utilizando como pressuposto o conceito bakhtiniano que diz “há dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2003, p. 308). Além disso, segundo Rojo (2013, p. 13), o autor amplia o conceito texto, estendendo-o para a diversidade de linguagens, ao dizer: “Se estendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)”, (BAKHTIN, 2003, p.307 APUD ROJO, 2013, p. 13).

Acreditamos que o ensino de práticas de linguagens na perspectiva do que sugere a Pedagogia dos Multiletramentos contribui para que o aluno possa reconhecer-se como um ser de identidade própria, porém integrado a uma comunidade global, pulsante e detentor de uma cultura que se volta tanto para o seu mundo particular como também recebe ancoragem nas diversas culturas que compõem o seu ambiente social.

Para o Grupo de Nova Londres, os projetos (designs) teriam de focar três dimensões: a diversidade produtiva (já que a sociedade contemporânea exige um trabalhador multicapacitado e autônomo, capaz de adequar-se a mudanças constantes), o pluralismo cívico (o aluno deve ser capaz de expressar e representar identidades multifacetadas adequadas a diferentes modos de vida, espaços cívicos e contexto de trabalho, além de ampliarem seu repertório cultural aos contextos em que se apresentam e se negociam divergências) e as identidades multifacetadas (em que a diversidade se manifesta no contexto pessoal do aluno).

A fim de concretizar tais projetos, o GNL sugeriu alguns movimentos pedagógicos que resultassem efetivamente no cumprimento de quatro princípios – a) o aluno como usuário funcional, demonstrando competência técnica e conhecimento prático; b) criador de sentidos (entende como operam diferentes tipos de textos e de tecnologias); c) analista crítico (compreende que tudo que é visto e estudado foi selecionado previamente); e d) transformador (usa o que foi aprendido de novos modos) – dos quais a *prática situada* faria a imersão do estudante em culturas, gêneros e designs próprias desse alunado, relacionando-as com outras que lhes são alheias. Nelas se exerceria uma *instrução aberta*, que seria uma análise sistemática e consciente, sobre a qual seria proposta uma metalinguagem sob a ótica dos *critérios de análise crítica*, interpretando contextos sociais e culturais de circulação e produção, visando uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (ROJO, 2012).

Kalazantis e Cope (2006) postulam que é imprescindível criar uma cultura de civilidade entre as pessoas que convivem em proximidade global ou local (tal qual a escola), mas que não partilham da mesma comunidade, por isso os currículos escolares precisam alcançar novas competências, principalmente aquelas que permitem interagir com múltiplas variedades de linguagens e línguas, produzindo sentido nos mais diversos dialetos, discursos, estilos e registros, o que remete novamente ao plurilinguismo bakhtiniano.

Os Multiletramentos centram-se em uma prática que parte do conhecimento do aluno, sobre o qual se desenvolve a instrução e o enquadramento crítico, para então se fazer a prática transformada e, muito embora o grupo de Nova Londres considere somente a tríade cultura erudita/ cultura popular/ cultura de massa, como fontes da prática letrada do alunado, esse trabalho se fundamenta na proposta de Rojo (2013, p.18), a qual também acrescenta o hibridismo cultural:

(..)preferimos tratar as produções culturais letradas em efetiva circulação social como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos, já eles desde sempre híbridos (ditos 'popular/de massa/erudito') caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes coleções.

Abraçando esta perspectiva, nossa pesquisa buscou partir da realidade do aluno, de um gênero discursivo pertencente ao seu repertório para, por meio desse repertório, discutir questões que vão além da natureza linguística do enunciado, mas que, imprescindivelmente, perpassam por ela. Refletir acerca do poder da publicidade, da disseminação do marketing para além da esfera das mídias, a natureza dos desejos e vontades que os anúncios publicitários e seus artifícios produzem (neste aspecto discutimos questões de design, discurso, inferências, implícitos entre outros aspectos), são questões relevantes para os multiletramentos que tratamos em nosso trabalho.

### ***2.3 Compreensão e interpretação no processo de leitura – a formação do leitor crítico***

Na primeira seção deste capítulo, observamos que o leitor crítico é aquele que habilmente lê o texto, construindo seus sentidos, desvelando as ideologias nele subjacentes, bem como realizando as inferências e lendo as entrelinhas do texto, ou seja, criando condições para que se torne sujeito de seus atos, consciente dos problemas sociais e agente de transformação. Menegassi e Moraes (2002) postulam três aspectos necessários à formação do leitor crítico: a memória individual e coletiva do leitor; a interação leitor-texto-relação social nas atividades escolares de leitura; a relação trabalho, prática e humildade na construção de sentidos em leitura.

A ativação da memória individual e coletiva do leitor é condição indispensável ao processo de compreensão dos fenômenos do mundo e da linguagem

usada para expressar estes fenômenos. É a memória que armazena os acontecimentos constitutivos da história coletiva e a sua preservação contribui para a compreensão do passado, para a análise do momento presente ou mesmo para a previsão do futuro. O apagamento da memória individual ou social atende aos interesses do sistema capitalista, na medida em que alimenta a manutenção da ignorância.

A interação texto-leitor-relação social permite ao leitor trazer para o seu contexto aquilo que foi abordado no texto lido. Esta interação estabelece-se a partir do trabalho desenvolvido na formação do leitor. Se bem construída, possibilita a reflexão e, a partir dela, a transformação, na medida em que o leitor, reconhecendo-se ou afastando-se do texto, passa a posicionar-se diante dos fatos no texto lidos. Por outro lado, o esvaziamento dessa relação, fruto de práticas de leitura que privilegiam a forma em detrimento do conteúdo, ou que monopolizam os sentidos do texto, elegendo um como verdadeiro, terminam por desestimular a salutar discussão que a construção dos sentidos textuais pode despertar e acarretam no desestímulo à leitura.

Assim, é a relação trabalho-prática-humildade que conduz a formação de leitores críticos, pois o desenvolvimento da criticidade é um lento e gradual processo de descoberta, de instrumentalização e de trocas entre professor e aluno, em que o professor possui o papel decisivo de mediador, fim de que, ao final, o assuma o papel de sujeito ativo na construção de seu conhecimento e agente de transformação.

Na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2010), a leitura é um processo que exige do leitor um trabalho ativo de compreensão, que implica estratégias adequadas para construir sentido para o texto lido. Corroborando essa perspectiva, conhecer o processo de leitura e suas etapas também é imprescindível.

Cabral (1986) estabelece quatro etapas, à luz da Psicolinguística, para o processo de leitura: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. Menegassi (1995) explica que a decodificação surge a partir do reconhecimento dos símbolos escritos e da associação destes a um significado, a compreensão diz respeito à apreensão da temática, dos tópicos principais do texto, identificando suas regras semânticas e sintáticas e realizando as inferências. Para que essa etapa ocorra, é preciso que o leitor acione os conhecimentos prévios e que realize associações no interior do conteúdo temático do texto lido.

A compreensão ocorre em três níveis: o nível literal (a leitura resume-se a conteúdo do texto lido, sem associá-lo às informações externas ou realizar inferências, é o nível de leitura mais superficial do texto), o nível inferencial (ocorre a realização das inferências) e o nível interpretativo (em que o leitor expande sua leitura, associando as informações textuais e os conhecimentos que possui acerca do conteúdo temático do texto) (MENEGASSI, 1995).

A interpretação é a etapa posterior à compreensão e ocorre quando o leitor amplia seus esquemas acerca da temática textual, reformulando e elaborando novos conceitos. Nesta etapa ocorre a utilização da capacidade crítica do leitor, por meio da análise, da reflexão e do julgamento das informações lidas.

A retenção, última etapa do processo, ocorre pelo armazenamento das informações mais importantes na memória de longo prazo, e acontece em dois níveis: concomitante à compreensão (quando o leitor decide não estabelecer julgamentos acerca do que leu) e após a interpretação. Nesse último nível, o leitor altera seu ponto de vista sobre o tema e gera um novo dizer, de natureza criativa e autônoma.

Conhecer cada etapa de leitura e suas especificidades permite ao professor avaliar se o seu trabalho de mediação de leitura não está concentrado em apenas um dos níveis de leitura, quando o ideal é que avance até chegar ao nível interpretativo.

#### **2.4 A contribuição dos gêneros do discurso do círculo de Bakhtin**

Ao estabelecer a teoria dos gêneros do discurso, Bakhtin revolucionou o olhar a respeito das condições de produção e recepção dos textos, de tal maneira que, mesmo nos textos emergentes das TDIC e muito embora sua teoria tenha se ancorado nos textos escritos, de cunho literário e, geralmente, canônicos, é possível relacionar seus conceitos e aplicá-los. Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente, de modo que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, por meio de gêneros do discurso, dos quais os sujeitos possuem um vasto repertório, ainda que não tenham consciência disso, tendo em vista que a aquisição dos gêneros se dá tão espontaneamente quanto a aquisição da língua.

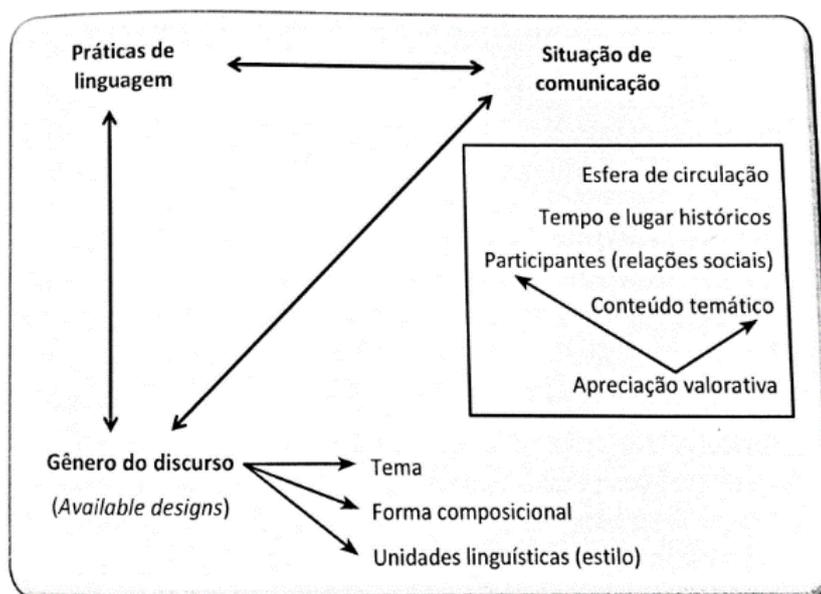
O estudioso considera que as práticas de linguagem/ enunciações acontecem sempre em determinadas situações de enunciação ou de comunicação,

que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campo de circulação de discursos, estando esses também situados historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais). As esferas de circulação definem os participantes da enunciação (locutor e interlocutores), bem como suas possibilidades de relações sociais e os conteúdos temáticos possíveis de serem abordados naquela esfera, em decorrência da apreciação de valores que os interlocutores fazem uns dos outros, de si mesmo, de seus lugares sociais, do conteúdo temático que está sendo valorado, o qual pode transformar-se em tema do enunciado.

É o funcionamento das esferas que determina os modos de dizer (gêneros do discurso), os quais são relativamente estáveis, pois sofrem influência de acordo com os tempos, com as culturas, com os lugares enunciativos e as situações específicas da enunciação, por isso o autor indicou que há certas estratégias capazes de flexibilizar o gênero e o estilo, tais como o hibridismo, a intercalação de gêneros, vozes e linguagens sociais, o que acarreta em plurilinguismo e plurivocalidade.

Rojo (2013, p. 27) estabelece o seguinte diagrama para ilustrar a teoria dos gêneros presentes em Bakhtin (2003):

Figura 1-Elementos da teoria Bakhtiniana dos gêneros discursivos.



Fonte: ROJO, 2013, p.27.

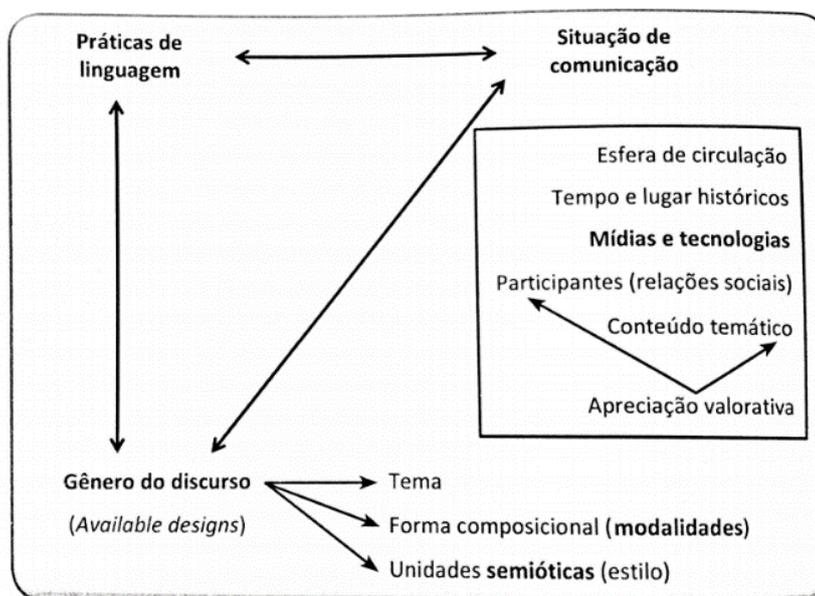
Assim, segundo Rojo (2013, p.28) o gênero discursivo define formas de composição do enunciado e o estilo empregado, os recursos linguísticos a serem usados na composição, em função de um tema, “ou seja, de certos efeitos de sentido

visados pela vontade enunciativa do locutor e dependentes de sua apreciação de valor sobre significações ou parceiros interlocutores”. Além disso, há um fenômeno ideológico que se materializa na e pela linguagem, de modo que os gêneros discursivos surgem no atendimento às demandas comunicativas do sujeito, em uma perspectiva social, dinâmica e interativa.

Como consequência, podemos observar que as práticas de linguagem expressas nos gêneros discursivos se fundamentam na dinamicidade da língua e em situações concretas da enunciação seja qual a esfera das relações humanas. Em virtude dessa característica, os gêneros vão sofrendo modificações de modo a adequarem-se ao momento histórico em que estão inseridos.

Ocorre que, nos enunciados oriundos das novas tecnologias de comunicação e informação, o processo que define o gênero e os recursos é semelhante ao descrito por Bakhtin, apenas acrescentando mais uma variável - a escolha das mídias e tecnologias – as quais também são determinadas pelas esferas de circulação, conforme nos acrescenta o quadro a seguir, encontrado em Rojo (2013, p. 30):

Figura 2- Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados.



Fonte: ROJO, 2013, p.28.

O estudo realizado neste trabalho foi ancorado nas proposições do Círculo de Bakhtin quanto aos gêneros discursivos e na ampliação proposta por Rojo, na medida em que estudamos os gêneros anúncio publicitário e propaganda, explorando

os aspectos relacionados às características mais estáveis do gênero, a apreciação valorativa e a seleção temático-linguística, a fim de observar de que forma influenciam nas escolhas do produtor do texto e contribuem para a construção dos sentidos.

Trabalhar a leitura no contexto escola, na perspectiva dos gêneros discursivos e no direcionamento à formação do leitor crítico, possibilita maior imersão às práticas de linguagem e aos seus aspectos constitutivos, nos mais diversos contextos sociais, o que os torna mais próximos dos usos efetivos nas diferentes esferas de comunicação humana. Quanto mais diversificados forem os gêneros discursivos inseridos na prática escolar do aluno, mais a escola contribuirá no desenvolvimento da autonomia discursiva do estudante e na qualificação do domínio da linguagem em efetiva circulação social.

## ***2.5 As redes sociais e as práticas linguageiras***

Wasserman e Faust (1994) definiram redes sociais como sendo um ou mais conjuntos finitos de atores (nós) e eventos e das relações e interações (laços) sociais estabelecidos entre eles. Entretanto, este conceito sofreu grande evolução, em decorrência da apropriação da expressão para outras paragens, além da inicialmente proposta. Atualmente, considera-se que a rede social é um ambiente de interação, e não somente de participação. Recuero (2009) reitera que as redes sociais não são os sites ou as páginas, as redes sociais são as pessoas e “embora os sites de redes sociais atuem como suporte para as interações que constituíram as redes sociais, eles não são por si, redes sociais”.

Vários foram os estudiosos que se debruçaram sobre o conceito na sociologia, na informática, mas é na educação que o conceito tem encontrado maior aceitação e sua aplicação como ferramenta pedagógica encontra adeptos e defensores. Siemens (2008, p. 7-8) diz que, atualmente, vive-se a quinta etapa das redes, em que

os educadores estão começando a explorar a forma como modelos de rede podem ajudar não só a aprendizagem colaborativa em ambientes online e combinados, mas em redes de aprendizado móvel e universal, para a determinação de estruturas de rede social a partir da análise de fóruns de discussão e para conversas de comunidades on line.

Essa evolução das redes sociais somente foi possível graças à evolução da internet, que de Web 1.0 (permitia apenas o consumo da informação, praticamente apenas textual) passou a Web 2.0, a qual possibilita a interação e a produção de textos com imagens, vídeos, links, mas já há o prenúncio da terceira onda, a Web 3.0, em que os conteúdos seriam semanticamente indexados e a personalização da experiência atingiria elevadíssimo grau, o que antecipadamente convencionou-se denominar de Web inteligente.

O que se observa é que os sites de redes sociais popularizaram-se e ampliaram seus recursos de tal maneira que passaram a influenciar comportamentos sociais. Falar de si, mostrar-se, compartilhar informações, comentar, usar os recursos audiovisuais cada vez mais disponíveis e diversificados provocou verdadeira revolução na produção de textos, de modo que neles a escrita nem sempre possui papel fundamental, como se pode observar em *photoblogs* e no *Flickr* é a multimodalidade, própria da contemporaneidade. Entretanto, a escola continua atribuindo à produção de textos de baixa ou nenhuma efetiva circulação social, papel central na formação acadêmica do aluno, como consequência vemos alunos com excelentes textos, cuja finalidade é unicamente atender a uma demanda escolar.

Outra consequência imediata da omissão dos currículos escolares em relação às TDICs é que este aluno utiliza os meios digitais, mas não possui nenhuma orientação formal quanto ao seu uso, o que possibilitam a pouca clareza relacionada às consequências dos atos virtuais por ele praticados, além de possibilitar a disseminação de preconceitos, prejudiciais à manutenção da cidadania. Franco (2010 apud Gomes, 2016) considera que, em última instância, a sociedade, a cidade e a localidade onde as pessoas vivem e se relacionam são educadoras, e – partindo do princípio que redes sociais são localidades de práticas sociais- tais ambientes são propícios para a aprendizagem.

O uso das redes sociais como ambientes de aprendizagem ainda possibilita que a escola integre-se à comunidade e aprenda com ela. Warschauer (2006) sugere duas propostas de abordagem social da educação, que aproximam escola e comunidade: o aprendizado localizado e a pedagogia crítica, em que os estudantes são motivados a tornarem-se parte integrante das comunidades de aprendizagem e de sua cultura, por meio da criação de situações relevantes e significativas para os estudantes, de modo que – em busca de resolver problemas que fazem parte de sua realidade e do seu contexto e que refletem seus interesses – possam utilizar os

conhecimentos, em vez de apenas teorizar a respeito deles. Segundo o autor, essa seria uma maneira de

‘o aluno enfrentar, ou ao menos, explicitar os problemas da reprodução social por meio da análise, da crítica e do desafio contra as estruturas de poder desiguais, como parte de seu processo de aprendizado escolar’ (op. cit.:171). Essa seria uma forma de a escola, verdadeiramente, envolver seus alunos acerca de temas que podem, efetivamente, operar no sentido da transformação de suas realidades e de seu entorno, um dos objetivos do saber escolarizado.

Como forma de horizontalização do conhecimento, de *produsagem*<sup>7</sup> e na perspectiva proposta por Warschauer, acreditamos que os sites de redes sociais (SRS) são excelentes recursos e podem ser aproveitados para o ensino e aprendizagem, apesar de não possuírem ferramentas de controle e gerenciamento, como bem observou Oliveira e Oliveira (2012). Porém, longe de representar um empecilho, essa ausência pode contribuir para criar um ambiente ainda mais colaborativo e democrático, na medida em que tornam o professor mais um integrante do processo de aprendizagem, e não o centro dele.

Acreditamos que o uso das SRS como ferramenta pedagógica, explorando uma dimensão que não seja a da diversão, possibilita a ressignificação desse ambiente em um espaço de troca de saberes, facilita a interação e a proposição de reflexões e debates para além dos muros da escola, o que permite aos alunos trocarem conhecimentos e informações entre si, fora do ambiente escolar propriamente dito. Isso é de fundamental importância para despertar o protagonismo, predicado indispensável à época atual. Além disso, o uso dos SRS permite a efetiva circulação do gênero discursivo, ampliando sua dimensão social, acarretando na motivação para produção, tendo em vista que o texto não será somente um exercício de sala de aula, terá realmente um propósito.

Dentre os inúmeros SRS existentes no meio digital, o Facebook se destaca por favorecer o trabalho colaborativo, com potencial para ser ferramenta de aprendizagem, além de apresentar grande inserção entre os jovens, principalmente na faixa etária do público alvo. Llorens e Cadpferro (2011, p.202) indicam que a plataforma apresenta facilidade para criação e administração de um grupo de trabalho,

---

<sup>7</sup> O termo “*produsagem*” derivou da expressão inglesa “*produsage*”, que seria a composição das palavras “*produce*” e “*usage*”. Segundo BAUMGÄRTNER e MACIEL (2016), este neologismo criado por Bruns (2006) designa um indivíduo imerso nas redes sociais, ao mesmo tempo produtor e consumidor de conhecimento.

possui interface simples, com ferramentas próprias e de fácil utilização, em que se destacam o bate-papo, troca de mensagens e marcação em fotos e imagens, o alto grau de conectividade com conteúdos externos, dentre outros.

O uso da plataforma também apresenta pontos negativos, como a presença de muitos elementos distrativos, a dinamicidade do *feed* de notícias e de comentários, o que pode dificultar a seleção de informações e a ausência de um sistema eficiente de marcação, seleção e filtragem de informações.

## **2.6 Os gêneros discursivos anúncio publicitário e propaganda e as possibilidades de letramento**

A sociedade em que vivemos está alicerçada nas relações de consumo e os discursos que o estimulam tem sido onipresentes, buscando envolver e persuadir, tornando mais sutis as distinções entre publicidade, informação e entretenimento, como exemplo temos as ações de *merchandising* em que as empresas produzem vídeos e postam nas redes sociais para que sejam replicados pelos próprios usuários/consumidores, criando uma cadeia viral, objetivando atingir o maior público possível.

A principal consequência disso é a formação de uma cultura do consumismo, em que “se formam e se disseminam novos estilos de vida, que vão desde a incorporação de hábitos de lazer, arte, música, cultura, moda, alimentação, até desejos, valores, virtudes” (SIMIONATTO, 2008, p.102). Por isso, é necessário promover a conscientização crítica dos consumidores (o letramento em marketing), a fim de despertá-los para o impacto sociocultural que as ações de marketing produzem na sociedade atual.

