

# *Proposta Para Desenvolver A Leitura E A Produção Textual Por Meio Do Gênero Anúncio Publicitário E De Multiletramento No Ensino Fundamental*

PROPOSAL TO DEVELOP READING AND TEXTUAL PRODUCTION THROUGH THE COMMERCIAL GENRE MULTILITERACIES IN ELEMENTARY EDUCATION

Madalena Benazzi **MEOTTI**<sup>1</sup>  
Greice da Silva **CASTELA**<sup>2</sup>

**Resumo:** As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) estão presentes no cotidiano das pessoas em inúmeras atividades, e a escola, como uma das agências de letramento, não pode ignorar os recursos tecnológicos, pelo contrário, necessita incorporá-los nas aulas. Nesse artigo<sup>3</sup> enfocamos o uso de uma Sequência Didática com o gênero discursivo Anúncio Publicitário a fim de contribuir para o desenvolvimento da leitura e da produção textual em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino no município de Toledo/Pr. Para a realização das atividades propostas os alunos necessitam criar anúncios publicitários para estimular a leitura de livros disponíveis na biblioteca da escola e utilizar recursos tecnológicos como, por exemplo, a gravação de vídeos, a utilização de câmera do celular para tirar fotos das obras, a postagem das produções no blog da escola, o uso da Internet para busca imagens e visualização de exemplos do gênero disponíveis na rede, o emprego do word para digitar textos e a confecção de folhetos digitais. Utilizamos como embasamento teórico autores como Rojo (2012), Braga (2013), Chartier (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Bakhtin (1988, 2003), Soares (2000), Marcuschi (2005), Xavier (2009), entre outros. A proposta, aplicada no primeiro semestre de 2015, contribuiu para o letramento digital dos alunos e para o desenvolvimento da leitura e da produção textual deles.

**Palavras chave:** Gênero discursivo anúncio publicitário. Sequência didática. Ensino Fundamental. Multiletramento.

**Abstract:** Information and Communication Technologies (ICT) are present in the daily lives of people in numerous activities, and the school as one of the literacy agencies, can not ignore the technological resources, however, it needs to incorporate them in class. In this article we focus on the use of a Didactic Sequence with discursive genre Advertisement trying to contribute to the development of reading and text production in a class of 4th year of elementary school in the public school network in the city of Toledo / Pr. To do the proposed activities students need to create commercials to encourage reading of books available in the school library and use technological resources such as, video recording and the cell phone camera to take photos of the works, posting the productions in the school blog, the use of the Internet to search images and

<sup>1</sup> Mestranda do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Coordenadora da área de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal da Educação de Toledo – Paraná. Endereço eletrônico: mada0803@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Coordenadora e professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) na UNIOESTE e professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, nível de Mestrado e Doutorado (PPGL) na Unioeste.

<sup>3</sup> Texto produzido com apoio financeiro da CAPES e da Fundação Araucária.

examples of the genre preview available on the network and the use of the Microsoft Word to enter text and the construction of digital brochures. We used as theoretical basis authors as Rojo (2012), Braga (2013), Chartier (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Bakhtin (2003), Soares (2000), Marcuschi (2005), Xavier (2009), and others. The proposition, was applied in the first half of 2015, contributed up for digital literacy of students and to the development of reading and text production their.

**Keywords:** Discursive genre Advertisement. Didactic sequence. Elementary School. *Multiletramento*.

## Introdução

Os desafios do professor, atualmente, são os de ensinar a partir da realidade do aluno para que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam de forma significativa.

Hoje, com o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs e a facilidade de acesso a essas tecnologias vêm apresentando ao professor novas formas de comunicação e interação usadas pelos estudantes. Novas tecnologias trazem novos textos e, conseqüentemente, novas formas de ler e escrever, de conceber o mundo e o outro, ou seja, de interação social.

É necessário que o docente assuma a responsabilidade de desenvolver competências e habilidades que possibilitem ao aluno um letramento e multiletramento para que seja um usuário competente da língua nas situações sociais que lhe forem exigidas, inclusive nos ambientes virtuais em que as tecnologias de informação e comunicação estão presentes.

Torna-se importante compreender o funcionamento das novas mídias para o ensino/aprendizagem da língua, a partir de uma proposta pedagógica a respeito dos novos objetos de ensino que surgem mediante transformações permanentes no ambiente digital, bem como a necessidade de se oferecer condições de trabalho ao professor; não apenas com suportes (computadores e acesso à *Internet*) mas, principalmente, com conhecimentos sobre a organização/estruturação dos gêneros multissemióticos que circulam na *Internet*, de maneira a torná-lo efetivamente objetos de ensino.