O termo propaganda possui dimensão bastante generalista e absorve elementos de cunho político, bem como de cunho institucional, ideológico e comercial; sendo que, atualmente, esta última abordagem tem, preferencialmente, recebido a nomenclatura de publicidade. Tanto a publicidade quanto a propaganda possuem grande impacto sobre os costumes sociais, ditando regras de comportamentos capazes de exercer um novo tipo de controle social, por isso, são consideradas a mola mestra das sociedades capitalistas, muito embora também seja instrumento de persuasão em outros regimes, tal como o socialista.

Associada à publicidade e à propaganda, o marketing é responsável por criar incentivos que gerem a ação de consumo que se pretende vender. São as estratégias de marketing que fazem com que o produto se ofereça ao consumidor como solução para os seus anseios.

De caráter etnocêntrico, o texto publicitário elege um público-alvo para direcionar o seu apelo e dele traduz aspirações e comportamentos, ainda que, por razões mercadológicas, ideológicas e técnicas, atue homogeneizando as camadas sociais, como se todos fizessem parte de uma sociedade destituída de classes, de modo a englobar os componentes em um “você” genérico (CARVALHO, 2014).

Magalhães (2005) afirma que o texto publicitário possui um pronunciado hibridismo inerente na relação multimodal entre oral, escrito e visual, o que demanda de seu leitor um olhar analítico sobre esta relação e seus recursos, a fim de depreender a construção de seus sentidos, bem como as suas intenções comunicativas. Para Knoll (2012), a comunicação midiática, em especial a publicidade, opera sobre a manutenção, produção e transformação dos discursos de gênero social, atuando em dois polos: o da produção e o do consumo.

Da perspectiva do consumidor, o produto a ser consumido não possui só um valor troca ou de uso, mas um relevante valor simbólico, o qual é utilizado com extrema eficiência nos textos publicitários para majorar o valor social de uma marca/produto. São nítidas, portanto, as demandas psicossociais em jogo no ato de consumir, que envolvem sentimentos como autoestima, evolução pessoal, status e conquista, de modo que a carência de identidade é transformada na carência do produto.

Sandmann (2003) considera que a linguagem na publicidade expressa, até certo ponto, a ideologia dominante e os valores em que ela acredita, assim são comuns a representação dos valores tradicionais e do antigo conjugado com o moderno e com que se tem qualidade, a juventude e a beleza como qualidades que podem ser permanentes ou imutáveis, o vestir-se de acordo com a moda, entre outros. Para transmitir e reforçar este caráter ideológico, este gênero discursivo promove um termo de identificação com o seu leitor, o qual pode ser uma característica comum, como o aspecto físico ou a faixa de idade, ou qualquer outro que estabeleça o vínculo entre o leitor e a ideologia que se pretende reificar.

Para divulgar seu produto/ideia, o texto publicitário se estrutura a partir de uma lógica própria, centrada na sedução. Ao promover o produto, o anúncio busca

estratégias de modo a seduzir o consumidor e provocar a adesão à mensagem proposta. Para isso, utiliza recursos que despertem a fantasia e que enfatizem positivamente o objeto divulgado, ao passo que encubram as possíveis associações negativas relacionadas ao produto, criando, por analogia, um jogo de luz e sombra eficiente no objetivo de diluir a percepção da realidade que aborda.

À função informativa do texto publicitário somam-se elementos persuasivos que, conectados à função estética (jogo de cores, formas, palavras e imagens), cooperam para a promoção de uma estrutura social dominante e, com ela, a manutenção das relações de poder já estabelecidas. Para Fairclough (1990), o funcionamento ideológico do discurso publicitário opera na construção das relações entre produtor, anunciante e público e é eficaz em criar um vínculo marcante e duradouro. Além disso, o discurso cria uma imagem do produto e a posiciona no imaginário do receptor, como se o produto fosse o passaporte para a entrada em uma comunidade exclusiva, produzindo assim a ideia de pertencimento, calcado na construção de estereótipos, cuja consequência mais imediata é a colonização<sup>8</sup> de um segmento por outro.

O discurso publicitário é construído a partir de escolhas de itens lexicais e de estruturas sintáticas específicas que reforcem os estereótipos pretendidos. Sustenta-se no tripé nomear (consiste na individualização positiva do elemento divulgado, por meio da escolha de um substantivo que aluda uma qualidade a ser reificada. Para garantir a originalidade e, conseqüentemente, a individualização são utilizadas estratégias como a produção de neologismos e a alteração do significado de uma palavra), qualificar (ocorre por meio da atribuição de características a produto que estabeleçam um perfil facilmente reconhecível) e exaltar (consiste na promoção de um produto, realçando sua marca e/ou seus atributos).

A qualificação e a exaltação se valem de recursos linguísticos muito semelhantes, como a sinonímia, antonímia, a homonímia, a polissemia e figuras de linguagem como a metáfora, a metonímia, o eufemismo e a repetição, a fim de angariar a conquista de seu público.

---

<sup>8</sup> Fairclough (1990) postula que há correspondência entre análise do discurso e análise da sociedade, pois, para manter o status quo das elites dominantes, o capitalismo se utiliza de certos instrumentos ideológicos que se manifestam nos vários discursos que nele transitam. Para o autor, ao legitimar as dominações existentes nas relações sociais, o discurso também legitima a colonização de uma classe por outra.

Considerando que nossos alunos cresceram cantando os *jingles*<sup>9</sup> de campanhas publicitárias, usam os bordões de determinados produtos para ilustrar suas falas e compartilham *memes*<sup>10</sup> ligados a marcas com a naturalidade de quem está produzindo um texto, realizar o letramento na perspectiva do marketing é fomentar relações de consumo mais conscientes e equilibradas.

Com a intenção de iniciar os alunos nesse letramento, optamos pelo gênero anúncio (de cunho publicitário e de propaganda), gênero de ampla circulação social, que possui variada gama de suportes: impressos (jornais, revistas, panfletos, outdoors) e não impressos (em vídeo, no meio digital etc), e cuja cadeia de influência independe de classe social, faixa etária ou nível de escolarização, acarretando em apelos de consumo capazes de moldar necessidades e definir hábitos. Nosso trabalho foi centrado no aprimoramento da leitura crítica, orientada pela multimodalidade e com o objetivo de desvelar os discursos ideológicos que promovem o desejo de consumo e de pertencimento, operando com os instrumentos linguísticos (figuras de linguagem, argumentos, inferências etc.) e características mais regulares do gênero (iconicidade, persuasão, recursos gráficos, intertextualidade etc.) que propiciam o melhor entendimento do gênero e, conseqüentemente, o aumento da consciência sobre o que ele difunde.

---

<sup>9</sup> Termo em inglês que designa a música composta para promover uma marca ou um produto, com a intenção de cativar o público.

<sup>10</sup> No jargão da web 2.0, meme é um conceito de imagem, vídeo ou gif, comumente de viés humorístico, que se espalha rapidamente pela internet.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Nesta seção, apresentamos a descrição dos passos metodológicos deste trabalho. Iniciamos com os pressupostos metodológicos que estruturaram o trabalho, em seguida, tratamos do contexto da pesquisa em questão- caracterizando a escola e os sujeitos envolvidos. Posteriormente, descrevemos as etapas de aplicação do projeto de intervenção, finalizando com a constituição do corpus e categorias de análise.

#### **3.1 Caracterização do tipo de pesquisa**

Esta pesquisa desenvolveu-se segundo a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, tendo em vista que o objetivo deste trabalho não foi mensurar ou tabular dados, mas compreender e interpretar os significados que os sujeitos participantes constroem para as situações a eles apresentadas, conforme postula Oliveira (2010, p.22) “a pesquisa qualitativa objetiva analisar e interpretar dados, refletir e explorar o que eles podem propiciar, buscando regularidades para criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado”. Ou conforme revela Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa torna visíveis os processos que, pela força da rotina, tornam-se invisíveis para os atores que dele participam.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é a um só tempo sujeito e objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível e conhecimento do pesquisador é parcial, limitado e se constrói ao longo da pesquisa. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

A escolha dessa metodologia foi motivada por se tratar de um estudo que envolve aspectos subjetivos relacionados ao modo de ler o texto/ enunciação e, em razão disso, não é possível estabelecer quantificação. Além disso, o fato de que o objeto da pesquisa nasce da interação entre pesquisador e seus sujeitos, a grande importância dada à interpretação das amostras e ao contexto histórico-social também justificam a escolha pelo método.

As pesquisas etnográficas são muito empregadas nos estudos antropológicos para análise da cultura e da sociedade, tendo em vista que, segundo Angrosino (2009, p. 16):

Etnografia significa literalmente a descrição de um povo. (...) é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados em grupos”.

Na educação, as pesquisas de caráter etnográfico começaram a ser produzidas a partir da década de 1970 e tem como principal preocupação o processo educativo, e não o resultado propriamente dito. Entretanto, nem todas as técnicas aplicadas na análise da cultura e da sociedade podem ser empregadas para a educação, por isso o que se usa na esfera educacional é uma adaptação, daí a denominação pesquisa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995, p. 28) que utilizamos em nosso trabalho.

Nossa pesquisa optou pela observação-participante, que, na definição de Minayo (2004), é um processo em que, com a finalidade da pesquisa científica, mantém-se a presença do observador em relação face a face com os seus observados, coletando dados dentro de seu cenário cultural, modificando e sendo modificado por este. Acreditamos que observar o processo vivenciado pelos sujeitos e poder atuar sobre ele é uma forma de contribuir de modo efetivo para o problema aqui estudado.

No que tange à natureza da pesquisa, optamos por uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, numa realidade circunstancial (GIL, 2006, p.43), tendo em vista que nossa investigação pretende alcançar os objetivos elencados no corpus dessa dissertação, buscando intervir diretamente na problemática estabelecida e, assim, contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Na elaboração do projeto de intervenção, seguimos a proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008) para a elaboração de projetos pedagógicos de leitura e produção escrita de gêneros discursivos (PPL).

A autora divide o projeto em três módulos didáticos e estabelece a seguinte ordem para que aconteçam: a) leitura para apropriação das características típicas do gênero; b) produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção

típicas; c) divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero (LOPES-ROSSI, 2008).

Segundo essa proposta, para promover o efetivo desenvolvimento da leitura e da escrita, é necessário, primeiramente, dominar o funcionamento da língua, por isso é tão relevante o estudo dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que permite ao aluno observar na prática o acontecimento dos fenômenos linguísticos e, dessa maneira, torna-se mais simples entendê-los e incorporá-los.

Lopes-Rossi (2002, p. 30) afirma que há alguns gêneros se prestam melhor a projetos somente de leitura, porque “suas situações de produção e de circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula”. Nesse caso, as atividades de leitura devem levar o aluno a perceber que a composição do gênero, nos seus mais diversos aspectos (verbais, não-verbais, informações explícitas e implícitas, ênfases) ocorre atendendo a uma demanda – sua função social- e seus propósitos comunicativos.

Como nosso objetivo estava centrado na compreensão e interpretação dos gêneros discursivos selecionados, não executamos todas as etapas relativas à produção escrita do PPL, a fim de podermos ampliar as atividades de leitura e de letramento digital.

Para a normalização da dissertação, seguimos as orientações de França & Vasconcelos (2014).

### **3.2 O contexto da pesquisa**

A unidade de ensino escolhida para a participação da proposta é um estabelecimento de médio porte, de caráter privado no turno da manhã, conveniada à rede pública estadual no turno da tarde, localizada no município de Belém, estado do Pará. Situa-se em um bairro bastante populoso, considerado periférico e com altos índices de problemas relacionados à criminalidade. A escola possui turmas de ensino fundamental e de ensino médio no turno da manhã e somente de ensino fundamental, quando conveniada ao estado, no turno da tarde.

Possui ótima reputação por primar pela qualidade do ensino oferecido e, em virtude disso, é bastante procurada pela comunidade do entorno, tendo, inclusive,

lista de espera para as matrículas. Investe continuamente na formação de seus professores, além de possuir ótima estrutura física, com quadra poliesportiva, biblioteca, salas de aula climatizadas, laboratório de informática e dispõe de caixa de som, *Datashow* e microcomputadores à disposição de seu corpo docente, o que suplanta a realidade de grande parte das escolas públicas do bairro.

A escolha da instituição de ensino se deu por, primeiramente, estar localizada em um bairro periférico, que apresenta altos índices de violência e alta incidência de menores ligados à marginalidade. Outro fator preponderante para a escolha deu-se pelo fato de a escola possuir excelente infraestrutura, com laboratório de informática possuindo 22 computadores conectados à internet, além de *Datashow* e equipamento multimídia, com auxiliar técnico para as aulas, o que já suplanta em muito a estrutura de grande parte dos laboratórios de informática da rede estadual.

Em conversa informal com coordenadores e professores, foi relatado que a instituição não apresenta grandes problemas de indisciplina ou de evasão escolar, mas que – apesar dos esforços de seu corpo técnico e docente- são graves os problemas relacionados à leitura, compreensão e produção escrita. Todos os professores da referida unidade de ensino possuem graduação e pós-graduação lato sensu, alguns deles já possuem mestrado ou estão em processo de obtenção do título. A clientela atendida, em sua maioria, reside no entorno da escola, o que contribui para reforçar os laços entre escola e comunidade.

Nesse contexto escolar, escolhemos uma turma de 9º ano do ensino fundamental regular do turno da tarde, por acreditarmos que já possuem a maturidade necessária para lidar com as temáticas suscitadas na abordagem do gênero discursivo anúncio publicitário, considerando que este envolve ideologias e discursos subjacentes, os quais necessitam ser questionados e refletidos. Além disso, nesta faixa etária, é comum o aluno já pertencer a um site de rede social - ou a vários- o que facilita o desenvolvimento do projeto, uma vez que um dos objetivos estabelecidos foi a utilização das redes sociais como ferramenta pedagógica que viabilize os multiletramentos.

A turma possuía 9 professores, que ministravam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Estudos Amazônicos; Geografia; Arte; Inglês; Educação Física e Ensino Religioso. As aulas de Língua Portuguesa eram ministradas em aulas de quarenta e cinco minutos e possuíam a carga horária semanal de cinco aulas. A professora de Língua Portuguesa ministrava também

conteúdos relacionados à produção de textos, mas não especificou de que maneira distribuía a carga horária semanal entre leitura, análise linguística e produção textual.

Importante informar que a pesquisadora não fazia parte do corpo docente da referida instituição, por isso foi necessário entrar em acordo com a coordenação do curso e com os professores da turma para que disponibilizassem horários, a fim de que o projeto pudesse ser realizado. Um outro complicador em relação ao desenvolvimento do projeto foi o tempo, pois o projeto foi desenvolvido em dois momentos: a) inicialmente no segundo semestre de 2016, com a observação e análise diagnóstica da turma que, naquele momento frequentava o 8º ano, b) no segundo semestre de 2017, já com o 9º ano em curso, durante os meses de setembro a novembro, pois o calendário escolar não permitiu que fosse aplicado antes.

### **3.3 Os sujeitos envolvidos**

A proposta de intervenção pedagógica foi direcionada a uma turma de 9º ano. Contudo, a fim de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, ainda no ano de 2016, quando os alunos faziam parte do 8º ano, foi aplicado um questionário com a intenção de observar os aspectos socioeconômicos da turma e verificar o grau de contato que os alunos possuíam com os recursos tecnológicos.

Os estudantes estavam na faixa etária que compreendia dos 13 aos 15 anos, eram residentes do entorno da escola e de bairros vizinhos, não repetentes, tendo em vista que a escola categoriza os repetentes em uma só turma. Muitos recebiam apoio financeiro governamental do tipo bolsa-escola, o que colaborava para os baixos índices de evasão e para a alta frequência dos estudantes ao longo do período letivo em que desenvolvemos a pesquisa.

### **3.4 Passos metodológicos**

Inicialmente, buscamos estabelecer contato com a escola escolhida para a aplicação da pesquisa e do projeto de intervenção, por meio de uma entrevista com a coordenadora de ensino, o que possibilitou delimitar com mais clareza o que queríamos e o que era possível fazer ainda no ano de 2016. No referido ano, julgamos

necessário conhecer um pouco mais o ambiente de aplicação do projeto, tendo em vista que não fazíamos parte de seu corpo docente, e a turma com a qual trabalharíamos efetivamente.

Antes de começarmos a pesquisa na turma escolhida, solicitamos à coordenação que enviasse aos responsáveis dos alunos um informativo relatando os objetivos do trabalho e solicitando autorização para a participação no projeto. Com a devolutiva das autorizações, fizemos a apresentação da proposta de pesquisa aos alunos e a aplicação do questionário socioeconômico e pudemos observar que, já naquele momento, os alunos mostraram-se receptivos e interessados.

O projeto foi desenvolvido ao longo de 32 aulas, distribuídas conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Síntese das atividades desenvolvidas no 9º ano.

Data	Módulos, etapas, atividades	Carga horária
07/11/2016	Apresentação do projeto de pesquisa e aplicação do questionário socioeconômico.	02 h/a
10/11/2016	Aplicação da primeira atividade diagnóstica.	02 h/a
22/09/2017	1ª Etapa: Conhecendo o projeto e suas atividades. <b>Atividade 1:</b> Apresentação da página “Gênero e ação” no SRS Facebook. <b>Atividade 2:</b> Reaplicação da atividade diagnóstica.	02 h/a
<b>Módulo 1:</b> Leitura para a motivação da temática, para apropriação das características do gênero discursivo anúncio publicitário e para a realização dos multiletramentos.		
23/09/2017	1ª Etapa: Anúncio publicitário: quem somos e o que queremos? <b>Atividade 1:</b> Leitura e reflexão sobre os textos “Diva, devagar” e “Hora do descanso” <b>Atividade 2:</b> Refletindo sobre o discurso de marketing nos anúncios publicitários. Leitura do “Anúncio Dove” e “#Bebeu, perdeu”.	02 h/a
04/10/2017	2ª Etapa: O letramento digital em ação <b>Atividade 1:</b> Pesquisa de anúncios publicitários usando as ferramentas de pesquisa e de edição de textos.  <b>Atividade 2:</b> Publicar textos multimodais do gênero discursivo anúncio publicitário na página do projeto e comentar em um dos textos publicados.	03 h/a  Tarefa para casa
<b>Módulo 2:</b> Compreensão do gênero discursivo anúncio publicitário e reflexão sobre a língua.		
06/10	1ª Etapa: Conhecendo o gênero discursivo anúncio publicitário. <b>Atividade :</b> Explorando a linguagem verbal e a linguagem não verbal, entendendo as condições de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional, os recursos de linguagem e a intencionalidade discursiva.  Leitura, discussão e análise dos anúncios publicitários selecionados para a aula.	03 h/a
10/10	2ª Etapa: Ler é interpretar <b>Atividade 1:</b> Momento prévio à leitura: discutindo a temática do anúncio publicitário. <b>Atividade 2:</b> Lendo o texto: realizando as inferências. Leitura do anúncio publicitário “Havaianas – TPM”.	03 h/a
11/10	Aplicação de nova atividade diagnóstica.	02 h/a

<b>Módulo 3: Produzindo textos</b>		
16/10	1ª Etapa: Conhecendo o gênero discursivo propaganda. Leitura dos anúncios “#Bebeu, perdeu” e “Para cego ver”	02 h/a
17/10	2ª Etapa: Apresentando e discutindo a temática. <b>Atividade 1:</b> O brainstorming.	02 h/a
18/10	<b>Atividade 2:</b> Planejando o texto.	02 h/a
25/10	3ª Etapa: Produzindo o texto <b>Atividade 1:</b> Elaboração da propaganda.	03 h/a
09/11	<b>Atividade 2:</b> Revisando o texto	02 h/a
16/11	4ª Etapa: Divulgação ao público.	02 h/a

Fonte: A pesquisadora.

A composição do corpus da pesquisa se deu por meio de dois instrumentos de coleta de dados: duas avaliações diagnósticas realizadas em épocas distintas (uma quando os alunos ainda cursavam o 8º ano e outra quando eles já estavam cursando o 9º ano), entrevista com a coordenação escolar e com a equipe de professores buscando descobrir um pouco mais sobre a reação da escola com os recursos tecnológicos e com as atividades de leitura. Na segunda etapa da pesquisa, elaboramos um projeto de leitura, o qual decidimos dividir em três módulos.

O primeiro módulo consistiu na aplicação de uma série de atividades, as quais buscavam aproximar o aluno da leitura do gênero discursivo anúncio publicitário, por meio da discussão das temáticas que apareciam nos textos lidos, bem como de realizar as atividades de letramento digital. O segundo módulo possuiu como finalidade sistematizar as estruturas mais regulares do gênero discursivo anúncio publicitário e discutir os recursos linguísticos que são mais recorrentes no gênero. O terceiro módulo, o qual não estava inicialmente previsto no projeto, mas foi incorporado à pesquisa por uma demanda da turma, teve por objetivo produzir um anúncio do tipo propaganda, discutindo a respeito dos principais problemas que afetavam a turma.

Concluída a apresentação do quadro síntese de distribuição de aulas e atividades, passamos a explicar, sucintamente, a coleta de dados e as categorias de análise de dados para depois apresentarmos o projeto de leitura e escrita e a forma como ocorreu a sua aplicação.

### **3.5 Corpus da pesquisa e critérios de seleção**

O corpus da pesquisa foi formado pelos dados oriundos da primeira diagnose e reiterado a partir dos dados da segunda diagnose, após a qual principiou a fase de planejamento do projeto de intervenção. A primeira avaliação diagnóstica foi aplicada em suporte impresso, continha um texto no gênero anúncio publicitário e perguntas relacionadas à interpretação e à compreensão do texto, considerando o contexto de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e as marcas linguístico-enunciativas, destacando-se aquelas que pudessem efetivar as inferências.

Como nossa intenção perpassava por avaliar a habilidade dos alunos na leitura dos recursos multimodais, apresentamos primeiramente o texto em formato de vídeo, por meio do uso do *datashow*, computador e caixa de som. Projetamos o texto outras duas vezes e, somente depois, distribuimos a transcrição do texto e as perguntas relacionadas a ele. Após esta aplicação, passamos à análise dos primeiros dados e planejamento de projeto de intervenção e somente no ano seguinte, quando os estudantes já pertenciam ao 9º ano, retomamos a pesquisa e a aplicação do projeto de intervenção.

Em decorrência do calendário escolar, que programara a realização de dois projetos escolares nos meses de agosto e setembro de 2017, nosso retorno à pesquisa ocorreu no final do mês de setembro de 2017. Para a realização do projeto de intervenção, alguns professores cederam suas aulas e, somente em uma delas, a pesquisadora foi acompanhada pelo professor titular da disciplina. Este dado é importante para ratificar que a participação na pesquisa ocorreu exclusivamente por meio do engajamento dos alunos, não sendo oferecido a eles nenhuma contrapartida, tal qual pontuação ou bonificação nas disciplinas regulares do curso.

A primeira coleta dos dados foi feita após a primeira diagnose, ainda no ano de 2016, e objetivou identificar como se encontravam os alunos, em relação ao uso dos recursos tecnológicos e à realização das inferências. A segunda coleta de dados objetivava incluir os alunos que não haviam participado da avaliação diagnóstica anterior.

A primeira atividade diagnóstica (Apêndice B) serviu de embasamento para a elaboração do projeto de intervenção e a segunda atividade diagnóstica (Apêndice C) ratificou os dados coletados na primeira. Considerando que o objetivo do projeto

de intervenção era proporcionar uma experiência com os multiletramentos, utilizando as TDIC como ferramentas pedagógicas e buscando contribuir para a leitura crítica dos sujeitos da pesquisa, julgamos que seria importante verificar se, após a intervenção,

(1) os sujeitos da pesquisa compreendiam as estratégias de persuasão presentes no discurso de marketing;

(2) os sujeitos da pesquisa realizavam as inferências relacionadas à compreensão do discurso publicitário de modo mais eficiente;

(3) o uso das TDIC como ferramentas pedagógicas havia contribuído de modo significativo no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação da compreensão leitora dos sujeitos deu-se a partir da observação das discussões nas aulas e do resultado da atividade avaliativa final (Apêndice D), em que se buscou observar o progresso na efetivação das etapas de compreensão e interpretação da leitura, principalmente quanto à compreensão de nível inferencial, tendo em vista que ela é fundamental para a realização da análise dos discursos, objetivo do letramento em marketing proposto neste estudo.

Para avaliar se as TDICs foram importantes no processo de ensino e aprendizagem e buscando confirmar/ negar a assertiva vinculada à questão norteadora que tratava da utilização do SRS em ambientes híbridos de aprendizagem como facilitador pedagógico, consideramos a produção dos alunos e a natureza interpretativa de nossa pesquisa, respondendo às seguintes questões: a) o uso das TDICs contribuiu significativamente para as aulas? b) De que modo o uso das TDICs foi importante no processo de ensino e aprendizagem?

O corpus da pesquisa foi constituído pela resposta de dez alunos, os quais participaram de todas as etapas do projeto de intervenção, às questões de compreensão e interpretação presentes na segunda atividade diagnóstica e na atividade final.

### *3.5.1 Coleta de dados e categorias de análise*

Nesta seção apresentamos como se deram as avaliações diagnósticas que forneceram os dados para o planejamento do PPL e os resultados dos questionários e das avaliações diagnósticas. A análise dos dados se deu de forma quantitativa em

relação ao questionário socioeconômico, qualitativa em relação às avaliações diagnósticas e interpretativa no que tange o letramento digital e o letramento e marketing.

Como resultado do questionário socioeconômico, observamos que os sujeitos da pesquisa moravam no entorno da escola, poucos relataram morar nos bairros vizinhos, de modo que grande parte ia à escola caminhando. A maioria também indicou possuir televisão, computador e celular à disposição. Estas informações foram relevantes, pois indicaram que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos na problemática social do bairro em questão e que o uso dos recursos tecnológicos fazia parte da rotina deles.

Os dados revelaram que os alunos estavam imersos na cultura digital, tendo em vista que relataram conhecer e usar recursos oriundos dessas tecnologias no seu cotidiano. Alguns relataram utilizar com mais regularidade apenas as redes sociais e sites de pesquisa, dentre os quais o mais citado foi o motor de busca do Google.

Quanto ao equipamento utilizado para acesso, apesar de relatarem possuir computador ou notebook em suas residências, muitos afirmaram que acessavam a internet via celular, o que ratificou o dado de que esse instrumento propiciou maior popularização e democratização do acesso à internet. A frequência com que acessavam a internet também foi representativa, pois 89% afirmaram acessar a internet todos os dias.

Quanto à questão da filiação ou não em sites de redes sociais (SRS), 95,0% respondeu estar filiado a pelo menos um SRS e na resposta espontânea acerca de que SRS costumavam acessar, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1- Sites de redes sociais mencionados em resposta espontânea



Fonte: A pesquisadora.

Com base nesses dados elegemos o SRS Facebook como ferramenta de apoio à aprendizagem. A questão que indagava sobre os sites mais acessados pelos estudantes mostrou que grande parte deles limitava-se a utilizar a internet como meio de entretenimento, uma vez que, solicitados a especificar espontaneamente sites os quais costumavam visitar, mencionavam sites de entretenimento como Youtube, Spirit, portais de jogos e de streaming de vídeo.

Gráfico 2-Sites mais acessados segundo a indicação dos alunos da turma pesquisada.



Fonte: A pesquisadora.

Assim, um dos grandes desafios ao projeto de intervenção foi observado ainda na fase de observação dos sujeitos da pesquisa: apontar possibilidades pedagógicas para o uso das TDIC e fazê-las ferramentas de ensino e aprendizagem.

As atividades diagnósticas foram aplicadas em dois momentos: quando os alunos ainda cursavam o 8º ano, a fim de que oferecessem os subsídios iniciais para o planejamento do projeto de intervenção, e no ano seguinte, no curso do 9º ano. Optamos por reaplicar a atividade para dar oportunidade aos alunos que não participaram da primeira avaliação serem inseridos no processo, bem como para confirmar se os dados extraídos na primeira diagnose continuavam válidos.

As atividades diagnósticas foram aplicadas sem a nossa intervenção ou orientação. Antes de entregar o impresso contendo as questões diagnósticas, projetamos o vídeo de uma peça publicitária, por meio do recurso do notebook, Datashow e equipamento multimídia fornecidos pela escola. A peça publicitária em questão mostrava a conversa de três mulheres, expoentes do cenário artístico nacional e conhecidas do grande público, fazendo a divulgação de um produto de limpeza de uma marca também aclamada.

Reproduzimos o vídeo duas vezes e, em seguida, distribuímos o impresso contendo a transcrição das falas da peça publicitária e as questões a serem respondidas. Em seguida, os alunos responderam as questões e fizeram a devolutiva da atividade diagnóstica, para a seguir preencherem o questionário socioeconômico, cujo resultado foi apresentado acima.

Com a atividade diagnóstica, queríamos mensurar que tipo de perguntas apresentavam maior dificuldade e menor índice de adequação à resposta esperada. Para isto, baseamo-nos nas orientações sugeridas por Menegassi (2010b) e Solé (1998) para a elaboração de perguntas de leitura, cujo foco era a interação autor-texto-leitor. As perguntas exploram o contexto de produção, o conteúdo temático, a compreensão do texto (contemplando os três níveis de leitura: literal, inferencial e interpretativo), e a interpretação propriamente dita, e se dividiam em questões abertas e de múltipla escolha.

O resultado da primeira avaliação diagnóstica mostrou que 76% dos alunos conseguiram reconhecer a finalidade do gênero discursivo lido e identificaram as suas características mais expressivas, o que já era esperado pela familiaridade do usuário com o gênero anúncio publicitário. As perguntas de nível literal apresentaram grande índice de adequação à expectativa de resposta, chegando ao patamar de quase 93%, o que demonstra que os alunos possuíam proficiência nas duas primeiras etapas do processo de leitura (conforme explicitado na seção 2.3).

As perguntas de nível inferencial estavam relacionadas às caracterizações do papel masculino e do papel feminino no texto e ao modo como as representações serviam ao apelo persuasivo do texto, todas as questões apresentavam estruturação frasal semelhante e duas delas solicitavam que o estudante justificasse sua escolha assinalando o fragmento textual capaz de comprová-la. As questões relativas à caracterização do papel masculino apresentaram 87% de adequação, já as questões relativas ao papel da mulher obtiveram somente 69,23% de adequação à expectativa de resposta, evidenciando que os alunos não compreenderam com exatidão a representação feminina no texto em questão e as intenções comunicativas referentes a esta escolha.

A segunda atividade diagnóstica, aplicada no ano de 2017, foi aprimorada ao longo da disciplina “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita”, ministrada pela Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi, e ampliava as questões aplicadas na primeira atividade, por acrescentar questões relacionadas ao

contexto de produção, à construção composicional, e apresentava outros textos base, de forma a aumentar o repertório do gênero discursivo dos estudantes. O quadro abaixo mostra a distribuição das questões em relação à distribuição das perguntas de leitura.

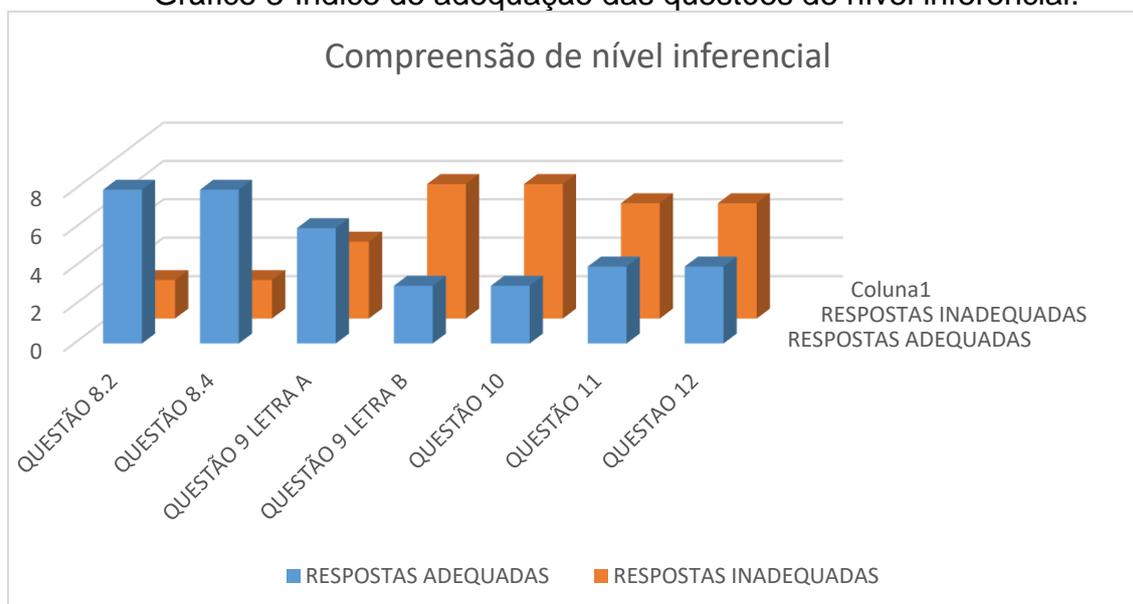
Quadro 2 - Distribuição das questões de compreensão e de interpretação na segunda atividade diagnóstica

Tipos de perguntas	Segunda atividade diagnóstica
Decodificação	Não contemplada
Compreensão literal	02 questões
Compreensão inferencial	07 questões
Compreensão interpretativa	02 questões
Interpretação	01 questão

Fonte: A pesquisadora.

Na análise comparativa da adequação das respostas, observamos que as questões de compreensão de nível literal obtiveram mesmo patamar de adequação da primeira diagnose, já as questões de compreensão do nível inferencial mostraram que os alunos sentiram dificuldades em realizar as inferências, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 3-Índice de adequação das questões de nível inferencial.



Fonte: A pesquisadora.

As questões de compreensão inferencial abordavam associação entre as ideias implícitas e elementos textuais, inferência do sentido de palavras e expressões, elaboração da significação de palavras de acordo com o contexto, identificação dos efeitos de humor e de ironia e relação desses efeitos com as intenções comunicativas. Na tabela abaixo, podemos observar a distribuição das habilidades requeridas para a resolução de cada questão de compreensão inferencial.

Quadro 3 - Habilidade requerida em cada questão de compreensão inferencial da atividade diagnóstica.

Questão	Habilidade requerida
Questão 8.2	Associar ideias implícitas ao sentido de palavras do texto.
Questão 8.4	Associar ideias implícitas ao sentido de palavras do texto.
Questão 9 – letra A	Inferir o sentido mais adequado ao contexto de palavras ou expressões que oferecem mais de uma possibilidade de significação ou cuja significação precisa ser elaborada.
Questão 9 – letra B	Inferir o sentido mais adequado ao contexto de palavras ou expressões que oferecem mais de uma possibilidade de significação ou cuja significação precisa ser elaborada.
Questão 10	Inferir o sentido mais adequado ao contexto de palavras ou expressões que oferecem mais de uma possibilidade de significação ou cuja significação precisa ser elaborada.
Questão 11	Identificar efeitos de humor em textos publicitários.
Questão 12	Identificar efeitos de ironia em textos publicitários.

Tanto as questões de compreensão interpretativa quanto as de interpretação propriamente dita tiveram ótimos índices de adequação, obtendo quase 93% de adequação. Considerando que grande parte dos sujeitos da pesquisa não conseguiu realizar as inferências nem desvelar o discurso ideológico presente no texto analisado, muito embora tenha reconhecido as características composicionais mais estáveis do gênero discursivo, nosso projeto de intervenção possuiu a intenção de aprimorar o grau de compreensão inferencial da turma.

Considerando o resultado da atividade diagnóstica, foram selecionadas as habilidades requeridas nas questões de 9 a 12 para serem trabalhadas nas aulas PPL, muito embora tais aulas também contemplassem as outras habilidades requeridas pela leitura do texto selecionado para análise. Após a aplicação do PPL, aplicamos uma atividade diagnóstica cujo objetivo foi observar se os objetivos foram atingidos a fim de realizar a análise final.

A atividade final foi aplicada de modo análogo às atividades diagnósticas, primeiro com a projeção da peça publicitária e, em seguida, a distribuição do impresso

com as questões avaliativas, que foram resolvidas pelos alunos sem a nossa mediação ou auxílio. O quadro abaixo apresenta a distribuição de perguntas de leitura na atividade diagnóstica e na atividade final.

Quadro 4 - Distribuição das questões de compreensão e de interpretação na segunda atividade diagnóstica

Tipos de perguntas	Segunda atividade diagnóstica	Atividade diagnóstica final
Decodificação	Não contemplada	Não contemplada
Compreensão literal	02 questões	03 questões
Compreensão inferencial	07 questões	04 questões
Compreensão interpretativa	02 questões	01 questão
Interpretação	01 questão	01 questão

Fonte: A pesquisadora.

A seção seguinte detalhará a aplicação da intervenção, bem como os objetivos e o desenvolvimento de cada módulo, etapa e atividade desenvolvida, apresentará as adaptações que se fizeram necessárias durante a realização do PPL

#### 4. A INTERVENÇÃO: IMPLEMENTANDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Na seção anterior, apresentamos a síntese da proposta de intervenção e os resultados da atividade diagnóstica que sinalizaram a dificuldade dos sujeitos da pesquisa em ler anúncios que, para plena compreensão, exigissem a habilidade inferencial. Considerando que realizar as inferências é habilidade indispensável para a análise do discurso de marketing e para a leitura crítica, foram elaboradas aulas que objetivaram: a) promover os Multiletramentos, b) fomentar discussões sobre as ideias preconceituosas encontradas em alguns anúncios publicitários e discutir as relações de consumo estabelecidas por meio do discurso publicitário, c) aprimorar a realização das inferências, d) contribuir para a leitura crítica do gênero discursivo anúncio publicitário, e) usar as TDICs como ferramentas para o ensino e aprendizagem, em especial os SRS.

Dentre os recursos utilizados para as aulas, podemos citar a lousa, *Datashow*, anúncios publicitários diversos, caixa de som, computador conectado à internet, atividades impressas, *softwares* de edição de imagem e de texto, além dos materiais comumente empregados pelos estudantes (caderno, lápis, borracha, caneta).

A intervenção ocorreu sob forma de Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita, a partir do gênero discursivo anúncio publicitário, conforme o que preceitua Lopes-Rossi (2008). Segundo a autora, a leitura de gêneros discursivos na escola pode prescindir da produção escrita, mas a produção escrita não pode ocorrer sem um módulo didático de leitura, a fim de que “os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido” (LOPES-ROSSI, 2008, p.72). A organização do Projeto pedagógico de leitura e escrita (PPL) ocorre por meio de três módulos didáticos, em que se organizam as sequências didáticas.

O primeiro módulo possui a finalidade de trabalhar a leitura para a apropriação das características do gênero discursivo. Este módulo possui sequências didáticas com atividades de leitura, comentários e discussões de textos que trabalhem as características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais) do gênero discursivo estudado.

O segundo módulo realiza a produção escrita do gênero de acordo com suas condições típicas de produção. As sequências didáticas neste módulo se

organizam de maneira em as aulas contemplem o planejamento da produção (assunto, esboço geral, pesquisa de informações e recursos necessários), a coleta de informações e a produção das versões do texto, seguidas pela etapa de revisão, até a versão final.

O terceiro módulo é a etapa de divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação social do gênero discursivo estudado. Neste módulo são realizados os arranjos de modo a fazer o texto circular efetivamente na sociedade. É uma etapa importante do processo, pois ela valida a função social do gênero discursivo.

O PPL foi, inicialmente, planejado para acontecer em duas etapas, as quais, pra fins de organização das sequências didáticas desenvolvidas, denominamos de módulos: a) Módulo I- A leitura como motivação da temática, para apropriação das características do gênero discursivo anúncio publicitário e para a realização dos multiletramentos; b) Módulo II: Compreensão do gênero discursivo anúncio publicitário e reflexão sobre a língua. Porém, ao longo da implementação do projeto, percebemos que as discussões a respeito das temáticas encontradas no gênero discursivo estudado, motivaram os alunos a produzirem seus próprios textos, o que nos levou a criação de dois outros módulos: c) Produção escrita do gênero discursivo anúncio publicitário; d) Circulação do gênero discursivo anúncio publicitário conforme a típica circulação do gênero ao público.

Entretanto, o calendário escolar foi elemento complicador durante a execução do projeto, já que estava comprometido com outros eventos escolares, por isso somente foram disponibilizadas ao projeto aulas a partir do final do mês de setembro, o que provocou redução no número de aulas inicialmente programadas. Além disso, em razão da proximidade das avaliações do terceiro bimestre, houve grande dificuldade dos professores em ceder tempo para o desenvolvimento da última etapa do projeto, dificultando a realização da circulação do gênero, a qual foi realizada apenas na própria turma.

A escolha dos textos modelares para estudo do gênero discursivo anúncio publicitário contemplou a seleção de textos que pudessem suscitar discussões a respeito de questões relativas ao preconceito e à discriminação. Tendo em vista que os textos publicitários possuem grande alcance social, despertar no aluno a conscientização de que este gênero discursivo muitas vezes naturaliza a discriminação e o preconceito é contribuir para a formação do leitor crítico e autônomo.

Todas as atividades de leitura seguiram as estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998) e foram desenvolvidas antes, durante e após a leitura do texto. Previamente à leitura do texto, buscamos desenvolver no aluno a habilidade de antecipar a ideia principal, partindo de elementos paratextuais (como o título do texto, a análise das imagens, dos elementos iconográficos, das saliências gráficas etc). em seguida, buscamos ativar os conhecimentos prévios dos alunos e associá-los ao texto a ser lido. Também buscamos levantar as expectativas em relação ao suporte, em função da formatação do gênero, do produto anunciado e da marca divulgada.

Durante o processo de leitura, buscamos mostrar estratégias que confirmassem, rejeitassem ou retificassem as expectativas suscitadas antes da leitura. Buscamos também esclarecer dúvidas quanto ao léxico por meio do uso do dicionário (preferimos as edições online, a fim de contribuir para o letramento digital), ao mesmo tempo que mostramos como a contextualização pode auxiliar quando se desconhece um vocábulo.

Mostramos que o recurso de encontrar a palavra-chave do texto é imprescindível para a construção do sentido global do texto e sua validação, bem como procuramos evidenciar os termos que revelassem posicionamentos, ideologias, julgamentos e outros implícitos. Após a leitura do texto, exploramos a construção da síntese semântica do conteúdo textual, a discussão com a troca de impressões a respeito do texto lido, bem como a comparação entre o que se pensava antes da análise e o que se pensa após a análise do texto, buscando a avaliação crítica do texto lido.

A sistematização das estratégias de leitura objetivava despertar no aluno um caminho para a leitura do texto, mesmo quando distante da mediação do professor, de forma a torná-lo mais autônomo. Seguimos a forma de ensino em progressão, postulada por Collins e Smith (1990), segundo a qual as atividades de compreensão leitora deveriam ser desenvolvidas em três etapas. Na primeira, o professor serviria de modelo e apontaria o percurso a ser seguido: leria o texto em voz alta, proporia hipóteses, faria as inferências, demonstrando ao aluno como proceder durante a leitura.

Na segunda etapa, haveria a participação do aluno por meio da mediação do professor. Neste caso, o professor formularia perguntas direcionadas à criação de hipóteses sobre o conteúdo do texto, para, progressivamente, dar mais independência ao aluno na formulação de suas próprias hipóteses. A última etapa compreende a

leitura silenciosa do texto, momento em que os alunos realizariam as atividades sem a interferência ou mediação do professor, buscando os objetivos da leitura, previsão, formulação e confirmação de hipóteses, retificação da compreensão etc. Para isto, caberia ao professor a seleção de textos que progressivamente também exigissem o aprimoramento do estudante em direção a sua autonomia de leitura.

Nas subseções seguintes, apresentamos, de forma detalhada, os módulos aplicados na intervenção.

#### ***4.1 Descrição do módulo 1: A leitura como motivação da temática, para apropriação das características do gênero discursivo anúncio publicitário e para a realização dos multiletramentos.***

O primeiro módulo teve como objetivo aproximar o aluno do gênero discursivo anúncio publicitário, possibilitando que refletisse acerca da construção do *ethos* para a divulgação e venda do produto ou da marca, propiciando a análise sobre o discurso de marketing empregado e das ideias implícitas nele utilizadas para estimular o consumo, a fim de resultar no letramento em marketing. Entendemos que, neste primeiro módulo, tão importante quanto aprofundar o reconhecimento do gênero, seria refletir acerca das ideias nele veiculadas.

Desta maneira, dividimos o módulo em duas etapas, ambas com a intenção de realizar diferentes tipos de letramento: o letramento em marketing e o letramento digital. A primeira etapa foi subdividida em duas atividades e tinha como objetivo levar à reflexão de que uma das características do texto publicitário é criar desejos de consumo por meio da persuasão do leitor, para tanto o texto busca estabelecer vínculos e criar identidades, as quais podem ser propagadoras de preconceitos.

##### ***4.1.1 Descrição da primeira etapa do módulo 1***

Na primeira atividade, valemo-nos da leitura de textos multimodais e monomodais projetados com o auxílio do *datashow* e computador, e fizemos uso da

caixa de som. Para mobilizar conhecimentos prévios, iniciamos a aula com alguns questionamentos orais:

Quadro 5 - Questionamentos para ativação dos conhecimentos prévios.

1. O que fazemos quando queremos vender um produto ou divulgar um evento?
2. A publicidade reflete o que somos?
3. A publicidade representa o que queremos?
4. A publicidade influencia o que somos e o que queremos?

Fonte: A pesquisadora.

Os alunos participaram ativamente. No primeiro questionamento, responderam que deveria ser feito um anúncio. O segundo questionamento provocou celeuma na sala: parte da turma afirmou que sim, outra parte discutiu que apenas em algumas situações e apenas dois alunos afirmaram que não. Quando questionados sobre a razão da negativa, um deles mencionou que, por ser negro e pobre, não se sentia representado em nenhuma “propaganda”, o outro disse que muitas vezes a “propaganda” mostra o que não somos, e citou o exemplo dos estudantes, que sempre aparecem sorrindo nos anúncios publicitários de escolas. A turma concordou com ambos.