Nesse artigo descrevemos o trabalho com uma sequência didática para desenvolver a compreensão leitora e a produção textual do gênero discursivo anúncio publicitário, utilizando TICs e recursos midiáticos disponíveis na *internet*, com o objetivo de desenvolver essas habilidades e motivar a participação dos alunos nas aulas de língua portuguesa, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental no município de Toledo-Pr.

Como aporte teórico é fundamental que ocorra a reflexão sobre letramento e multiletramento no contexto escolar, bem como os gêneros discursivos, objeto de ensino da Língua Portuguesa e a metodologia de trabalho por meio de sequência didática, expressos no Currículo para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná – AMOP – que se constitui no documento que norteia a educação nesse município. Faz-se necessário também discutirmos sobre a leitura e produção textual como habilidades e competências necessárias para o educando comunicar-se e interagir na sociedade.

### **Letramento e multiletramento**

Ao se tratar do letramento, reafirma-se o aporte teórico está pautado na concepção de língua como atividade sociointerativa, ou seja, ao desenvolvimento de competências sociais que a envolvem, assim é necessário apropriar-se de habilidades que possibilitem ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações em que se precisa e se quer ler e escrever.

A criança está em contato com a leitura e escrita em diversas situações do seu cotidiano, pois já faz a leitura incidental de imagens, rótulos, gestos, etc., portanto, está vivenciando o mundo letrado, mesmo que não reconheça as letras do alfabeto. Magda Soares (2000) refere-se ao letramento como resultante do processo do ensino ou da aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, é o estado ou a condição que se adquire, em grupo ou individualmente, como consequência de ter-se apropriado da escrita. A autora refere-se à apropriação de habilidades que irão possibilitar a leitura e a escrita de maneira adequada e eficiente, nas inúmeras situações de em que se quer ler e escrever.

Kleiman (2006) demonstra que suas reflexões sobre letramento revelam que esse conceito inicialmente foi usado para separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos que focavam a alfabetização, o qual destacavam o trabalho da escola em somente considerar “as competências individuais no uso e na prática da escrita”.

Essa autora define letramento hoje “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2006, p.19). Os estudos da autora demonstram que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita, da forma como as instituições que se encarregam de sistematizar de maneira formal para que os sujeitos sejam introduzidos no mundo da escrita. Segundo a autora, a escola, considerada a mais importante das *agências de letramento*, não se preocupa com o letramento enquanto prática social, mas somente com um tipo de prática de

letramento, a alfabetização. No entanto, as outras agências de letramento (família, igreja, rua, trabalho...), demonstram orientações de letramento muito diferentes.

Street (1984) considera duas concepções de letramento, que Kleiman (2006) associa à prática pedagógica das escolas, e, de acordo com o modelo de letramento, se estabelece o sucesso ou fracasso na perspectiva da formação de sujeitos letrados: o Modelo Autônomo de Letramento e o Modelo Ideológico de Letramento.

O Modelo Autônomo do letramento considera a escrita como autônoma, isto é, um produto acabado em si mesmo, sendo interpretada com base no funcionamento lógico interno do texto. Esse modelo não considera o contexto de produção textual e percebe a leitura como decifração da escrita para extrair conteúdo do texto. Nessa perspectiva, o problema da não aprendizagem é vista como uma questão individual, ou seja, é atribuído ao sujeito a responsabilidade de não ter aprendido. É possível destacar algumas características para o modelo autônomo de letramento como: a) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; b) a dicotomia entre a oralidade e escrita; c) a atribuição de “poderes” à escrita e aos que a dominam. Assim, no processo de alfabetização não havia preocupação com o significado ao se ensinar a língua, a qual estava desvinculada das práticas sociais de leitura e escrita.

O modelo ideológico (STREET, 1984) considera que há várias práticas de letramento determinadas social, histórica e culturalmente. Essas são condicionadas pelo contexto social, já que as funções da escrita dependem de seu contexto de uso por cada grupo da sociedade (KLEIMAN, 2006). Estudos embasados no modelo ideológico favorecem a compreensão de como grupos distintos integram a escrita em suas vivências cotidianas, comprovando que o contexto pode modificar as práticas de letramento.

Aproximar-se das práticas de letramento dos grandes grupos exige a adoção de perspectivas dentro do modelo ideológico de letramento que considera a pluralidade e as diferenças sociais e culturais e permite ao aluno questionar e problematizar as práticas discursivas dominantes.