O terceiro questionamento causou ainda mais polêmica, pois muitos citaram seus objetos de desejo, aparelhos celulares, roupas e sapatos, e disseram que os anúncios mostram o que eles querem comprar. Quando indagamos se os anúncios mostravam o que eles queriam comprar ou se criavam neles o desejo do consumo, ficaram pensativos e muitos afirmaram positivamente.

Indagados sobre o quarto questionamento, responderam afirmativamente. Chamou a nossa atenção a fala de um aluno que disse só perceber naquele momento como o anúncio publicitário influencia sua maneira de pensar e de agir, possibilitando aos demais estudantes reflexão acerca do mesmo aspecto.

Em seguida, apresentamos o anúncio publicitário em formato de vídeo “Diva, devagar”<sup>11</sup>, escolhido por ser de conhecimento da turma, já que foi aplicado na avaliação diagnóstica, e mostramos a representação da figura feminina, que aparece, à primeira leitura, em um papel diferenciado do que é representado frequentemente

---

<sup>11</sup> Todos os anúncios publicitários em formato de vídeo e apresentações em Powerpoint (.ppt) utilizadas nas aulas encontram-se em CD anexo a esta dissertação.

em anúncios publicitários que divulgam produtos de limpeza: a mulher trabalha fora de casa, é independente e dona de si.

Entretanto, a leitura mais atenta do texto permite observar que, apesar dessa evolução, a figura feminina ainda é a única responsável pela administração do lar e da família, o que contribui para a disseminação de ideias preconceituosas sobre a figura feminina, afinal em uma sociedade igualitária todos os membros da família deveriam dividir a responsabilidade da administração do lar.

Solicitamos aos estudantes que observassem o texto em todos os aspectos: visuais, sonoros, textuais. Seguimos analisando a partir dos questionamentos: Quem são as personalidades que aparecem? O que elas representam? Qual o produto anunciado? Que marca é divulgada? Que ação solicitam ao leitor? Quem seria o leitor preferencial? Por meio de que ideia buscam convencer o leitor? Como se dá a oposição entre a ideia de homem e a de mulher representadas no texto? Os homens da sala se sentem representados no texto? As mulheres da sala se sentem representadas no texto? Com que objetivo foi realizada a oposição entre a representação masculina e a representação feminina?

A partir desses questionamentos, destacamos as ideias implícitas, direcionando a análise para a compreensão inferencial e mostrando como ela é importante para a leitura plena do texto.

Neste ensejo, o segundo texto lido, “Hora do descanso” também apresentava argumentação sustentada na ideia de que a mulher é a responsável pela administração do lar, e para compreendê-lo seria necessário realizar associações mais complexas. Solicitamos aos alunos que falassem seu entendimento sobre o texto, fazendo questionamentos semelhantes aos do texto anterior. Em seguida, solicitamos que falassem qual a representação da mulher no texto e se esta representação se aproximaria da realidade.

Figura 3- Anúncio publicitário utilizado em aula.



Fonte: Disponível na internet via URL <http://www.virgula.com.br/album/comportamento/as-mensagens-das-propagandas-dos-produtos-de-limpeza/#img=1&galleryId=1074114>. Arquivo capturado em 27 de janeiro de 2018.

Muitos alunos observaram que somente a mulher aparece na divulgação dos produtos de limpeza, alguns chegaram a questionar se homens não utilizam esse tipo de produto. A partir da leitura do texto, passamos a discutir a relação entre as intenções comunicativas, as estratégias persuasivas e os recursos linguísticos e como o entendimento dessas relações auxilia na compreensão textual.

Finalizamos a aula com a leitura dos anúncios “O Mecânico” e “#Mulheressemimimi”, o primeiro por apresentar produtos de limpeza tendo o homem como centro do texto e o segundo por dirigir-se ao público feminino reforçando estereótipos. Tema que seria abordado na atividade seguinte.

Figura 4- Anúncio publicitário utilizado na aula.

**MULHERES  
#SEMMiMiMi**

SER MULHER NÃO É FÁCIL. SÃO TANTAS AS PREOCUPAÇÕES QUE NÃO SAEM DA NOSSA CABEÇA: CUIDAR DA FAMÍLIA, DA SAÚDE, DO SUCESSO NO TRABALHO, OS INTERMINÁVEIS CONVITES DOS AMIGOS PRA SAIR, AS PAQUERAS... AH! E SE TUDO ISSO JÁ NÃO FOSSE O BASTANTE, AINDA TEMOS QUE LIDAR COM CÓLICAS MENSTRUAIS, DORES DE CABEÇA E ENXAQUECAS, MUITAS VEZES SEM DESER DO SALTO. AÍ APARECE O MIMIMI, UM ESTADO QUE SÓ AS MULHERES COMPREENDEM, E QUE PODE TORNAR O SEU DIA AINDA MAIS DIFÍCIL. É AQUI QUE ENTRA NOVALFEM. PORQUE TEM DIAS QUE NÃO DÁ MESMO PRA TER MIMIMI. RÁPIDO E PRÁTICO, NOVALFEM ALIVIA CÓLICAS MENSTRUAIS, DORES DE CABEÇA E ENXAQUECAS A PARTIR DE 10 MINUTOS. ASSIM, SOBRA MAIS TEMPO PRA SER A MULHER QUE VOCÊ É!

QUE FIQUE CLARO, SOMOS A GERAÇÃO DAS MULHERES: #SEMMiMiMi :-)

**SE VOCÊ NÃO TEM TEMPO PRA MIMIMI,  
DESCUBRA NOVALFEM.**

Novafem

Disponível em: <http://revistamarieclaire.globo.com/Web/noticia/2015/06/sem-mimimi-campanha-de-remedio-contras-colicas-menstruais-irrita-mulheres-nas-redes-sociais.html>. Arquivo capturado em 27 de janeiro de 2018.

A segunda atividade, denominada “*Refletindo sobre o discurso de marketing nos anúncios publicitários*”, objetivou discutir de que forma a compreensão do discurso de marketing utilizado nos anúncios publicitários poderia estimular relações de consumo mais saudáveis, tendo em vista que o leitor teria a habilidade para reconhecer os elementos de persuasão, que produzem volição, diferenciando o que é desejo do que é necessidade.

Para tanto, iniciamos com a leitura do texto “Anúncio Dove”, anúncio publicitário de divulgação de um produto de higiene pessoal que havia circulado nas redes sociais e provocado discussões por apresentar argumento considerado racista, entretanto uma leitura mais aprofundada possibilitaria perceber que o anúncio completo representa várias etnias, tendo a etnia latina aparecido após a etnia branca, descaracterizando a ideia de racismo.

Figura 5- Anúncio publicitário utilizado como texto para análise em aula.



Fonte: Disponível em <https://ogimg.infoglobo.com.br/in/21924387-a0a-f01/FT1086A/420/xdove-2.jpg.pagespeed.ic.h4E9f8GbAr.jpg>. Arquivo capturado em 27 de janeiro de 2018.

Inicialmente apresentamos a projeção de uma cena do anúncio (Figura 5), tal qual foi publicada nas redes sociais, e pedimos que, em quartetos, os alunos analisassem respondendo às seguintes perguntas, conforme orientação de Bethônico e Frade (2016, p. 126):

## Quadro 6 - Questionamentos para a condução da leitura.

- a) Quais os objetivos da mensagem?
- b) Quem é o público-alvo?
- c) Quais as estratégias de convencimento usadas na mensagem?

Fonte: A pesquisadora.

Em seguida, dissemos que o anúncio fora pensado para ser publicado no Twitter, SRS que condiciona seus textos a cerca de 280 caracteres e seus vídeos a 140 segundos, e mostramos o anúncio publicitário em seu formato original. Pedimos que voltassem a refletir sobre as questões, acrescentando mais uma:

## Quadro 7 - Questionamentos para a condução da leitura.

Como se deu a adequação do texto à mídia utilizada?

Fonte: A pesquisadora.

Partindo desses questionamentos, refletimos sobre o modo como a leitura superficial, em um suporte distinto do original em que o texto foi publicado e não tomando o texto na sua integralidade (suporte, contexto de produção, intenção comunicativa, recurso de linguagem etc.) pode dificultar a compreensão ou até conduzir a uma interpretação equivocada.

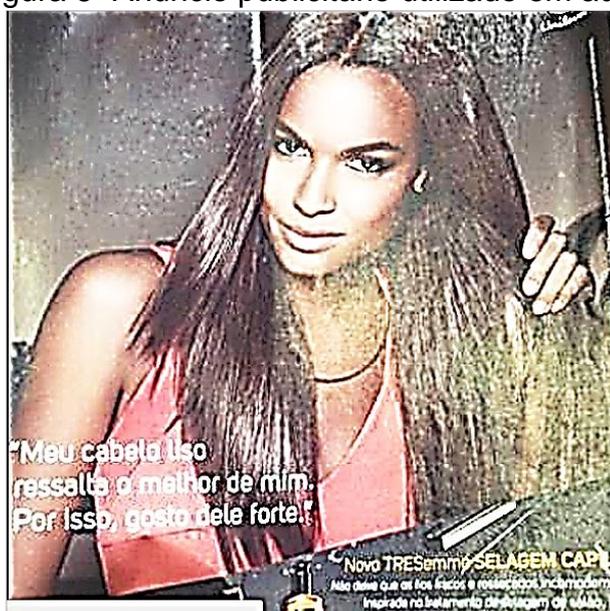
Tratamos também da estreita relação entre o anúncio publicitário e o suporte em que é publicado, refletindo sobre a relação entre o discurso da marca e a intenção comunicativa: sendo a marca do texto lido uma marca que privilegia a diversidade e o combate ao preconceito em seus anúncios e tendo construído essa relação com seus leitores/ consumidores, não faria sentido a construção de um texto de teor racista.

O segundo texto analisado fazia a divulgação de um produto de higiene pessoal - “*TRESemmé* – “*Selagem Capilar*” – desvelando preconceitos e reforçando estereótipos relacionados à eleição de um biótipo considerado como padrão de beleza. Solicitamos aos alunos que observassem o texto e propusemos as mesmas indagações feitas nos textos anteriores, atividade que realizaram já com bastante desenvoltura. Quando perguntamos quem se identificava com o texto, muitas meninas, a maioria pertencente ao biótipo da modelo que ilustra o texto, levantaram as mãos.

Indagamos o motivo da identificação, e elas responderam que o cabelo liso é bem mais belo que o cabelo crespo, b) que o produto deveria ser bom porque os cabelos da moça são bonitos, c) que queriam ter cabelos iguais ao dela. Indagamos se o produto não seria adequado também aos cabelos crespos, as respostas negativas foram unânimes. Em seguida, mostramos que, no texto, existiam elementos – verbais e não verbais- escolhidos para fazê-los pensar daquela maneira: o termo “melhor” associado ao termo “liso”, o cabelo sedoso sendo firmemente segurado, sugerindo a ideia de força dos cabelos, o olhar incisivo da modelo, sugerindo segurança.

Partindo do pressuposto que o argumento relacionando o cabelo liso à expressão “o melhor” reforçava a eleição de um padrão de beleza, colaborando com a consolidação de preconceitos instituídos há muito tempo em nossa sociedade, concluímos a aula refletindo que um dos papéis da escola seria o de promover o combate ao preconceito e a discriminação e que a leitura crítica é uma grande ferramenta para este combate.

Figura 6- Anúncio publicitário utilizado em aula.



Fonte: Disponível em <http://articulacaosindical.com.br/conjuntura/negros-e-mulheres-sao-minoria-na-publicidade-brasileira-aponta-estudo-9d91>. Arquivo capturado em 27 de janeiro de 2018.

Finalizada a primeira etapa, apresentamos a descrição pormenorizada da segunda etapa de aplicação do Módulo 1.

#### 4.1.2 Descrição da segunda etapa do Módulo 1

A segunda etapa do primeiro módulo foi denominada de “O *letramento digital em ação*”, ocorreu no Laboratório de informática da instituição e tinha por objetivos instrumentalizar os alunos quanto às TDICs necessárias para a pesquisa e produção de trabalhos acadêmicos e possibilitar o uso das ferramentas tecnológicas para a aprendizagem.

O laboratório de informática contava com 24 computadores conectados à internet, *Datashow* e computador para apresentações, além de *softwares* de edição de texto, edição de imagens e elaboração de planilhas. Na sala, havia um técnico responsável pelo suporte e um estagiário que o ajudava, porém nenhum deles auxiliou na aplicação das atividades.

Dividimos a etapa em duas atividades: uma a ser realizada na sala de informática e outra a ser realizada fora da escola, por meio do uso dos sites de redes sociais (SRS). A primeira atividade iniciou com um levantamento do conhecimento prévio dos alunos por meio das seguintes questões:

Quadro 8 - Questionamentos para levantamento do conhecimento prévio dos alunos.

A tecnologia faz parte do nosso cotidiano e a internet amplia o potencial tecnológico, sendo assim:

1. Qual o lado bom da tecnologia?
2. Qual o lado ruim da tecnologia?
3. Uso da tecnologia para aprender: isso é possível?
4. O que se pode fazer em um grupo nas redes sociais?
5. O que não se deve fazer?

Fonte: A pesquisadora.

As perguntas foram respondidas com muito entusiasmo, intensificado pela euforia que o ambiente do laboratório de informática provocava nos alunos, que quase não continham a ansiedade para manusear os computadores, o que precipitou o fim das discussões e o início da tarefa. Por meio desses questionamentos preliminares, foram estabelecidas as regras de convivência, tanto na sala de informática, quanto no grupo de SRS ao qual seriam filiados.

A tarefa solicitava a pesquisa de um anúncio publicitário na internet utilizando um motor de busca que tivessem conhecimento, depois deveriam capturar e colar o anúncio em um software de edição de textos, colocando a fonte de onde haviam-no retirado. Após a seleção e captura do texto, deveriam identificar o público-alvo do texto, o produto divulgado e observar qual estratégia havia sido utilizada para divulgar o produto ou a marca do anúncio escolhido. Em seguida, deveriam salvar a produção, atribuindo um nome e escolhendo um formato de arquivo para gravá-la.

Os alunos realizaram a tarefa em duplas e foi interessante notar que os alunos com melhor desenvoltura na utilização dos softwares auxiliavam espontaneamente os menos habilidosos. Da mesma forma, atuamos na instrumentalização dos softwares às equipes que não sabiam executar tarefas de pesquisa e guarda das informações, de modo que a toda a turma realizou a tarefa.

A segunda atividade solicitava ao aluno que publicasse um texto multimodal do gênero discursivo anúncio publicitário e comentasse outro anúncio também publicado. Para realizar esta atividade, tomamos como base os resultados do questionário socioeconômico, os quais mostraram que os alunos possuíam maior familiaridade com o uso de dois sites de rede social (SRS): o Facebook e o WhatsApp. Por conhecermos os recursos que o SRS Facebook possibilita utilizar, como a criação de fóruns, páginas públicas ou privadas, chats em grupo ou individuais, optamos por esta rede social e criamos uma página pública e um grupo fechado, ambos denominados de “Gênero&ação”.

Figura 7- Plotagem de página do *Facebook* criada para o projeto, com intenção de publicar as produções dos alunos.



Fonte: A pesquisadora.

Figura 8 – Plotagem de grupo fechado do *Facebook* utilizado no projeto para mediação e discussão.



Fonte: A pesquisadora.

O grupo fechado serviria ao propósito de discussão dos temas para além da sala de aula convencional, possibilitando a utilização dos recursos de multimodalidade e a página serviria para a divulgação e circulação das produções dos alunos quanto aos textos analisados ao longo do projeto.

Iniciamos os convites para adesão ao grupo e à página ainda no ano de 2016, porém as filiações aconteciam de maneira pontual. Em fevereiro de 2017, havia quatro membros no grupo fechado e 22 membros na página e, mesmo após o início da implementação do PPL, observamos que as adesões não aumentavam de modo a contemplar, pelo menos, a maior parcela da turma, já que no grupo fechado havia apenas 07 membros associados.

A solicitação para a adesão ao grupo foi feita em sala de aula, ao final da primeira atividade. O comando da tarefa foi postado na própria página da pesquisa e, para realizá-la, os alunos já associados à página precisavam apenas publicar e comentar, já os não associados necessitavam primeiro realizar a filiação. A fim de facilitar a realização da atividade, enviamos convite para a associação à página a todos os alunos da turma que já participavam do *SRS Facebook*.

Como os computadores pertencentes ao laboratório de informática da escola apresentavam-se bloqueados para o acesso ao SRS solicitado, e muitos dos estudantes alegaram não terem conexão ativa de internet em seus celulares, decidimos que essa tarefa seria realizada fora da escola, como tarefa para casa. Entretanto, ao final do prazo dado, notamos que a tarefa não havia sido realizada nem pelos alunos que já estavam associados, os quais se limitaram a curtir a postagem que continha o comando da atividade, nem havia ocorrido novas adesões dos alunos

aos quais foi encaminhado o convite, conseqüentemente precisamos voltar à turma e, após descobrirmos a razão desse fato, adequar a atividade a uma outra rede social de meio digital- o WhatsApp.

Figura 9 – Plotagem de grupo no SRS WhatsApp para constituir ambiente virtual de aprendizagem.



Fonte: A pesquisadora.

Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram ocultados para garantir o anonimato dos alunos.

Para filiação dos alunos ao grupo, solicitamos os números telefônicos por meio de uma listagem a ser preenchida pelo próprio estudante, de modo que o preenchimento do formulário foi considerado o aceite à participação no ambiente virtual de aprendizagem. Assim, dos 40 alunos da turma, o grupo de WhatsApp contava com 30 participantes. Após a criação do grupo “Gênero&ação” no WhatsApp, fizemos uma publicação repetindo as orientações da atividade.

A seguir, apresentamos uma descrição sucinta do segundo módulo do projeto de intervenção, intitulado “Compreensão do gênero discursivo anúncio publicitário e reflexão sobre a língua”.

#### **4.2 Descrição sucinta do módulo 2: compreensão do gênero discursivo anúncio publicitário e reflexão sobre a língua.**

Conforme as orientações do PPL para o trabalho com os gêneros discursivos, o objetivo deste módulo perpassava pela apropriação das características

típicas do gênero discursivo anúncio publicitário e compreendia uma gama de atividades de leitura, de discussões e de comentários sobre diversos exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (LOPES-ROSSI, 2003), além de sistematizar a realização das inferências, muito embora a abordagem dos recursos inferenciais tenha sido feita em todas as atividades do projeto de intervenção.

Este módulo foi subdividido em duas etapas e ao final dele foi aplicada nova atividade diagnóstica. A primeira etapa foi denominada “*Conhecendo o gênero discursivo anúncio publicitário*” e explorou o uso da linguagem não-verbal como recurso, as condições de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional e associação dos recursos de linguagem à finalidade comunicativa. Nesta etapa, foi distribuído um material impresso para complementar a projeção dos textos no gênero discursivo estudado.

A segunda etapa recebeu o nome de “*Ler é interpretar*” e objetivava sistematizar a realização das inferências. Para tanto, foram realizadas duas atividades: a primeira, discutindo a temática dos anúncios publicitários e a segunda abordando efetivamente as inferências. As atividades foram realizadas no Laboratório de Informática da escola, onde foi projetado e discutido o vídeo publicitário “Havaiana-TPM”. Além disso, os alunos preencheram um formulário virtual que continha algumas questões referentes às inferências.

Passaremos à breve descrição de cada etapa de aplicação do Módulo 2.

#### *4.2.1 Descrição da primeira etapa do Módulo 2: Conhecendo o gênero discursivo anúncio publicitário*

A primeira etapa do módulo possuía como objetivos demonstrar a importância da linguagem verbal e da linguagem não verbal para a construção de sentidos do gênero discursivo anúncio publicitário, a identificação e a exploração das condições de produção do gênero, do conteúdo temático e da estrutura composicional, bem como a análise de quais recursos de linguagem contribuíram para a construção dos sentidos dos textos lidos e a associação dos elementos identificadores do gênero, as escolhas de linguagem e de suporte à intenção comunicativa do texto. Para isto, iniciamos a primeira aula da sequência ativando o

conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero, por meio de indagações sobre quais estruturas não poderiam faltar em um anúncio publicitário.

Após anotar no quadro todos os elementos citados pelos alunos, distribuimos um material impresso (APÊNDICE E) que deveria ser preenchido pelo estudante à medida que a aula transcorria, garantindo que o próprio estudante formulasse seus conceitos a partir das discussões e explanações realizadas durante a aula. Assim, a aula deixou de ser expositiva e tornou-se interativa, pois eram os alunos que, por meio da discussão e da criação com a nossa mediação, elaboravam os elementos conceituais, os quais já haviam estabelecido contato ao longo do primeiro módulo do PPL.

Em seguida, fizemos a análise de dois textos que constavam no material impresso e que também foram projetados por meio do Datashow. Neste momento da aula, os alunos realizaram a atividade de leitura em pequenos grupos de cinco integrantes. A partir da leitura do texto, deveriam responder às perguntas referentes ao contexto de produção, elementos constitutivos e análise dos recursos linguísticos em relação às intenções comunicativas.

Os grupos apresentaram suas considerações a respeito dos textos e, após a apresentação, os grupos se desfizeram para realizar a última atividade da sequência: analisar individualmente um texto contido no impresso que anunciava um refrigerante. Nesta análise, não havia questão norteadora, o aluno deveria seguir as orientações contidas nas atividades modelares anteriores.

Nesta etapa do módulo, procuramos sistematizar por meio de perguntas a identificação as condições de produção e de circulação do gênero discursivo: quem escreve esse gênero discursivo? Com que finalidade? Onde? Quando? Como? Com base em quê? Como o produtor obteve tais informações? Quem lê esse gênero? Por que lê? Onde o leitor costuma encontrar esse gênero? Que tipo de resposta o leitor pode dar ao texto? Pode ser influenciado por esta leitura? Em que condições este gênero pode ser produzido e pode circular em nossa sociedade? (LOPES-ROSSI, 2008).

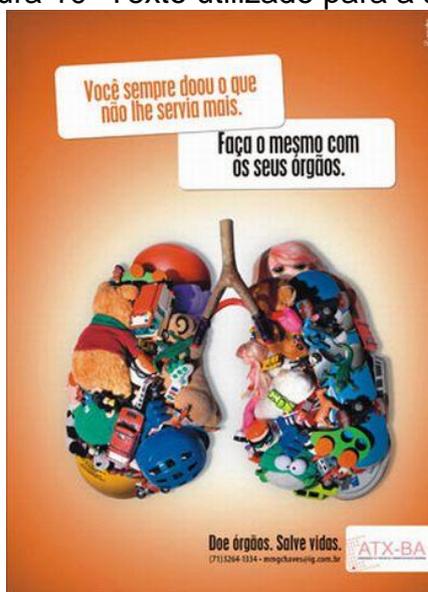
Concluída a primeira etapa do segundo módulo, passamos a descrever como se deu a segunda etapa e das atividades relacionadas a ela.

#### 4.2.2 Descrição da segunda etapa do Módulo 2: Ler é interpretar

A segunda etapa do módulo 2 foi dividida em duas atividades e foi desenvolvida no Laboratório de informática da escola. As atividades objetivavam desenvolver a habilidade de leitura de inferência dos alunos, por isso, inicialmente, buscamos mostrar a intrínseca relação entre a construção dos sentidos no gênero discursivo anúncio publicitário e a realização das inferências, de tal modo que afeta a escolha vocabular, a seleção de recursos linguísticos e não linguísticos empregados, a seleção e a omissão de informações, o estilo do autor, por exemplo.

Na primeira atividade, solicitamos aos alunos, divididos em quartetos, que escolhessem um texto publicitário no blog “As melhores propagandas do mundo”<sup>12</sup> e dissessem o que tornava os textos escolhidos especiais. Em seguida, propusemos que acessassem o site QUISUR<sup>13</sup> e respondessem a um quiz elaborado para observar os aspectos linguísticos relacionados à leitura do gênero discursivo estudado. Em seguida, apresentamos o texto “Doe órgãos”, a fim de que pudéssemos empregar estratégias que facilitassem a observação das inferências.

Figura 10- Texto utilizado para a aula.



Fonte: Disponível na URL <http://colunistas.ig.com.br/cip/tag/associacao-de-pacientes-transplantados-da-bahia/>. Último acesso em 28 de janeiro de 2018.

<sup>12</sup> Disponível na: URL <http://asmelhorespropagandas.blogspot.com/>. Último acesso em 28 de janeiro de 2018.

<sup>13</sup> Disponível na URL <https://pt.quizur.com/quiz/lendo-e-interpretando-39FQ>. Último acesso em 28 de janeiro de 2018.

Tomando por base que a inferência é a capacidade que o leitor apresenta em lidar com o texto, por meio da leitura, atribuindo sentido ou construindo outros significados a partir de suas relações de leitor (MARCUSCHI, 2008, p.248), buscamos ativar o conhecimento prévio do aluno, pedindo para que observassem os detalhes da imagem, a partir de que elementos ela foi construída e associar estas informações à linguagem verbal, ao slogan do anúncio publicitário. A partir daí, solicitamos ao aluno que formulasse hipóteses a respeito dos motivos que levaram o redator a o uso da imagem, à mensagem que ele pretende transmitir, ou seja, fomos conduzindo a realização de inferências.

Começamos a segunda atividade com a leitura mediada do anúncio publicitário, em forma de vídeo, “TPM-Havaianas” a fim de trabalhar com as estratégias para a realização das inferências. Nesta aula, buscamos reforçar que a inferência:

- é uma das etapas do processo de leitura e sem ela não é possível o completo entendimento do texto;
- é um recurso fundamental na construção dos sentidos textuais, bem como na formulação de significação para palavras que não pertençam ao repertório linguístico do aluno;
- auxilia a elucidação de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor.

Foi necessário relembrar o conceito de ambiguidade. Para isto, pedimos aos alunos que pesquisassem o que era ambiguidade e buscassem um texto em que ela aparecesse como recurso textual. Em seguida, resolvemos as questões que constavam no material impresso já entregues aos alunos no módulo anterior. Após o tempo para que os alunos pudessem responder às questões, comentamos cada uma das possibilidades de resposta, a fim de que fossem dirimidas todas as dúvidas restantes.

Ao final deste módulo, avaliamos a evolução dos sujeitos da pesquisa, a fim de observar e de fazer as devidas correções no projeto de intervenção. Reiteramos que, inicialmente, na fase de planejamento da pesquisa e do projeto de intervenção, ocorrida ao longo do desenvolvimento das disciplinas do Mestrado, no segundo semestre de 2016, nossa intenção seria produzir apenas os textos realizados nas postagens publicadas no SRS elencado para a pesquisa.

Contudo, durante a implementação do projeto de intervenção, com as discussões motivadas pela leitura de textos que, de alguma maneira, desvelavam preconceito e discriminação, muitas delas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, fomos solicitados pelos próprios alunos a promover um espaço em que eles pudessem atuar sobre a problemática que vivenciavam, tentando modificar, ou pelo menos, manifestar-se contra ela.

Assim, nasceu o Módulo 3 de nosso projeto, o qual será brevemente descrito na próxima subseção.

#### ***4.3 Módulo 3: Produzindo textos – justificativa e breve descrição.***

As aulas, no Módulo 1 e na segunda etapa do Módulo 2, foram planejadas para que as reflexões e conclusões estivessem centradas nas discussões promovidas durante as atividades e os textos selecionados tratavam, transversalmente, de temas que faziam parte da prática situada dos sujeitos da pesquisa, seja por serem vítimas diretas do preconceito ou por perceberem o caráter velado de certas situações discriminatórias.

Assim, conforme aplicação do projeto avançava, crescia nos sujeitos da pesquisa a vontade agir contra os problemas que vivenciavam. Pensando em um modo de contemplar essa necessidade no projeto de intervenção, percebemos que a criação de anúncios publicitários não seria adequada à intenção manifestada pelos alunos, muito embora este gênero discursivo tivesse sido estudado ao longo de toda a aplicação, por isso optamos por trabalhar um novo gênero discursivo, similar às características do anúncio publicitário, mas que tivesse a peculiaridade de tratar a divulgação de ideias.

Decidimos por produzir uma propaganda, já que este gênero discursivo distingue-se do anúncio publicitário apenas quanto à abrangência, pois se o anúncio publicitário restringe-se à esfera comercial, a propaganda pode abranger a esfera política, religiosa, institucional e até comercial, além disso atua impondo valores, mitos, ideais e manipula símbolos a fim de fazer a mediação entre objetos e pessoas.

Desse modo, antes de avançarmos às etapas de planejamento e de produção do texto a ser redigido, foi necessário ampliar o estudo de reconhecimento do gênero para a apropriação das características particulares do gênero discursivo

propaganda e, como estas apresentam poucas diferenças quanto ao gênero anúncio publicitário, sua assimilação ocorreu de maneira quase imediata.

Dividimos o módulo em quatro etapas: a) Conhecendo o gênero discursivo propaganda, que tinha por objetivo ler texto modelares do gênero e discutir suas características, b) Apresentando e discutindo a temática, cuja finalidade era apresentar a proposta de produção do texto, elencar os temas que seriam abordados e planejar o texto a ser produzido, c) Produzindo o texto, que consistia na produção propriamente dita e d) Etapa de divulgação ao público, que faria a divulgação e circulação dos textos produzidos conforme as especificidades do gênero.

A seguir, faremos a descrição sucinta de cada etapa do último módulo.

#### 4.3.1 Conhecendo o gênero discursivo propaganda

A primeira etapa do módulo foi organizada para que ocorresse a assimilação das características do novo gênero por meio da leitura de textos modelares. Para isso, iniciamos a aula solicitando aos alunos que lessem o texto “#Bebeu, perdeu”, escolhido por apresentar uma visão discriminatória da mulher, ainda que seja uma propaganda que vise coibir os abusos praticados contra ela. Em seguida, pedimos que tentassem estabelecer a diferença entre o texto lido e os demais textos que havíamos estudado em aulas anteriores.

Figura 11 Texto analisado na aula para apreensão das características do gênero propaganda.



Fonte: Disponível em: <http://cnttl.org.br/index.php?tipo=noticia&cod=2989>. Último acesso em 28 de janeiro de 2018.

Com a leitura do texto, os alunos puderam perceber que, tanto a propaganda quanto o anúncio, apresentam características semelhantes e tem o mesmo caráter persuasivo, porém notaram que se diferenciam no tipo de ideia divulgada. Na sequência, passamos a analisar o contexto de produção, conteúdo temático e a estrutura composicional.

Observamos quem é o autor e a quem se destina, foi solicitado que os alunos associassem os aspectos não-verbais à finalidade comunicativa e extraíssem sentidos, realizando as inferências. Ao final da discussão, os alunos foram solicitados a postar no grupo “Gênero & ação”, propagandas com as quais se identificassem e justificar o motivo de sua escolha.

#### 4.3.2 Apresentando a proposta e selecionando a temática

A segunda etapa tinha por objetivo apresentar a proposta de produção de textos, com base nas discussões realizadas em sala e iniciar o planejamento textual. Para tanto, dividimos a etapa em duas atividades: o *brainstorming* e o planejamento do texto.

O *brainstorming* foi o momento para os alunos elencarem as ideias que gostariam de modificar e discutir de que modo poderiam atuar sobre elas. A fim de direcionar o trabalho, apresentamos o seguinte slide:

Figura 12 - Slide usado para apresentação da proposta de produção de textos

### PROPOSTA

Vamos criar uma campanha que busque resolver os problemas encontrados na escola. Para isso, precisamos **conscientizar** a comunidade quanto à solução dos problemas elencados na atividade de brainstorming.

A peça chave da campanha será uma propaganda em forma de cartaz, que será reproduzida e publicada nas redes sociais, em página específica para a divulgação da campanha.

Fonte: A pesquisadora.

Para realizar a tarefa, dividimos a turma em equipes de trabalho de até quatro componentes, a fim de que pudessem elencar que assunto abordariam em

suas produções e qual seria o público alvo do texto. Após o momento da seleção da temática, cada grupo socializou o problema elencado e justificou sua escolha. Por decisão dos grupos, a rede social elencada para a divulgação dos textos foi o Facebook, na página específica do projeto, e cada grupo ficaria responsável pela publicação da versão final do seu texto.

A segunda atividade foi o planejamento textual, momento em que teriam de fazer um rascunho do texto que produziram. A fim de auxiliar na etapa de planejamento, os alunos foram ao laboratório de informática realizar pesquisas de imagens ou ilustrações para produzir os rascunhos que, ao final da aula, nos foram entregues.

A fim de direcionar o planejamento textual, apresentamos aos alunos a seguinte orientação:

#### Quadro 9 – Orientação para o planejamento textual.

1. Pense em como você quer atingir o leitor: pretende emocioná-lo, chocá-lo, diverti-lo, surpreendê-lo?
  - a) Que tipo de imagem você pretende usar: uma fotografia já existente, uma fotografia nova, produzida especialmente para esse fim, uma ilustração, uma colagem?
  - b) Que tipo de texto verbal você vai associar a essa imagem: um que a complementa ou que simplesmente a reforça; um que privilegia a razão ou que privilegia a emoção?
  
2. Ao elaborar seu cartaz de propaganda, considere os seguintes aspectos.
  - a) Ele deve chamar a atenção do leitor. Para isso, é importante que tenha bom tamanho e abordagem inovadora.
  - b) A propaganda deve mobilizar o leitor para uma ação ou postura (rever seu pensamento, orgulhar-se de quem é, rever suas atitudes, etc.).Experimente fazer essa convocação por meio de um texto curto, com uso de verbos no modo imperativo.

Fonte: A pesquisadora.

A terceira etapa foi a produção do texto, a qual foi realizada no Laboratório de informática da escola, utilizando as TDICs, as ferramentas de pesquisa e de edição de textos e imagens. Seguimos a mesma organização da etapa anterior, dividindo a turma em grupos de trabalho. Cada grupo produziu o seu texto e, depois de finalizado, guardou em um ficheiro digital.

Após esta atividade e também no Laboratório de Informática, seguiu-se a atividade de revisão textual entre os membros da própria equipe. Para realizar a atividade, os alunos avaliaram os seguintes critérios, antes de entregar o texto à pesquisadora, a qual se deu por transferência do arquivo produzido.

Quadro 10 – Critérios para avaliação textual

Critérios	Sim	Não
O texto verbal e a imagem estão articulados com intenção persuasiva?		
O apelo parece eficaz para atingir o público-alvo (comunidade escolar)?		
A linguagem utilizada é simples e direta?		
A imagem e o texto estão organizados de modo que o leitor possa construir sentidos?		

Fonte: A pesquisadora.

A última etapa, que seria a de divulgação ao público, foi prejudicada, pois em decorrência da proximidade das avaliações do 4º bimestre e do encerramento do ano letivo, precisamos encerrar o projeto, com isso somente conseguimos socializar os trabalhos na própria sala de aula, momento em que os alunos elegeram a propaganda que melhor representava a turma.

#### **4.4 Considerações finais sobre o desenvolvimento das atividades em sala de aula**

Todas as atividades realizadas em sala de aula iniciaram com a sensibilização dos alunos, ora por meio de perguntas norteadoras, pela apresentação de situações-problema, pela leitura de textos – multimodais ou não – abordando os temas que transversalmente discutimos no projeto de intervenção: o preconceito e a discriminação. Além disso, partimos do conhecimento prévio dos alunos acerca do entendimento dos temas, das situações discutidas, dos gêneros discursivos estudados, do público alvo dos textos, atuando para a ampliação e valorização do conhecimento que os alunos produziram durante seu percurso acadêmico.

Também buscamos, em cada etapa do projeto de intervenção, tornar o aluno um ente ativo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que primamos pela discussão, em detrimento da exposição de ideias, pela colaboração, em que os estudantes com mais habilidade na utilização de recursos e de softwares auxiliavam os menos experientes, e principalmente assumimos também a postura de ouvintes, permitindo que os sujeitos da pesquisa opinassem a respeito não apenas dos assuntos das aulas, como também quanto às etapas da pesquisa.

Em todos os textos lidos, adotamos as seguintes perguntas norteadoras, a fim de auxiliar o processo de compreensão:

- a) Qual o tema do texto lido?
- b) A quem se destina (o público-alvo)?
- c) Quem produziu?
- d) O que pretende (quais as intenções textuais)?
- e) Que recursos linguísticos foram empregados?
- f) Que recursos gráficos podem ser observados?
- g) O que a linguagem não verbal revela?
- h) O que revelam os recursos da multimodalidade?
- i) Qual a estrutura textual? E o contexto de produção?
- j) Qual a estratégia argumentativa/ de persuasão?
- k) Que ideias implícitas podem ser observadas?

Ressaltamos que, em todas as etapas do projeto de intervenção, a análise dos textos privilegiou dois aspectos: a construção do discurso e as inferências, buscando contribuir para o letramento em marketing e para a leitura crítica dos alunos. Para que isto pudesse ocorrer, escolhemos textos que, de alguma maneira, revelassem preconceito ou discriminação na abordagem de seus temas, a fim de que, ao final do projeto, houvesse a ampliação da competência leitora.

Os textos foram projetados com o uso de *Datashow*, computador e caixa de som, todos pertencentes à escola e os recursos advindos das TDICs foram fundamentais, tanto para angariar a atenção dos alunos, quanto para o desenvolvimento do projeto.

## **5. ANÁLISE DOS DADOS**

Apresentamos, nesta seção, os resultados do processo analítico das atividades relacionadas ao letramento digital, na perspectiva dos multiletramentos, bem como das atividades relacionadas ao aprimoramento da leitura reflexiva. Primeiramente, apresentamos a análise relativa ao letramento digital e, na sequência, tratamos dos resultados relacionados às atividades de leitura.

Ressaltamos que a intervenção foi implementada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, que a pesquisa foi desenvolvida na forma de intervenção participante, tendo em vista que não éramos professora da referida turma, bem como não houve professor titular da turma acompanhando o desenvolvimento da pesquisa, bem como não houve tempo hábil para realizar a exposição das atividades dos alunos para a comunidade escolar, forma que havíamos planejado inicialmente.

### ***5.1 Análise das atividades relacionadas ao letramento digital***

Esta subseção é dedicada à apresentação e análise dos resultados obtidos pelo projeto de intervenção na questão do letramento digital, na perspectiva dos multiletramentos, bem como do uso das SRS como ferramentas de ensino e aprendizagem.

#### ***5.1.1 As TDICs como ferramentas pedagógicas***

Com o advento da internet, com a popularização dos computadores pessoais e, posteriormente, com a criação de aparelhos celulares cada vez mais funcionalmente semelhantes a microcomputadores, novas práticas sociais foram estabelecidas em um mundo em que as fronteiras físicas foram apagadas pela facilidade da comunicação digital.

Por sua vez, as redes sociais estabelecidas pelo meio digital permitiram a conexão entre as pessoas de modo tão intenso e com tamanho engajamento que já podem ser consideradas espaços públicos de natureza híbrida, uma vez que neles, as interações típicas das redes sociais são modificadas ou até amplificadas

(RECUERO, 2016). Entretanto, a sociedade em que vivemos, embora organizada em redes e conectada por meio das mais avançadas tecnologias, as quais possibilitaram o rompimento de fronteiras espaciais e temporais, também pode assumir natureza excludente.

Em virtude disso, Pereira (2007) afirmou que o analfabetismo digital, também denominado de exclusão digital, é a maior barreira a ser vencida pela sociedade e pela escola na época contemporânea, pois essa exclusão gera impactos que transcendem o mundo virtual, afetando as práticas sociais de maneira generalizada e contribuindo para o agravamento da exclusão econômica e social. Assim, conhecer e dominar os recursos circulantes nessa esfera passou a ser uma exigência para que se pretenda conquistar oportunidades nesta sociedade já tão dependente da tecnologia.

É notório que a educação, em consonância com esse novo perfil social e muito por exigência dele, tem buscado se adaptar às mudanças impostas ao novo tempo e estuda os impactos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sala de aula e nas relações entre o aluno e o conhecimento. Já se sabe, por exemplo, que tão importante quanto aparelhar a escola com os recursos das TDIC, é criar e aprimorar metodologias que permitam ao professor desvencilhar-se do papel de senhor do conhecimento e ao aluno sair do lugar de passividade que a escola atual tem lhe reservado, estabelecendo como meta o conceito de professor e aluno colaboradores no processo de construção desse conhecimento (JONASSEN, 2000).

Para as necessidades da sociedade contemporânea, a escola deve ser um lugar de criação do conhecimento, e não de simples transmissão, permitindo que o aluno assuma seu protagonismo na compreensão do mundo que o cerca, em vez de se limitar a interpretar a compreensão do mundo transmitida pelo professor. Entretanto, apesar desse cenário positivo quanto à utilização desses recursos, o que se percebe é que muito timidamente eles têm adentrado às salas de aula, muito embora os cursos de graduação e aperfeiçoamento promovam pesquisas, discussões e práticas que ampliem o repertório metodológico do professor e recomendem o uso das TDICs como recurso, a utilização desses instrumentos ainda é incipiente.

Além disso, o que se poderia supor como problema mais grave para o uso das TDICs para a aprendizagem - o aparelhamento das escolas - está acontecendo

nas instituições públicas, ainda que precariamente, por meio de programas sociais, como o PROINFO<sup>14</sup>, ou suprimindo uma exigência da clientela nas instituições privadas.

Mercado (2009) considera que o maior empecilho para o uso proficiente das TDIC para aprendizagem é a pouca capacidade crítica e procedimental ao lidar com a qualidade e quantidade de informações e recursos tecnológicos, bem como a pouca capacidade procedimental na aplicação das TDIC na Educação, o que prejudica seu potencial como recurso para aprendizagem e a utilização adequada deles em sala de aula.

Em virtude disso, Caiado e Moraes (2013) apontam que há a necessidade de uma formação de professores voltada especificamente para o uso das TDIC, além do desenvolvimento de metodologias que suplantem a utilização desses recursos unicamente como fator motivacional e voltem-se para as reais possibilidades que esses instrumentos podem desenvolver no processo educativo.

Na perspectiva do aluno, cuja prática letrada é, cada vez mais, mediada pela tecnologia, seja manifestando-se nas redes sociais, enviando e recebendo mensagens pelo celular, tirando fotos ou pesquisando na internet, a escola tem se tornado um ambiente pouco estimulante, distante da realidade que vivencia e cujo saber transmitido não lhe é útil ou aplicável (COSCARELLI, 2007).

Isto torna-se mais crítico, se levarmos em consideração que grande parte desses estudantes lida diariamente com uma multiplicidade de linguagens com a destreza de um residente digital<sup>15</sup> e, naturalmente, utiliza diferentes modos (linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial) em suas práticas letradas, o que exige de seu leitor capacidades e práticas de compreensão e produção para fazê-las significar (ROJO; MOURA, 2012), que são desconsideradas no ambiente escolar.

---

<sup>14</sup> O PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) é um programa do governo federal que visa promover o uso pedagógico da informática nas escolas de educação básica, aparelhando as escolas com computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Exige, como contrapartida da esfera municipal ou estadual conveniada, a estrutura para receber os laboratórios e a capacitação dos profissionais que irão desenvolver as práticas pedagógicas.

<sup>15</sup> Embora a teoria de Marc Prensky (2001), tenha denominado de nativo digital o indivíduo que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais em sua vivência, White e Le Cornu (2011) consideram mais apropriado o uso dos termos residente digital e visitante digital, uma vez que a assimilação do uso da tecnologia ocorreu de forma heterogênea mesmo entre aqueles que nasceram após a época de sua popularização. Para estes autores, o visitante digital seria o usuário que utiliza as funcionalidades da internet e dos recursos tecnológicos, mas não se estabelece no meio digital. O conceito de residente digital amplia o de visitante na medida em que o usuário da internet assume outras posturas que extrapolam o suprimento de suas necessidades, estabelecendo uma presença on line constantemente desenvolvida, manifestando duas opiniões e, assim, expressando identidade.

A consequência mais imediata desta omissão é que tais práticas são construídas apenas a partir da interação dos estudantes com seus pares e, sem a orientação necessária, acabam por representar atitudes pouco reflexivas, mais sujeitas a revelar e perpetuar preconceitos e ideologias discriminatórias cristalizadas na sociedade.

Na aplicação do projeto de intervenção, observamos que o uso das TDIC foi essencial para a abordagem dos gêneros discursivos anúncio publicitário e propaganda, tendo em vista que estes gêneros utilizam recursos multimodais, os quais puderam ser explorados na sua integralidade. Dessa forma, instrumentos como *Datashow*, computador e caixa de som propiciaram a imersão no mundo das cores, jingles e movimento dos gêneros estudados, facilitando a identificação e a compreensão dos recursos empregados a fim de resultar em persuasão.

Por meio do uso de computadores conectados à internet no Laboratório de Informática da escola foi possível também tornar o aluno protagonista de seu conhecimento, uma vez que neste ambiente:

- a) Aprimoramos o uso das ferramentas de pesquisa e mecanismo de busca;
- b) Utilizamos editores de texto e de imagem para a produção de textos;
- c) Produzimos textos utilizando recursos inerentes aos gêneros estudados.

Observamos que as TDICs despertaram a curiosidade do estudante e a sua autonomia no gerenciamento das atividades, muito embora em alguns momentos dispersassem navegando em páginas cujo teor não estava vinculado às pesquisas. Entretanto, notamos que a dispersão não foi um complicador para o desenvolvimento do projeto, tendo em vista que os demais componentes do grupo tratavam de fazer a gestão do tempo e das tarefas.

Barreto (2001) indica que o grande desafio do uso das TDICs como ferramentas de ensino e aprendizagem não está em incluir tais recursos no ambiente escolar, mas em utilizá-las segundo a funcionalidade real em que se apresentam na sociedade, criando condições para formas de leitura plurais e para concepções de ensino e aprendizagem que consideram o aluno protagonista. Nessa perspectiva, Jonassen *et al.* (2002), *apud* Zacharias (2016) afirmam que há uma relação diretamente proporcional entre o envolvimento dos alunos nas tarefas que suscitem indagações/ reflexões e a aprendizagem.

Da mesma forma, os autores mencionam que ambientes colaborativos resultam em melhores soluções para o enfrentamento dos problemas, acrescentamos que, esses ambientes também propiciam aos alunos a possibilidade de compartilharem seus conhecimentos prévios e suas habilidades com seus pares, resultando em condições mais favoráveis à aprendizagem, como ocorreu nas aulas ministradas no Laboratório de informática, em que os alunos partilharam suas habilidades tecnológicas e atuaram colaborativamente na realização das atividades, como discutiremos na subseção seguinte.

### *5.1.2 As atividades de letramento digital*

Dudenev e Hockly (2016, p.17) elencam uma série de habilidades próprias do século XXI, tais como a criatividade, a inovação, o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, a colaboração e o trabalho em equipe, a autonomia e a aprendizagem permanente. Todas essas habilidades, indispensáveis ao mundo contemporâneo, são também fundamentais para a utilização das TDICs e ampliam as possibilidades de abordagem pedagógica desses instrumentos.

Tendo em vista o desenvolvimento das habilidades destacadas, as atividades de letramento digital foram implementadas sempre em pequenos grupos, em que seus integrantes colaboravam entre si, ao passo que, os alunos mais proficientes nas ferramentas tecnológicas, também auxiliavam outros grupos. A primeira atividade de letramento digital solicitava o uso das ferramentas de pesquisa, contribuindo para diversos letramentos (o classificatório, em informação, em pesquisa<sup>16</sup>).

A classe apresentava-se heterogênea em termos de competência tecnológica, de modo que tanto a instrumentalização dos recursos tecnológicos disponíveis, realizada pela pesquisadora, quanto a ação colaborativa dos estudantes dentro de seu grupo e entre grupos, foi fundamental para o sucesso das atividades.

---

<sup>16</sup> Segundo Dudenev e Hockly (2016), o letramento classificatório é a habilidade de interpretar e de criar tags, as folksonomias. O letramento em pesquisa constituiria a habilidade de fazer uso dos motores e serviços de busca, incluindo suas funcionalidades e limitações. Já o letramento em informação seria a habilidade em avaliar documentos e artefatos digitais, considerando credibilidade, comparando fontes e rastreando a origem da informação.

Abaixo, apresentamos uma amostra de dois trabalhos produzidos pelos alunos para a primeira atividade:

Figura 13 - Plotagem de pesquisa produzida por Grupo de alunos, em que deveriam escolher texto publicitário, analisar e copiar o endereço eletrônico do texto selecionado.



Fonte: A pesquisadora.

Figura 14 - Plotagem de pesquisa produzida por Grupo de alunos, em que deveriam escolher texto publicitário, analisar e copiar o endereço eletrônico do texto selecionado.



Fonte: A pesquisadora.

Palloff e Pratt (2009) postulam que a avaliação do trabalho digital precisa estar alinhada tanto com os objetivos quanto com o contexto de aprendizagem, sendo necessário estabelecer critérios específicos de avaliação que levem em consideração não apenas o resultado, mas o processo de construção do trabalho, as dinâmicas de grupo.

Atividades colaborativas como as realizadas no projeto de intervenção são mais bem avaliadas colaborativamente, por isso a fim de avaliar os textos produzidos

pelos grupos de trabalho, adaptamos a matriz de avaliação digital proposta por Dudeney e Hockly (2016, p. 315), conforme o quadro seguinte:

**Quadro 11** - Matriz de avaliação digital adaptada para a primeira atividade de Letramento digital

		Autoavaliação	Avaliação dos pares	Avaliação do professor
<b>Processo</b>	Organização	X		
	Interação	X		
	Comunicação	X		
<b>Produto</b>	Linguagem			X
	Letramentos (digitais)			X
	Acabamento da tarefa	X		X

Fonte: DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.315.

Consideramos que todos os grupos de trabalho conseguiram realizar a tarefa satisfatoriamente, uma vez que se organizaram, interagiram e colaboraram no grupo e entre grupos. Em relação ao produto, observamos que empregaram a linguagem adequada ao meio digital e à tarefa solicitada, bem como usaram as ferramentas adequadas para a atividade proposta. Quanto ao acabamento da tarefa, notamos que o produto de dois grupos possuía apresentação mais rudimentar que os demais, pois explorou menos recursos de formatação (seleção de fonte, tamanho de fonte, cor e design do slide, tamanho do objeto plotado).

Para a atividade final<sup>17</sup>, adotamos como critérios tanto o processo de produção, quanto o resultado do trabalho, tendo em vista que os objetivos compreendiam a assimilação do gênero discursivo e a utilização dos recursos linguísticos característicos do gênero. Também achamos importante propor a avaliação dos pares, resultando na seguinte matriz de avaliação, também adaptada da proposta de Dudeney e Hockly (2016, p. 315):

**Quadro 12** - Matriz de avaliação digital adaptada para a atividade final.

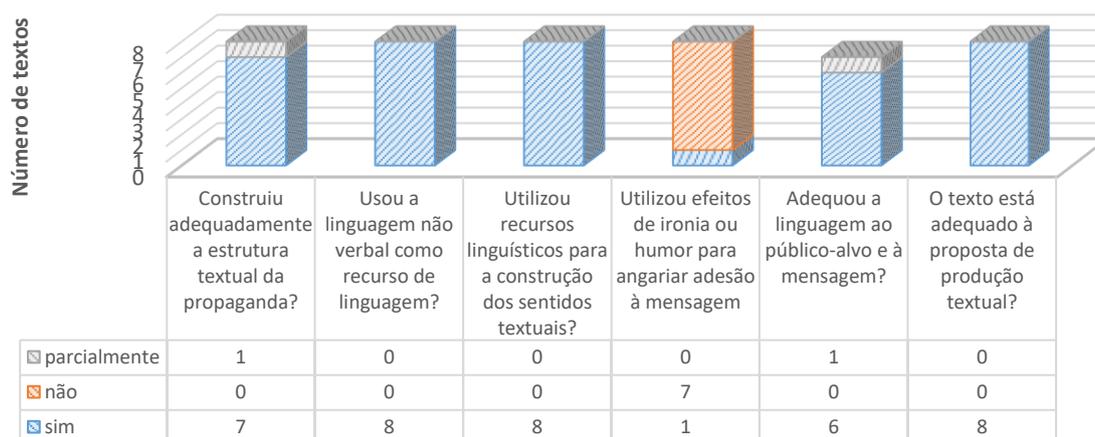
		Autoavaliação	Avaliação dos pares	Avaliação do professor
<b>Processo</b>	Organização	X		
	Interação	X		
	Comunicação	X		
<b>Produto</b>	Linguagem			X
	Letramentos (digitais)			X
	Acabamento da tarefa	X	X	X

<sup>17</sup> Descrita na seção 6.3.2 *Apresentando a proposta e selecionando a temática*.

A atividade final resultou em oito textos do gênero discursivo propaganda, no estilo cartaz, envolvendo a linguagem verbal e não verbal, os quais serão apresentados na seção 7.1.4 *Os multiletramentos – desafiando realidades*. A avaliação dos pares sobre o texto foi realizada durante a exposição na própria turma, segundo a qual todos os textos estavam adequados à proposta e ao gênero propaganda.

Avaliamos que todos os textos apresentavam assimilação das características do gênero discursivo, adequação à proposta solicitada, porém observamos que alguns textos conseguiram avançar na utilização das ferramentas de edição de texto e de imagens, e na exploração dos recursos linguísticos para a construção dos sentidos textuais. O gráfico abaixo retrata os resultados dessa atividade:

Gráfico 4- Resultado avaliativo da produção final dos alunos.



Fonte: A pesquisadora.

Observamos que os alunos alcançaram os objetivos propostos para a produção textual, no que diz respeito às características temáticas e composicionais, foram proficientes na seleção e utilização dos recursos linguísticos angariados para a construção do sentido textual, pois valeram-se de antíteses, metáforas, imperativos, entre outros. Alguns textos também exploraram os subentendidos e solicitaram do leitor a realização das inferências, demonstrando a ampliação do repertório linguístico na construção do texto.

Zacharias (2016) complementa que o uso dos recursos digitais como objeto de ensino não se restringe à apresentação dos gêneros que circulam nessas mídias,

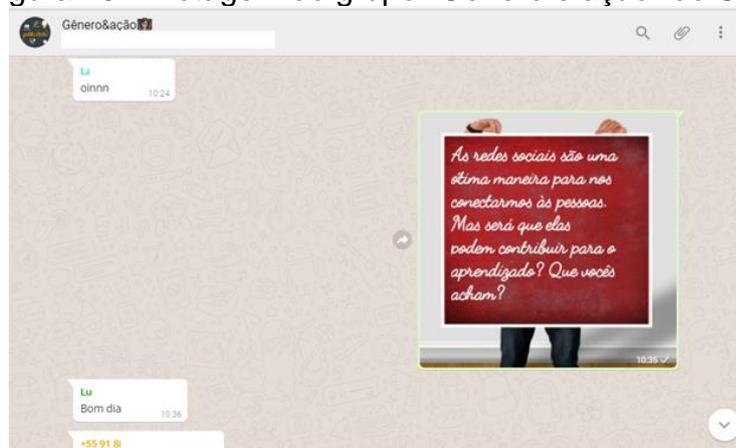
tampouco limitam-se a ensinar técnicas para lidar com ferramentas e artefatos. Ler no ambiente digital inclui a seleção, o controle, a interpretação e o contraste de informações. Representa ainda o desenvolvimento criativo de ideias e soluções para problemas complexos, de modo a apresentar um novo olhar mesmo diante de um quadro antigo, como ocorreu com os textos produzidos na atividade final.

### 5.1.3 As redes sociais no projeto de intervenção

Ainda na fase de planejamento do projeto de pesquisa, já sabíamos que um dos percalços seria convencer o aluno de que a tecnologia apresenta funcionalidades muito além da fruição e da diversão. Além disso, sabíamos que seria imprescindível convencer a comunidade escolar que é necessário flexibilizar e adaptar currículos, de modo que a sala de aula do século XXI realmente possa refletir a sociedade do século XXI. E estas foram as principais dificuldades encontradas na implementação do projeto de intervenção.

Inicialmente concebido para a utilização da sala de aula híbrida, mesclando o ambiente real da escola com o ambiente virtual do SRS Facebook e, posteriormente, do SRS WhatsApp, o projeto não se desenvolveu na sala de aula virtual. Muito embora, a troca de SRS tenha se efetivado por uma necessidade do estudante, o qual está migrando para outros SRS, o SRS WhatsApp funcionou apenas como um canal de comunicação entre nós e os estudantes do grupo, uma vez que, mesmo incentivados, eles limitavam-se a postar amenidades, não respondendo à solicitação de tarefas.

Figura 15 - Plotagem do grupo "Gênero e ação" do SRS WhatsApp.



Fonte: A pesquisadora.

Figura 16 - Plotagem do grupo "Gênero e ação" do SRS WhatsApp.



Fonte: A pesquisadora.

Bakhtin, Volochinov (1999), em seus estudos sobre a linguagem, postularam a importância da palavra em relação ao endereçamento do outro, um interlocutor do qual se espera uma atitude e uma resposta. Segundo os autores, a palavra procede de alguém e se dirige para alguém, sendo, portanto, fruto da interação entre o locutor e o ouvinte. Os autores postulam ainda que a palavra é um signo e, deste modo, é determinada pelas relações sociais, em que o papel do outro é caráter fundamental.

Menegassi (2009), na esteira dos estudos bakhtinianos, fundamenta que a responsividade, que é “a propriedade dos enunciados de permitir e exigir que lhe seja dada uma resposta”, também ocorre nos textos escritos, e reflete certas condicionantes enunciativas (tais como a finalidade do discurso, o contexto e o papel social dos interlocutores), resultando no compartilhamento dos sentidos construídos na interação.

A atitude responsiva pode ocorrer de três maneiras: a imediata, em que a devolutiva é dada imediatamente ao locutor, a passiva, em que há ocorre apenas o atendimento de uma solicitação, pedido ou ordem do locutor, denotando a assimetria da relação social entre os interlocutores, e a silenciosa, em que a manifestação responsiva ocorre tardiamente e pode não seguir, necessariamente, a orientação dada pelo locutor.

Em relação ao uso das SRS com finalidades pedagógicas, a fim de propiciar canal de discussão, debate, observamos que a responsividade ocorreu de maneira silenciosa, tendo em vista que, no SRS Facebook, os alunos limitaram-se a

curtir as postagens e no SRS WhatsApp houve interação mais efetiva, entretanto esta interação não resultou em troca de ideias: houve apenas a manifestação de que estavam naquele ambiente, mas que nele suas ações eram livres da ingerência do pesquisador.

Em outras palavras, a interação por meio do SRS escolhido pelos próprios alunos como canal de discussão e debate limitava-se às atividades as quais eles já estavam acostumados a usar, e nele o debate ocorria apenas com temas cujo teor lhes despertasse interesse, como horário das aulas, vídeos divertidos (quando solicitados a postar vídeo publicitário no grupo mantiveram a mesma atitude responsiva silenciosa).

Isso significa que, embora os alunos participem ativamente dos sites de redes sociais, o uso desses sites como ferramentas pedagógicas necessita de uma contrapartida maior, a fim de que o estudante engaje-se nos SRS com outros fins, que não apenas o entretenimento. Uma outra possibilidade é que o vínculo entre a pesquisadora e os alunos não foi suficiente a ponto de estimulá-los ao debate no ambiente virtual, apesar de haver interação sobre outros assuntos.

Há de se considerar, ainda, a característica migratória dos estudantes que mudam de uma rede social a outra de acordo com o aparecimento de novas redes ou de novas funcionalidades. Fato é que há um potencial a ser explorado, mas que carece de mais pesquisas aplicadas.

#### *5.1.4 Os multiletramentos: desafiando realidades*

Vivendo em uma sociedade que os textos multissemióticos e multimodais circulam abundantemente e em que os conflitos de múltiplas naturezas refletem e reverberam na sala de aula, embora pouco sejam tratados como temas das disciplinas, o projeto de intervenção nasceu com objetivo de propor uma experiência com os multiletramentos na prática pedagógica.

A escolha dos gêneros discursivos levou em consideração a necessidade emergente de estabelecer relações de consumo mais saudáveis em uma sociedade em que as desigualdades emergem na mesma proporção em que os produtos aparecem nas prateleiras, problema mais crítico ainda se levarmos em consideração

as consequências do consumo desenfreado tanto para o meio ambiente quanto para a sociedade. Neste mesmo ensejo, a seleção dos textos abordados nas aulas buscava revelar preconceitos e discriminações que, de tão naturalizados, acabam sendo reproduzidos sem questionamento.

Assim, trabalhou-se o papel social da mulher, o padrão de beleza estabelecido, o papel social do jovem, o estímulo ao consumo, a discriminação racial e, por fim, a contribuição que cada indivíduo precisa dar para ser agente de transformação social: ora rejeitando um produto por este disseminar o preconceito, ora tomando consciência que o consumo deve satisfazer uma necessidade e não apenas uma vontade criada a partir da sugestão da publicidade.

A cada texto lido, analisado, discutido, novos questionamentos iam surgindo na turma (quem é a voz dominante? Que ideia é propagada? A quem esta ideia satisfaz?) e a vontade de refletir sobre a realidade circulante naquele ambiente despertou nos estudantes a necessidade de se tornarem agentes de transformação. Assim, uma atividade corriqueira de *brainstorming* para listarem ideias para a produção de um texto final culminou na partilha das experiências de discriminação e preconceito vivenciadas pelos alunos da turma.

Sabendo que a pedagogia dos multiletramentos não se limita a discutir o multiculturalismo, mas amplia a percepção do que é cultura, igualando o valor da cultura do dominante à cultura do dominado, e das habilidades necessárias para viver nesse novo cenário, esta perspectiva mostrou-se muito apropriada para as necessidades emergentes na turma.

Como resultados das reflexões, os alunos foram solicitados a produzir um texto que buscasse abordar um problema encontrado em seu ambiente escolar, de modo a conscientizar o leitor a fim de promover mudança de paradigmas. Divididos em grupos de trabalho, os estudantes elencaram as temáticas (discriminação racial, discriminação de gênero, liberdade de expressão, desigualdade social) e, valendo-se dos recursos estudados, passaram à produção.

Os textos produzidos empregaram imagens capturadas da internet, ressignificadas em um contexto novo, particular daqueles estudantes, possibilitando a realização do que orientam Kalazantis e Cope (2006) quanto ao pluralismo integrativo e ao entendimento dos interesses culturais divergentes que se manifestam por meio de ações e consequências, desvelando vozes que pouco se manifestam, tendo em

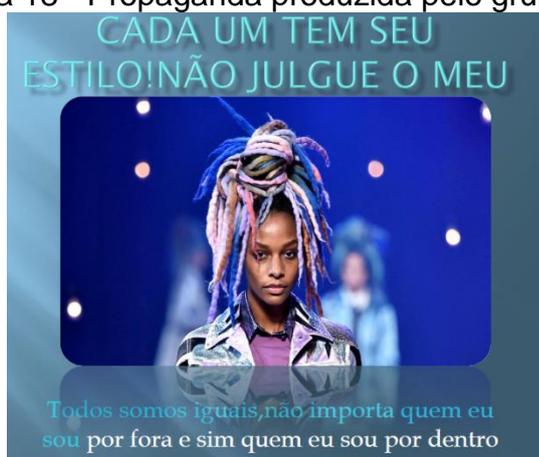
vista que a sala de aula, para os estudantes, ainda representa um ambiente de escuta e de recepção.

Figura 17- Propaganda produzida pelo grupo NS.



Fonte: A pesquisadora.

Figura 18 - Propaganda produzida pelo grupo ED.



Fonte: A pesquisadora.

Figura 19 - Propaganda produzida pelo grupo BS.



Fonte: A pesquisadora.

Figura 20 - Propaganda produzida pelo grupo BR



**A vida já passa  *muito rápido!***  
**Ainda temos que lidar com isso**  
**no *recreio!***

**#MaisTempoNoRecreio**

Fonte: A pesquisadora.

A produção dos textos propiciou, primeiramente, reflexão sobre as diferenças dentro da própria comunidade em que os alunos integram, para a partir dessa reflexão pensar em uma cultura de civilidade, geradora de transformação social, já que permitiu aos alunos fazer o seu discurso circular na vida escolar, muito embora, em decorrência do pouco tempo, o discurso não tenha circulado fora dela.

Apesar dos textos produzidos não terem explorado características multimodais, multisemióticas ou interativas, eles nasceram a partir da leitura e das habilidades desenvolvidas com os multiletramentos da turma e representam a posição que a escola do século XXI deveria ocupar: um espaço para o debate, troca de experiências e tomada de atitudes, fazendo com que os conhecimentos advindos dos conteúdos mais formais contribuam para a transformação social dos estudantes.

## **5.2 Análise do aprimoramento da leitura crítica**

Rojo (2004; 2009) e Menegassi (2010), retomando os fundamentos do dialogismo do Círculo de Bakhtin, concebem a leitura como réplica, ou seja, como uma ação de colocar-se em frente aos textos e discursos em voga na sociedade, de discutir com os textos, respondendo e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; enfim, como uma ação de “trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela” (ROJO, 2004, p.1), de dialogar com ele.

Para Menegassi (2010a), o leitor é aquele que dialoga com o texto lido, posiciona-se como respondente ativo e crítico frente ao material trabalhado,

produzindo seus próprios sentidos e revelando-os por meio de suas próprias palavras, demonstrando, desta maneira, um pensamento autônomo.

Ao escolhermos os gêneros anúncio publicitário e propaganda, objetivamos aprimorar a leitura crítica, estimulando a autonomia e o protagonismo, por meio do exercício das inferências, já que, conforme sinalizado pela atividade diagnóstica, esta era uma habilidade em que os alunos apresentavam grandes dificuldades. A fim de mensurar a evolução dos alunos em relação à competência leitora, propusemos uma avaliação final<sup>18</sup>.

As questões eram do tipo abertas e se relacionavam ao texto publicitário “Natal Sadio”, compreendiam questões de compreensão de textos e de interpretação textual. Nesta avaliação final, não contemplamos questões de análise linguística, apesar de termos abordado os recursos expressivos da linguagem nos textos publicitários. As questões de compreensão e interpretação ficaram assim distribuídas:

Quadro 13 - Distribuição das questões de compreensão e de interpretação nas atividades diagnósticas

Tipos de perguntas	Atividade diagnóstica final	Questões
Decodificação	Não contemplada	XXX
Compreensão literal	03 questões	1a, 1b, 2a
Compreensão inferencial	04 questões	1c, 2b, 2c, 3
Compreensão interpretativa	01 questão	4
Interpretação	01 questão	5

Fonte: A pesquisadora.

A análise do instrumento avaliativo final privilegiou as questões de compreensão inferencial, as quais abordavam a associação entre as ideias implícitas e elementos textuais, inferência do sentido de palavras e expressões, identificação dos recursos persuasivos e relação desses recursos com as intenções comunicativas. Na tabela abaixo, podemos observar a distribuição das habilidades requeridas para a resolução de cada questão de compreensão inferencial.

<sup>18</sup> A avaliação final encontra-se no Apêndice 4 desta Dissertação.

Quadro 14 - Habilidade requerida em cada questão de compreensão inferencial da atividade diagnóstica.

Questão	Habilidade requerida
Questão 1 – letra c	Associar ideias implícitas ao sentido pretendido no texto.
Questão 2 - letra b	Associar ideias implícitas ao sentido pretendido no texto.
Questão 2 – letra c	Inferir o argumento utilizado no texto para provocar a adesão e persuasão do leitor.
Questão 3	Reconhecer elemento linguístico que desencadeia a inferência.

Fonte: A pesquisadora.

Por serem do tipo abertas, as questões possibilitaram inúmeras respostas. Entretanto, sabemos que, embora possua liberdade para atribuir sentidos ao texto, o leitor fica limitado pelos significados trazidos pelo texto e por suas condições de uso. Ferreira & Dias (2004) consideram que a compreensão de textos é um processo de negociação de sentidos que se sustenta no leitor, na situação pragmática e no texto. Para Silva (1996), a interpretação revela as possibilidades de significação que emana a partir da compreensão do texto, necessitando, pois, de um nível de engajamento muito maior do leitor para que possa ocorrer.

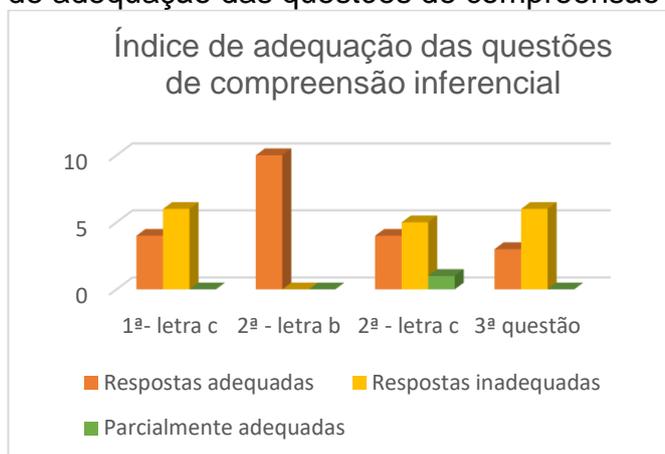
Por meio das inferências, garante-se a organização dos sentidos elaborados pelo leitor no seu processo de interação com o texto e ativa-se o reconhecimento da intenção comunicativa do interlocutor, sendo, portanto, condição essencial para a efetivação da leitura proficiente e crítica. Diante da importância do processo inferencial e da dificuldade apresentada pelos alunos em realizar efetivamente este processo na leitura dos textos publicitários e das propagandas, todas as atividades de leitura de texto no projeto de intervenção buscaram a realização de inferências, de menor ou maior grau de complexidade.

As inferências menos complexas relacionavam ideias implícitas com elementos linguísticos a fim de construir os sentidos textuais, as mais complexas apontavam para elementos pertencentes ao contexto, mas não necessariamente presentes no texto, solicitando ativação e conexão do conhecimento de mundo do leitor; e, deste modo, ampliando seu repertório.

Por isso, a atividade avaliativa final apresentava um texto que não pertencia ao repertório dos alunos, mas que abordava conteúdos temáticos levantados durante as discussões na aplicação da intervenção. Para a aplicação, limitamo-nos a ler o texto com os alunos e observar a atitude deles ao longo da execução da tarefa.

Abaixo, listamos o percentual de adequação das questões de compreensão inferencial.

Gráfico 5- Índice de adequação das questões de compreensão inferencial



Fonte: A pesquisadora.

Podemos notar que, apesar da evolução de grande parte dos sujeitos da pesquisa na realização do processo inferencial, esta habilidade não foi efetivada homogeneamente, considerando que as questões mais complexas ainda apresentavam maior índice de inadequação. Como resposta à 1ª questão – letra C, encontramos:

A1- *“A evolução dos produtos da marca”*.

A5 – *“Que a marca é antiga”*.

A7 – *“De que o produto é muito usado entre as famílias brasileiras”*.

A10 – *“Que a marca já existia a bastante tempo”*.

Nessas respostas, a associação entre o passado e o presente ficou restrita a um nível superficial de compreensão, já que as referidas respostas não comentaram que a sociedade se transformou, como marca a diferença na constituição da família retratada no presente e a retratada no passado, mas que o produto continua o mesmo, de onde se infere a sua qualidade e tradição. A inferência exigida solicitava relações entre os aspectos não verbais (cores, distinção entre desenho/ fotografia, posicionamento dos atores, entre outros elementos), os aspectos verbais e a intencionalidade discursiva, com um alto nível de complexidade.

A letra b da segunda questão foi compreendida adequadamente pelo grupo de amostragem, porém podemos observar que parte da turma sentiu dificuldades na letra c, de onde extraímos as seguintes respostas:

A5 – Limitou-se a transcrever o texto do anúncio.

A6 – “*As pessoas que comem e dizem que é gostoso os produtos dessa marca*”.

A7- “*A aparência das imagens.*”

A8 – “*Eles estão olhando para o produto como se fosse muito bom.*”

A9 – “*A felicidade das famílias, em consumir o produto*”.

A questão também exigia a realização de inferências de ordem mais complexa, porque exigia a observação de que o produto apresentava tradição mesmo em uma sociedade em mutação. As respostas transcritas não efetivaram as relações entre os diversos elementos textuais, não conseguiram estabelecer os sentidos que deveriam persuadir o leitor ao consumo do produto, tornando a leitura estritamente superficial.

A terceira questão revelou problemas de entendimento do enunciado da tarefa, pois a maior parte das respostas inadequadas não associou o termo “texto” à parte verbal do anúncio, como se pode notar nas respostas transcritas abaixo:

A1/ A7- “*O anúncio em preto e branco*”.

A5- “*Imagens*”.

A6- “*O frango*”.

A8- “*A marca, o jeito simples da escrita*”.

A9 – “*O fato de o 1º quadro estar em preto e branco, e o 2º quadro colorido*”.

Assim, notamos que seria necessário, caso retornássemos à turma de aplicação, desenvolver novas atividades que trabalhassem a realização de inferências e a leitura de implícitos, ampliando a abordagem inicial para a leitura e compreensão de enunciados das questões.

Nesse sentido, acreditamos que os alunos iniciaram o desenvolvimento de novas capacidades leitoras facilitadoras da interação com as produções atuais, assegurando a produção de conhecimentos de forma interativa (ROJO, 2012). Asseguramos que a exploração da multimodalidade, em trabalhos direcionados à leitura crítica, amplia a competência leitora e desafia os leitores a criarem estratégias capazes de entender as peculiaridades de cada modo.

## 6 DESAFIANDO REALIDADES – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Romper paradigmas na educação, seja do aluno, seja da prática pedagógica, ou da escola, não é tarefa fácil, e quem está no chão da escola supera a cada aula incontáveis desafios: a estrutura curricular, a estrutura da escola, a expectativa dos pais, o lugar reservado ao aluno nas práticas pedagógicas tradicionais, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Todo professor já se deparou com essas realidades.

As exigências do mundo contemporâneo transformaram (e continuam transformando) nossa sociedade com tamanha velocidade que a escola ainda não conseguiu acompanhar. Mas precisa. As novas tecnologias ampliaram as possibilidades de comunicação, de interação, de retenção da informação acarretando na obsolescência de conteúdos consagrados no currículo, os quais precisam ser ressignificados a fim de se tornarem efetivamente válidos para quem aprende.

O uso das TDICs como ferramentas de ensino e aprendizagem contribui efetivamente para tornar a sala de aula um ambiente de maior imersão, em que o estudante emerge do lugar da passividade para o lugar do protagonismo e da autonomia. Por meio das TDICs, é possível explorar recursos de multimodalidade, produzir textos que circulem quase instantaneamente em seus suportes originais, possibilitando novas análises. Entretanto, novas metodologias exigem atitudes novas para toda a comunidade escolar.

A conscientização de que o currículo é flexível, dinâmico e deve atender as demandas sociais, além das cognitivas, é só uma das perspectivas que necessita caminhar junto com metodologias diversificadas. Além disso, é preciso estar preparado para ouvir o aluno. Torná-lo leitor crítico e proficiente, um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa, acarreta tornar o aluno cômico de seus deveres e de seus direitos: alguém que cobra, que luta e que exerce a sua cidadania. E isso pode gerar incômodos, dentro da escola e fora dela, mas é o único caminho possível.

Para isso, a Pedagogia dos Multiletramentos traz ótimos recursos, capazes de estabelecer um canal entre os avanços do mundo exterior e a escola, possibilitando com que ela avance no tempo com a rapidez que a contemporaneidade exige. Além disso, possibilita observar a multiculturalidade pelo viés da horizontalidade, permitindo trocas entre a cultura do aluno e a cultura instituída, ampliando visões de mundo e promovendo a cidadania.

Ao iniciarmos a pesquisa, acreditávamos que seria possível realizar estudos de linguagem sem que o foco fosse a pura e completa metalinguagem, com o propósito de enriquecer o repertório linguístico de nossos alunos, ao mesmo tempo que pudéssemos ter um olhar crítico para além dos muros da escola, como delimitamos em nossa temática: utilização das TDIC como ferramenta de ensino e aprendizagem, buscando contribuir para os multiletramentos, favorecendo a inclusão digital e a leitura crítica e reflexiva dos alunos.

Porém, ao pensarmos nesta pesquisa, não imaginávamos que a efetivação do projeto de intervenção pudesse gerar resultados tão positivos como o engajamento dos alunos, a troca de experiências e o despertar do desejo de transformação. Ao retomarmos o primeiro objetivo específico - a utilização das TDIC como ferramentas de ensino e aprendizagem, de modo a contribuir para os multiletramentos dos alunos e fazê-los refletir acerca do poder da publicidade e do discurso por ela emanado – julgamos que os alunos concluíram a pesquisa mais conscientes do poder do discurso publicitário, mais engajados, ativos e despertos quanto aos efeitos do poder de persuasão e de consumo.

Estudamos os gêneros discursivos anúncio publicitário e propaganda a fim de realizar, em paralelo, o letramento em marketing. E, conforme a complexidade dos textos aumentava, as discussões sobre as estratégias de persuasão e os implícitos do texto publicitário também se tornavam mais profundas.

Se esse fosse o resultado do trabalho, como professora, já ficaríamos satisfeitas, mas como pesquisadora foi necessário agir sobre uma problemática que perdura série após série: as dificuldades com a compreensão e interpretação de textos, como citado em nosso segundo objetivo específico: a promoção da leitura reflexiva, fornecendo instrumentos linguísticos necessários para o aprimoramento das inferências e leitura dos implícitos.

Após a avaliação diagnóstica, percebemos que os alunos não realizavam inferências de ordem mais complexa, as que necessitavam relacionar informações de natureza diferente, tais como a linguagem verbal e a não verbal, os elementos intratextuais com as informações extratextuais. Diante disso, nosso projeto de intervenção sistematizou estratégias, a fim de facilitar a leitura dos implícitos e a realização das inferências.

Contudo, a atividade avaliativa final mostrou a necessidade de apresentar e sistematizar outras estratégias de leitura com o objetivo de tornar a realização das

inferências mais proficiente, já que a competência leitora foi aprimorada, mas não solucionou as deficiências quanto às inferências mais complexas, embora saibamos que esta é uma questão a ser trabalhada em todos os níveis de ensino, não se resolvem em apenas um trabalho.

O terceiro objetivo tratava da instrumentalização dos alunos na utilização dos recursos tecnológicos necessários para as práticas de multiletramentos realizadas. Consideramos que as atividades de instrumentalização foram enriquecedoras, não apenas porque possibilitaram a capacitação dos alunos quanto às TDIC, mas também porque foram colaborativas, tendo em vista que os mais hábeis ajudavam os de menor conhecimento tecnológico.

Outro ponto que merece ser considerado é o fato de que as aulas no laboratório de informática serviram também para discussões sobre a divulgação de notícias falsas, ética e privacidade na internet, contribuindo para uma atitude mais responsável nos meios digitais.

Assim, chegamos ao objetivo geral desta pesquisa, que é proporcionar uma experiência com o letramento digital, na perspectiva dos multiletramentos, utilizando as TDIC como ferramentas pedagógicas, buscando o aprimoramento da leitura e da interpretação de textos. Entendemos que a nossa pesquisa foi um passo em direção a um caminho que se apresenta como novo, mas que diante do mundo contemporâneo, torna-se inevitável.

Os dados colhidos em nossa pesquisa mostraram que os estudantes, ainda que imersos na cultura digital, ainda apresentam dificuldades quanto à compreensão dos textos, principalmente os que exigem um maior nível de inferência, acarretando em uma leitura superficial, o que confirma nossa primeira hipótese. Observamos ainda que os alunos mais proficientes também eram leitores mais experientes, corroborando a convicção de que a competência leitora se desenvolve melhor quando a prática de leitura é constante.

Continuamos acreditando na utilização dos SRS, em ambientes híbridos, como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, nossa segunda hipótese, contudo julgamos que uma pesquisa-ação renderia melhores resultados.

O processo de ensino e aprendizagem da leitura tem sido bastante estudado e as pesquisas atuais na área propõem estratégias que efetivamente contribuem para o aprimoramento da competência leitora. Os documentos oficiais que norteiam a educação também evoluíram bastante ao incorporar, ou pelo menos citar, muitas

dessas estratégias como recomendações e as avaliações de parâmetro (como o PISA e a prova Brasil) oferecem matrizes que apontam para uma direção em relação ao que mensurar ao longo do processo.

Entretanto, nas salas de aula, percebemos que a evolução é gradativa e bastante lenta e, mesmo diante da facilidade de acesso aos textos, seja no meio físico ou no meio digital, percebemos que a proficiência em leitura ainda está distante de um patamar razoável, o que nos faz questionar sobre o que precisa ser feito, o que precisa mudar. Nossa pesquisa contribui ao sugerir um caminho: o uso da tecnologia e de seus recursos como forma de estimular a autonomia, o autogerenciamento, o engajamento, a colaboração e o uso de novos modos de linguagem, incorporando a multimodalidade – uma constante no mundo atual – aos espaços pedagógicos.

É fato que, quanto mais autônomo for o aluno na condução de suas tarefas, mais comprometido com seu aprendizado ele precisará ser e isso só é possível se a aprendizagem for significativa, se apresentar um sentido que ultrapasse os muros da escola e mostre a sua necessidade no mundo real, onde o aluno transita e vive. Para que isto ocorra, cada vez mais o papel do professor torna-se necessário, já que é a experiência e o conhecimento do professor que farão a diferença no engajamento do aluno. O professor será bem mais um mediador do conhecimento que um transmissor dele.

A formação de um sujeito crítico é tarefa de toda a sociedade e papel da escola como agente de formação e letramento, o aprimoramento da leitura crítica é uma necessidade emergente, diante das dificuldades que a desigualdade social oferece, principalmente para os egressos das escolas públicas. Formar leitores críticos é contribuir para a cidadania e para uma sociedade mais igualitária.

Finalizamos nossa pesquisa com a certeza de que avançamos, mas com a consciência de que há muito a ser estudado, principalmente na utilização das tecnologias de informação e comunicação (TDIC) como instrumentos de ensino e aprendizagem, colaborando para o aprimoramento da leitura crítica e multimodal do aluno. Sentimo-nos motivados e desafiados e acreditamos que essa é a porta de entrada para a escola do futuro.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática pedagógica).
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed. 2009
- BARRETO, R. G. Em torno da tecnologia: a formação de professores. SEMINÁRIO INTERNACIONAL: AS REDES DE CONHECIMENTO E AS TECNOLOGIAS, 01, 2001, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 2001.
- BAUMGÄRTNER, C. T.; MACIEL, G. L. O uso de ambiente colaborativo digital como ferramenta de produção da escrita na escola. **Revista Intercâmbio**, v. XXXIII: 48-72, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: UNESP: HUCITEC, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M, VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BELINTANE, C. Adivinha, leitura e desejo. In: EDUARDO, C. (Org.). **Trilhas da Escrita: autoria, leitura e ensino**. 1 ed. São Paulo - SP: Cortez Editora, 2007, p. 135 -158.
- BETHÔNICO, J. M. & FRADE, I. C. Formação de consumidores críticos: letramento em marketing. In: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BRASIL, PCN, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acessado em 24 Maio 2016.
- BRUNS, Axel. Towards produsage: futures for user-led content production. In: SUDWEEKS, F.; HRACHOVEC, H.; ESS, C. (Eds.). **Cultural attitudes towards communication and technology**. Conferência na Universidade de Tartu, Estônia, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CABRAL, L. S. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança**. Letras de hoje, 1986, p. 7-20.
- CAIADO, R. V. R.; MORAIS, A. G. Práticas de ensino de língua portuguesa com as TDIC. ETD - **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 578-594, dez. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1274>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CARVALHO, N. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

COLLINS, A; SMITH, E.E. Teaching the process of Reading comprehension. **Technical Report** n. 182. Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading, 1980.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, C. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

DESLAURIERS, J.-P. **Recherche qualitative- Guide pratique**. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. 2.ed. New York: Longman, 1990.

FRANÇA, J.L.; VASCONCELLOS, A.C. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, 263 p.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed., São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Redes sociais e escola: o que temos de aprender?. In: W. L. Julio Araújo, **Redes sociais e o ensino de línguas - o que temos de aprender?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. P. 81-92.

KALAZANTIS, M.; COPE, B. Changing the role of school. In: COPE, B.; KALAZANTIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and design of social futures**. New York: Routledge, 2006 [2000].

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª ed. Cortez, 2002

JONASSEN, D., & CARR, C. Mindtools: Affording Multiple Knowledge Representations for Learning. In **Computers as Cognitive Tools**, 2000. Volume 2: **No More Walls**. (Chapter 6). Disponível em: <http://web.missouri.edu/jonassend/Mindtoolschapter.pdf>.

LLORENS, F.; CADPFERRO, N. Facebook's potential for collaborative eLearning. **Revista de Universidad y Sociedade del Conocimiento (RUSC)**. v. 8, n.2, 2011.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, BG.; KARIM, S.S.B. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008, p. 61-72.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

MARECO, R. T. M; ALFENA, G.. A ferramenta "inserção de comentários" a serviço do professor de língua portuguesa. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 108-120, jun. 2013. ISSN 1983-3652. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/4197/7241>>. Acesso em: 23 maio 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.6.1.108-120>.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. UNIMAR – Maringá, v. 17(I): 1995, p. 85-94.

\_\_\_\_\_. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Revista Línguas e Letras* (nº18), v.10, 147-170, 1º sem.2009.

\_\_\_\_\_. O leitor e o processo da leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa**. Maringá, PR: EDUEM, 2010a.

\_\_\_\_\_. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (org). **Leitura e ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010b, p. 167-190.

MENEGASSI, R. J. MORAIS, Maria de Lima. Leitura crítica: aspectos da formação e do desenvolvimento do leitor. In: **Revista Uniletras**. V.24. n.1, Dez. 2002. p. 131-140

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; 2004.

NEVES, N. P. S.. Interfaces de hipermídia, educação e ferramentas on-line. **Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 2013. p. 169-186.

OLIVEIRA, A. de A. **Observação e entrevista em pesquisa qualitativa**. *Revista FACEVV*(nº4), jan/jul de 2010. p. 22-27.

OLIVEIRA, M. B. F. de; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, Dez. 2014, p. 184 - 205.

PALLOFF, R., & PRATT, K. **Assessing the Online Learner: Resources and Strategies for Faculty**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

PEREIRA, J. Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **b 3. Ed.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizont.** NCB University Press, Vol.9 N.5, October (2001). Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acess on 24 May 2016.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009

\_\_\_\_\_. In: ARAÚJO, J. LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas – o que temos a aprender?.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

REIS, S. C., GOMES, A. F., SOUZA, R. S. de. Explorando a Rede Social Educacional no ensino de línguas: possibilidades, gênero e multiletramentos. **Revista Renote-Cinted** – UFRGS, v.12, n.1, 2014

RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Os hipertextos que Cristo leu. In: ARAÚJO, J.C; BIASI- RODRIGUES, B. (orgs). **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem.** Rio de janeiro: Lucerna, p.124-130.

ROCHA, R. de M. Comunicação e consumo: por uma leitura política dos modos de consumo. In: BACCEGA, M.A. (org). **Comunicação e culturas do consumo.** São Paulo: Editora atlas, p. 119-131.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. **Escol@ Conectad@: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013. P.13-36.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTAELLA, L. Novos desafios da comunicação. **Revista Lumina** - Facom/UFJF - v.4, n.1, p.1-10, jan/jun.2001. Disponível em: <http://www.ufjf.br>.

SANTOS, R. E.; ANGELUCI, A. MÍDIA E EDUCAÇÃO: REFLEXOES SOBRE LINGUAGENS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Revista de estudos aplicados em educação.** v.2. n.3. jan/jun. 2017.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **A leitura nos oceanos da internet.** São Paulo: Cortez, 2003.

SIMIONATTO, I. Sociedade civil, hegemonia e cultura: a dialética gramsciana entre estrutura e superestrutura. In: BACCEGA, M.A. (org). **Comunicação e culturas de consumo.** São Paulo: Editora Atlas, 2008, p.88-104.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão social em debate**. São Paulo: Editora Senac.

WASSERMAN, S.; FAUST, K. **Social network analysis: methods and applications**. **Cambridge**: Cambridge University, 1994.

WHITE, D. S.; LE CORNU, A. 2011. **Visitors and residents: Towards a new typology for online engagement**. *First Monday* 16(9). Disponível em: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049>

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

**Sites:**

<http://cetic.br/pesquisa/educacao/>

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Questionário socioeconômico

1. Bairro onde mora: \_\_\_\_\_
2. Como você chega até à escola:
  - andando  de ônibus  de carro particular  bicicleta
3. Marque todos os objetos você possui em casa:
 

<input type="checkbox"/> televisão tela plana	<input type="checkbox"/> televisão de tubo	<input type="checkbox"/> aparelho de som
<input type="checkbox"/> DVD	<input type="checkbox"/> BLU-ray	<input type="checkbox"/> computador de mesa
<input type="checkbox"/> notebook	<input type="checkbox"/> micro-ondas	<input type="checkbox"/> câmera fotográfica
4. Caso haja computador/ notebook em sua residência, por favor informe a quantidade: \_\_\_\_\_
5. Com que frequência acessa a internet:
  - Todos os dias  Duas vezes por semana  Mais vezes por semana. Quantas? \_\_\_\_\_
6. Onde você costuma acessar a internet?
  - Em casa  Na escola  No cyber  Outro. Qual? \_\_\_\_\_
7. A internet em sua casa,
  - é distribuída por meio de cabos (Internet discada)
  - é distribuída por meio de cabos de fibra ótica .
  - é do tipo banda larga.
  - é acessada por meio do celular.
  - não tenho acesso à internet em casa.
8. Costuma acessar a internet via celular?  SIM  NÃO
9. Possui conta em alguma rede social de meio digital?  SIM  NÃO.  
Em caso afirmativo, cite qual/ quais:
 

---



---



---
10. Que sites você costuma acessar, além das redes sociais?
  - Somente as redes sociais.
  - Sites de pesquisa indicados pelos professores da escola.
  - Portais de jornais/ notícias.
  - Outros. Quais? \_\_\_\_\_.

## **APÊNDICE B – Instrumento para primeira diagnose**

Data: 10/11/2016

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Orientações:

- ✓ O professor aplicador não poderá auxiliá-lo na resolução da atividade, por isso leia atentamente os comandos das questões.
- ✓ Não tenha pressa ao responder as questões, temos 1h40min para a finalização desta atividade.
- ✓ O texto do vídeo que foi assistido no início da aplicação, está transcrito abaixo.

### **Atividades prévias à leitura**

*A publicidade já faz parte de nossa vida cotidiana. Seja na TV, nos celulares, nas redes sociais, os textos publicitários são frequentes e ditam não apenas nossas necessidades de consumo, como também muito de nossa maneira de pensar e agir.*

*Refleta:*

*Onde você costuma ler textos publicitários? Que assunto aparece com mais frequência? Por que certos textos publicitários tornam-se mais populares que outros?*

*Leia o texto abaixo e observe atentamente como as ideias de mulher e de homem aparecem representadas.*

Texto 1

### **Diva, devagar**

“MONICA IOZZI: Eu concordo com a Ivete, toda mulher nasceu para brilhar (som de estrelinhas).

DANI CALABRESA: E a gente brilha muito.

IVETE: Meu amor, a gente arrasa! Arrasa no trabalho, faz sucesso o dia todo e ainda deixa a casa brilhando. É por isso que toda brasileira é uma diva!

AS TRÊS JUNTAS FAZEM “AH”.

DANI CALABRESA: “Enquanto isso, os homens...”

IVETE: “Ixe, nem com todos os produtos da Bombril para ajudar na casa!”

MONICA IOZZI: “Não dá nem pra comparar, né?”

DANI CALABRESA: “Pra comparar dá. Toda mulher é uma diva e todo homem é devagar”.

MONICA IOZZI: Isso!

IVETE: Divou! Bombril, os produtos que brilham como toda mulher!

In: <https://www.youtube.com/watch?v=ftSYeutKdZU>. Acessado em: 26/10/2016, às 4h50min.

### *Análise, compreensão e interpretação do texto*

1. Analisando o modo como o texto foi construído em relação a sua organização, a linguagem e o discurso das personagens, pode-se afirmar que a intenção principal do autor é:
  - a) Informar sobre um fato.
  - b) Divulgar uma marca.

- c) Posicionar-se criticamente a respeito de um assunto.
  - d) Provocar riso no leitor.
2. Todo texto, no momento de sua produção, é pensado para se relacionar a um público específico, apesar de, ao circular socialmente, poder atingir a qualquer público. No caso do texto lido, podemos dizer que o seu leitor preferencial é:
- a) Qualquer pessoa que tenha interesse em consumir produtos de limpeza e que, portanto, precise saber mais a respeito da marca divulgada.
  - b) Fãs das personalidades escolhidas para representar a marca divulgada, já que por meio de uma conexão afetiva associarão a personalidade ao produto.
  - c) Apenas o público masculino, pois a como este público é qualificado no texto, levará a uma reflexão e a uma mudança de atitude.
  - d) O público feminino, já que – ao colocar três mulheres expondo a diferença entre o comportamento masculino e o feminino- provocam a identificação com este interlocutor.

**3.O texto estabelece uma clara diferença entre o comportamento dos homens e o comportamento das mulheres.**

- 3.1– Assinale abaixo a palavra que poderia caracterizar a atitude masculina, segundo o texto.
- a) Inteligente.
  - b) Persistente.
  - c) Atarefada.
  - d) Apática.
- 3.2 Que palavra, utilizada no texto, comprova a resposta anterior?
- a) “brilha”
  - b) “arrasa”
  - c) “ajudar”
  - d) “devagar”
- 3.3 Assinale abaixo a palavra que poderia qualificar a atitude feminina, segundo o texto:
- a) Inteligente.
  - b) Persistente.
  - c) Atarefada.
  - d) Apática.
- 3.4 Que fragmento textual pode justificar a escolha acima?
- a) “Toda mulher nasceu para brilhar”.
  - b) “Arrasa no trabalho, faz sucesso o dia todo e ainda deixa a casa brilhando.”
  - c) “Toda brasileira é uma diva”.
  - d) “...os produtos que brilham como toda mulher”.

4. O texto faz uma oposição entre os termos “diva” e “devagar”.

a) Para o texto, o que seria uma diva?

---

---

b) Para o texto lido, o que seria “devagar”?

---

---

Leia a aceção abaixo, extraída do Dicionário Michaelis, versão on line:

de·va·gar – advérbio.

1- Com vagar; sem pressa; lentamente, morosamente, vagorosamente.

2 -Com delicadeza; delicadamente, suavemente.

3 -Aos poucos; de forma progressiva; gradualmente, paulatinamente, progressivamente.

c) Qual dessas aceções representa o sentido construído no texto lido? Por que?

---

---

5. Ao final do texto, houve a criação do verbo “divar”, quando o autor utilizou o termo “divou”. Qual o seu significado nesse contexto?

---

---

6. É característica do gênero discursivo lido:

a) O uso de argumentos para justificar uma ideia.

b) A presença do humor e de frase de efeito para destacar a marca.

c) A exposição de ideias de caráter informativo.

d) A sequência de fatos, encadeando uma história.

7. Leia o fragmento:

IVETE: Meu amor, a gente arrasa! Arrasa no trabalho, faz sucesso o dia todo e ainda deixa a casa brilhando. É por isso que toda brasileira é uma diva!

Qual a intenção do texto em mostrar que as mulheres são bem sucedidas em tudo que fazem?

---

---

8. Leia este fragmento:

DANI CALABRESA: “Enquanto isso, os homens...”

IVETE: “Ixe, nem com todos os produtos da Bombril para ajudar na casa!”

O autor deixa nas entrelinhas que os homens não conseguem ser bem sucedido nas questões domésticas, o que ele pretende dizer ao associar esta ideia ao produto divulgado?

---

---

9. Na sua opinião, as ideias exploradas pelo texto de que a mulher precisa obter sucesso no trabalho e em casa e de que o homem não consegue realizar as tarefas domésticas ajuda ou prejudica a luta pela igualdade de condições entre homens e mulheres? Por que?

---

---

## APÊNDICE C – Segunda atividade diagnóstica

### Anúncio publicitário

1. Anúncios publicitários são textos que possuem o objetivo principal de divulgar um produto ou serviço. Refletindo sobre esse aspecto, onde você costuma encontrar textos neste gênero?
2. Os textos abaixo são bons exemplos de anúncio publicitário impresso. Vamos lê-los?

#### Texto A

www.gerardobastos.com.br

**METAS NO TRABALHO,  
PROVA NA FACULDADE,  
CRIANÇAS NA ESCOLA,  
CUIDAR DA CASA,  
DA FAMÍLIA, DA SAÚDE  
E TAMBÉM DO CARRO.**

Você já tem muito com o que se preocupar. Essa última parte, deixa com a gente.

CENTRO AUTOMOTIVO  
**Gerardo Bastos**  
Onde um pneu é um pneu.  
0800.979.8322

8 de Março. Dia Internacional da Mulher.

0800 728 78 38  
pirelli.com.br

Rede Oficial de Revendedores  
**PIRELLI**

Publicado in: [http://www.rafiado.com/wp-content/uploads/2012/03/slogan\\_mulher3.jpg](http://www.rafiado.com/wp-content/uploads/2012/03/slogan_mulher3.jpg). Acessado em 19/12/2016

#### Texto B

**BOM BRIL**

**MULHERES EVOLUÍDAS SÃO ASSIM:  
BRILHAM NO TRABALHO,  
BRILHAM EM CASA E AINDA SOBRA TEMPO  
PARA BRILHAR NA AVENIDA.**

Mulheres que Brilham, são homenagens do Bombril e do Vai-Vai às mulheres brasileiras.

**VAI-VAI**

Publicado in: [http://www.revistafatorbrasil.com.br/imagens/fotos2/bombril\\_carnaval3](http://www.revistafatorbrasil.com.br/imagens/fotos2/bombril_carnaval3). Acessado em 19/12/2016.

a) O que pretende divulgar o texto A?

---

b) E o texto B?

---

c) Apesar de divulgarem produtos diferentes, os dois textos possuem algo em comum. O que seria?

---

d) Podemos observar que o texto A dirige-se diretamente ao leitor por meio do pronome “você”. É possível depreender quem seria este “você”?

---

e) Ainda no mesmo texto, há o aparecimento da expressão “a gente”. A quem ela se refere?

---

f) Anúncios publicitários, em geral, utilizam argumentos a fim de convencer o leitor a seguir a recomendação por ele promovida, seja consumir um produto ou serviço. Qual seria o argumento utilizado no texto A para convencer o leitor a aderir ao produto?

---

g) Este gênero, frequentemente, vale-se de uma imagem impactante para despertar a atenção do leitor e reforçar a argumentação. No texto B, você saberia dizer de que trata a imagem?

---

Agora que já relembramos um pouco mais acerca do gênero discursivo, vamos refletir um pouco sobre o texto que iremos ler a seguir. Nele, três mulheres dialogam a respeito do ser/ não ser “Diva”.

Você já ouviu esta palavra? Sabe o que ela significa?

Desdobramento: leitura do texto

Diva, devagar

“MONICA IOZZI: Eu concordo com a Ivete, toda mulher nasceu para brilhar (som de estrelinhas).

DANI CALABRESA: E a gente brilha muito.

IVETE: Meu amor, a gente arrasa! Arrasa no trabalho, faz sucesso o dia todo e ainda deixa a casa brilhando. É por isso que toda brasileira é uma diva!

AS TRÊS JUNTAS FAZEM “AH”.

DANI CALABRESA: “Enquanto isso, os homens...”

IVETE: “Ixe, nem com todos os produtos da Bombril para ajudar na casa!”

MONICA IOZZI: "Não dá nem pra comparar, né?"

DANI CALABRESA: "Pra comparar dá. Toda mulher é uma diva e todo homem é devagar".

MONICA IOZZI: Isso!

IVETE: Divou! Bombril, os produtos que brilham como toda mulher!

Fonte: Transcrição da autora a partir do vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ftSYeutKdZU>.  
Acessado em: 26/10/2016.

### Dialogando com o texto

3. Analisando o modo como o texto foi construído em relação a sua organização, a linguagem e o discurso das personagens, pode-se afirmar que a intenção principal do autor é:

- a) Informar sobre um fato.
- b) Divulgar uma marca.
- c) Posicionar-se criticamente a respeito de um assunto.
- d) Provocar riso no leitor.

4. Todo texto, no momento de sua produção, é pensado para se relacionar a um público específico, apesar de, ao circular socialmente, poder atingir a qualquer público. No caso do texto lido, podemos dizer que o seu leitor preferencial é:

- a) Qualquer pessoa que tenha interesse em consumir produtos de limpeza e que, portanto, precise saber mais a respeito da marca divulgada.
- b) Fãs das personalidades escolhidas para representar a marca divulgada, já que por meio de uma conexão afetiva associarão a personalidade ao produto.
- c) Apenas o público masculino, pois a como este público é qualificado no texto, levará a uma reflexão e a uma mudança de atitude.
- d) O público feminino, já que – ao colocar três mulheres expondo a diferença entre o comportamento masculino e o feminino- provocam a identificação com este interlocutor.

4. Quem produziu o texto lido? Quem solicitou que ele fosse produzido?

5. O texto foi veiculado na televisão por meio de peça publicitária em formato de vídeo, entretanto, quando transcrito para a linguagem verbal, poderia ser encontrado em que outros suportes:

- ( ) livros científicos;
- ( ) livros didáticos;
- ( ) revistas e jornais literários;
- ( ) revistas e jornais informativos;
- ( ) na internet.

6. É comum um texto, em sua circulação social, permear por diferentes esferas, contudo algumas dessas esferas são mais apropriadas às suas características. No caso do texto "Diva, devagar", pode-se afirmar que a esfera de circulação que mais se adequa às suas características é:

- ( ) a jornalística;
- ( ) a religiosa;
- ( ) a publicitária

- ( ) a jurídica;
- ( ) a didática;
- ( ) a literária.

7. Após a leitura do texto, foi possível notar que – para divulgar o seu produto - ele aborda uma temática específica. Qual seria esta temática?

---

#### Questões de compreensão e interpretação

8. O texto estabelece uma clara diferença entre o comportamento dos homens e o comportamento das mulheres.

8.1 Assinale abaixo a palavra que poderia caracterizar a atitude masculina, segundo o texto.

- a) Inteligente.    B) Persistente.    C) Atarefada.    D) Apática.

8.2 Que palavra, utilizada no texto, comprova a resposta anterior?

---

8.3 Assinale abaixo a palavra que poderia qualificar a atitude feminina, segundo o texto:

- a) Inteligente.    B) Persistente.    C) Atarefada.    D) Apática.

8.4 Que fragmento textual pode justificar a escolha acima?

---

9 O texto faz uma oposição entre os termos “diva” e “devagar”.

a) De acordo com o texto, o que seria uma diva?

---

b) No contexto do diálogo entre as personagens, o que seria “devagar”?

---

c) Leia a aceção abaixo, extraída do Dicionário Michaelis, versão on line:

de·va·gar - adv

1- Com vagar; sem pressa; lentamente, morosamente, vagorosamente.

2 -Com delicadeza; delicadamente, suavemente.

3 -Aos poucos; de forma progressiva; gradualmente, paulatinamente, progressivamente.

Qual dessas aceções representa o sentido construído no texto lido? Por quê?

---

10. Ao final do texto, houve a criação do verbo “divar”, quando o autor utilizou o termo “divou”. Qual o seu significado nesse contexto?

---

11. No fragmento: “IVETE: Meu amor, a gente arrasa! Arrasa no trabalho, faz sucesso o dia todo e ainda deixa a casa brilhando. É por isso que toda brasileira é uma diva!”, qual a intenção do texto em mostrar que as mulheres são bem sucedidas em tudo que fazem?

---

Observe o excerto abaixo:

DANI CALABRESA: “Enquanto isso, os homens...” IVETE: “Ixe, nem com todos os produtos da Bombril para ajudar na casa!”
--

12. Podemos perceber, nas entrelinhas do texto, que os homens não conseguem ser bem sucedidos nas questões domésticas, o que se pretende dizer ao associar esta ideia ao produto divulgado?

---

13. Você conhece alguém que possua qualidades semelhantes às qualidades das divas do texto lido?

---

14. Você conhece algum homem que possua os atributos relacionados no texto?

---

15. Na sua opinião, as ideias exploradas pelo texto de que a mulher precisa obter sucesso no trabalho e em casa e de que o homem não consegue realizar as tarefas domésticas ajuda ou prejudica a luta pela igualdade de condições entre homens e mulheres? Por quê?

---

### APÊNDICE D - Atividade diagnóstica final

Muito já foi discutido sobre o texto publicitário e os recursos linguísticos que utiliza para promover as ideias e produtos, os quais divulga, por isso vamos passar à leitura do texto, observando todos os aspectos lidos ao longo de nossas aulas.

Vamos ler o anúncio publicitário abaixo, publicado em uma revista de circulação nacional.



A partir da compreensão e interpretação do texto lido, responda as perguntas que seguem:

1. Considerando que o texto retrata duas épocas diferentes, explique:
  - a) A que época pode ser associado cada um dos quadros?
  - b) Que elementos textuais o fizeram identificar cada época?
  - c) O que essa diferença de épocas pretende mostrar?
  
2. Sabendo que o texto é um anúncio publicitário:
  - a) Diga qual o produto anunciado.
  - b) De que público o texto busca a adesão?
  - c) Que argumento foi utilizado para convencer o leitor preferencial?
  
3. Olhando para o texto do anúncio, que expressão textual marca a antiguidade da marca?
  
4. Como você interpreta a inversão de papéis estabelecida entre o primeiro e o segundo quadro do anúncio publicitário?

5. Você concorda com esta inversão de papéis? Justifique sua resposta.

## APÊNDICE E – Material para a atividade 1 do Módulo 2

# Anúncio publicitário

### O que é?

O gênero textual anúncio publicitário pertence à ordem do argumentar e geralmente, dependendo do veículo de comunicação (revista, jornal, TV, rádio), usa a linguagem **verbal** e a linguagem **não verbal** com recurso básico de persuasão.

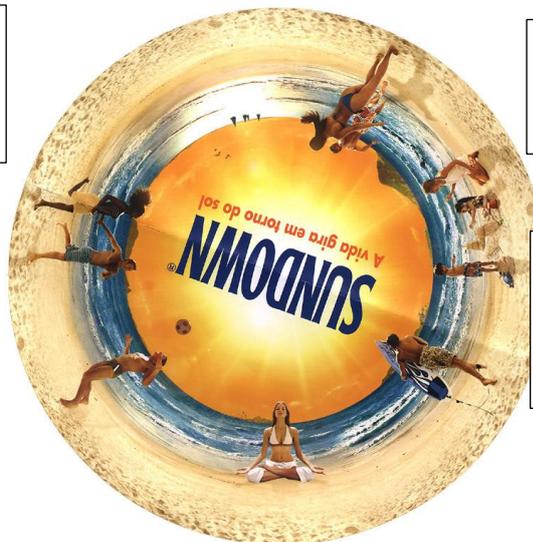
Dependendo do público-alvo e do veículo comunicativo o texto publicitário, cujo único objetivo é persuadir o consumo de uma ideia ou produto, vai lançar mão de recursos específicos: **argumentativos**, **persuasivos**, verbais, não verbais e até intertextualidade e figuras de linguagem como a metáfora.

Um dos recursos verbais muito usados para persuadir, estimular, induzir, convencer o interlocutor (alvo) é o modo verbal **imperativo** que age no consumidor como se fosse uma ordem inconsciente.

### Como se estrutura o gênero anúncio publicitário?

**Título:** Geralmente é bastante criativo e atraente, baseado em um jogo de palavras carregadas de linguagem conotativa, justamente com o intento de atrair o consumidor.

**Corpo do texto** - Nesta parte é desenvolvida a ideia sugerida no título, com frases curtas, claras e objetivas, adequando o vocabulário aos interlocutores destinados.



**Imagens** - As mais inusitadas possíveis, dispostas de forma a chamar a atenção de acordo com as características do produto anunciado.

**Identificação do produto ou marca** - funciona como uma "assinatura" do anunciante. Ocorre também de aparecer o Slogan junto à marca anunciada, para dar mais ênfase à comunicação. Certos slogans são de nosso conhecimento.

Liste alguns slogans que você conhece:

*Analisando textos*



Um novo amor está no ar.  
Chegou Natura Humor.

1) A partir do anúncio publicitário ao lado, destaque:

A) slogan:  
\_\_\_\_\_

B) Público alvo:  
\_\_\_\_\_

c) Relação que predomina entre a imagem e o texto  
\_\_\_\_\_

Imagem disponível em: <http://www.iriacomunicacao.com.br/2012/02/texto-e-imagem-uma-relacao-de-complementacao-no-anuncio-publicitario/>Acesso em: 18 out 2017.



1) A partir do anúncio publicitário ao lado, destaque:

A) slogan:  
\_\_\_\_\_

B) Público alvo:  
\_\_\_\_\_

c) Relação que predomina entre a imagem e o texto  
\_\_\_\_\_

D) Observe que o anúncio não dispõe de chamada, ou seja, o texto (que reforça o slogan) Então, elabore a chamada de acordo com o que se está anunciando.  
\_\_\_\_\_

Imagem disponível em <https://pt.wikihow.com/Imagem:Think-Green.jpg/> /Acesso em: 18 out 2017.

*Os recursos do texto*



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Fonte: Disponível em: <http://blenda.com.br/wp-content/uploads/2014/09/criando-projetos-criativos-2014-09-11-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60-61-62-63-64-65-66-67-68-69-70-71-72-73-74-75-76-77-78-79-80-81-82-83-84-85-86-87-88-89-90-91-92-93-94-95-96-97-98-99-100-101-102-103-104-105-106-107-108-109-110-111-112-113-114-115-116-117-118-119-120-121-122-123-124-125-126-127-128-129-130-131-132-133-134-135-136-137-138-139-140-141-142-143-144-145-146-147-148-149-150-151-152-153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-168-169-170-171-172-173-174-175-176-177-178-179-180-181-182-183-184-185-186-187-188-189-190-191-192-193-194-195-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-209-210-211-212-213-214-215-216-217-218-219-220-221-222-223-224-225-226-227-228-229-230-231-232-233-234-235-236-237-238-239-240-241-242-243-244-245-246-247-248-249-250-251-252-253-254-255-256-257-258-259-260-261-262-263-264-265-266-267-268-269-270-271-272-273-274-275-276-277-278-279-280-281-282-283-284-285-286-287-288-289-290-291-292-293-294-295-296-297-298-299-300-301-302-303-304-305-306-307-308-309-310-311-312-313-314-315-316-317-318-319-320-321-322-323-324-325-326-327-328-329-330-331-332-333-334-335-336-337-338-339-340-341-342-343-344-345-346-347-348-349-350-351-352-353-354-355-356-357-358-359-360-361-362-363-364-365-366-367-368-369-370-371-372-373-374-375-376-377-378-379-380-381-382-383-384-385-386-387-388-389-390-391-392-393-394-395-396-397-398-399-400-401-402-403-404-405-406-407-408-409-410-411-412-413-414-415-416-417-418-419-420-421-422-423-424-425-426-427-428-429-430-431-432-433-434-435-436-437-438-439-440-441-442-443-444-445-446-447-448-449-450-451-452-453-454-455-456-457-458-459-460-461-462-463-464-465-466-467-468-469-470-471-472-473-474-475-476-477-478-479-480-481-482-483-484-485-486-487-488-489-490-491-492-493-494-495-496-497-498-499-500-501-502-503-504-505-506-507-508-509-510-511-512-513-514-515-516-517-518-519-520-521-522-523-524-525-526-527-528-529-530-531-532-533-534-535-536-537-538-539-540-541-542-543-544-545-546-547-548-549-550-551-552-553-554-555-556-557-558-559-560-561-562-563-564-565-566-567-568-569-570-571-572-573-574-575-576-577-578-579-580-581-582-583-584-585-586-587-588-589-590-591-592-593-594-595-596-597-598-599-600-601-602-603-604-605-606-607-608-609-610-611-612-613-614-615-616-617-618-619-620-621-622-623-624-625-626-627-628-629-630-631-632-633-634-635-636-637-638-639-640-641-642-643-644-645-646-647-648-649-650-651-652-653-654-655-656-657-658-659-660-661-662-663-664-665-666-667-668-669-670-671-672-673-674-675-676-677-678-679-680-681-682-683-684-685-686-687-688-689-690-691-692-693-694-695-696-697-698-699-700-701-702-703-704-705-706-707-708-709-710-711-712-713-714-715-716-717-718-719-720-721-722-723-724-725-726-727-728-729-730-731-732-733-734-735-736-737-738-739-740-741-742-743-744-745-746-747-748-749-750-751-752-753-754-755-756-757-758-759-760-761-762-763-764-765-766-767-768-769-770-771-772-773-774-775-776-777-778-779-780-781-782-783-784-785-786-787-788-789-790-791-792-793-794-795-796-797-798-799-800-801-802-803-804-805-806-807-808-809-810-811-812-813-814-815-816-817-818-819-820-821-822-823-824-825-826-827-828-829-830-831-832-833-834-835-836-837-838-839-840-841-842-843-844-845-846-847-848-849-850-851-852-853-854-855-856-857-858-859-860-861-862-863-864-865-866-867-868-869-870-871-872-873-874-875-876-877-878-879-880-881-882-883-884-885-886-887-888-889-890-891-892-893-894-895-896-897-898-899-900-901-902-903-904-905-906-907-908-909-910-911-912-913-914-915-916-917-918-919-920-921-922-923-924-925-926-927-928-929-930-931-932-933-934-935-936-937-938-939-940-941-942-943-944-945-946-947-948-949-950-951-952-953-954-955-956-957-958-959-960-961-962-963-964-965-966-967-968-969-970-971-972-973-974-975-976-977-978-979-980-981-982-983-984-985-986-987-988-989-990-991-992-993-994-995-996-997-998-999-1000>



- ( ) A semântica dos vocábulos “bagagem” e “viagem”(em sua segunda ocorrência) é ambígua.
- ( ) É possível afirmar que o sentido do texto se condensa na polarização constituída pelos termos “volta” e “indo”.
- ( ) No texto, há o pressuposto de que o leitor conheça a realidade de turistas brasileiros que vão a Miami: eles 95 Texto fazem muitas compras e voltam com as malas cheias ao Brasil.
- ( ) O termo “bagagem” no texto só pode ser compreendido denotativamente.

3) Analise o texto a seguir:



- O texto é uma propaganda de um adoçante que tem o seguinte mote: “Mude sua embalagem”. A estratégia que o autor utiliza para o convencimento do leitor baseia-se no emprego de recursos expressivos, verbais e não verbais, com vistas a:
- ( a ) associar o vocábulo “açúcar” à imagem do corpo fora de forma, sugerindo a substituição desse produto pelo adoçante.
- ( b ) enfatizar a tendência da sociedade contemporânea de buscar hábitos alimentares saudáveis, reforçando tal postura.
- ( c ) criticar o consumo excessivo de produtos industrializados por parte da população, propondo a redução desse consumo.
- ( d ) ridicularizar a forma física do possível cliente do produto anunciado, aconselhando-o a uma busca de mudanças estéticas.
- ( e ) relacionar a imagem do saco de açúcar a um corpo humano que não desenvolve atividades físicas, incentivando a prática esportiva.