Nesse contexto de interação é importante ressaltar que o acesso aos diferentes usos da leitura e escrita, concretiza-se nos inúmeros gêneros discursivos que circulam socialmente.

Com constantes mudanças que acontecem na sociedade, à medida que se torna mais centrada na escrita, torna-se evidente um novo fenômeno, ou seja, não é mais suficiente saber ler e escrever, mas sim é necessário adquirir habilidades e competências para usar a leitura e escrita. Esse fenômeno é o letramento que possibilita repensar a prática do ensino da leitura e da escrita considerando o contexto social em que elas ocorrem.

Atualmente as mudanças ocorridas, em todos os campos de atividade humana, ligadas principalmente às transformações das tecnologias da informação e comunicação, conhecidas como TICs, acarretam inúmeros desafios à educação, especialmente ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

É necessário formar o aluno para o que dê “conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática” (ROJO, 2009, p.90).

Prenski (2001, apud Rojo 2009) afirma que as crianças e adolescentes de hoje são considerados “nativos” dessa era tecnológica, pois nasceram e estão cercados de computadores, *video games*, câmeras de vídeo e digitais, celulares, etc., enfim as incontáveis ferramentas dessa era digital e fazendo uso desses recursos no seu. Marcuschi (2005) afirma que a internet possibilita a ocorrência de uma relação muito estreita entre a linguagem verbal e a não verbal, o que favorece o surgimento de novos discursos e a hibridização entre os gêneros existentes.

Ao considerar-se o letramento na perspectiva de ensino da língua por meio das práticas de leitura e escrita que circulam socialmente, o desafio da escola atualmente é tratar do ensino da língua por meio dos textos que circulam nesse ambiente virtual, tão presente no cotidiano dos alunos e da sociedade.

Xavier (2009) estabelece que

A compreensão dessa nova ordem e a sobrevivência nela dos cidadãos contemporâneos exigem de todos nós uma necessária reflexão e uma urgente aprendizagem das novas maneiras de “ler”, de “escrever” e de “publicar” fatos, atos e opiniões na rede digitalizadas de comunicação. (XAVIER, 2009, p.23)

Nessa perspectiva, torna-se necessário que se desenvolvam nos alunos novas habilidades e competências, pois o leitor é ao mesmo tempo um navegador, agindo de forma interativa e colaborativa. Assim, não é somente o letramento que deve ser incorporado à prática do professor, mas também o multiletramento.

Esse termo surgiu em 1996 num manifesto elaborado pelo Grupo de Nova Londres (EUA). A reunião desse grupo de pesquisadores teve como objetivo discutir a necessidade de a escola assumir o compromisso em novos letramentos em decorrência do avanço das TICs. Surgiu assim o termo Pedagogia do Multiletramento e também um documento que se propunha alertar justamente para as mudanças que as TICs impõem aos processos de leitura e escrita. Dessa forma é preciso preparar o leitor para compreender esses novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal, presente no ambiente virtual e que constituem inúmeros gêneros discursivos.

Deve-se, no entanto, levar em consideração o que Castela (2009) afirma,

Ressaltamos que é importante que haja senso crítico e critério para saber quando e o porquê de utilizar essa máquina na aula. Nunca empregá-la como um fim em si mesma, mas como maneira de potencializar o diálogo intertextual, interdisciplinar e intercultural. Também é preciso ter consciência de que a maneira como é utilizada na escola é determinante para o papel que assume no paradigma pedagógico adotado, na aprendizagem do aluno e na motivação deste durante a aula com esse suporte. (CASTELA, 2009, p.56)

Assim, as tecnologias em sala de aula são uma ferramenta a mais à serviço do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, para que possa somar à metodologia utilizada pelo professor, criando possibilidades de o aluno ler e escrever nos diversos gêneros discursivos que circulam também no ambiente digital ou então proporcionar novos meios de circulação das produções orais e escritas realizadas pelos alunos.

### **Gêneros discursivos e sequência didática**

Segundo Bakhtin/Volochinov (1988, p.108), “a língua não se transmite: ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo e contínuo”, assim a língua é produto da interação humana. Assim a língua não pode separar-se dos seus falantes, como também não pode ser separada das esferas sociais e dos valores ideológicos e nesse contexto a concepção de língua que elencamos é o sociointeracionismo, ou seja, compreendemos a língua como histórica, social e ideológica, a serviço da interação.

Na perspectiva bakhtiniana, o dialogismo é o conceito básico para explicitar o caráter social da linguagem, assim, toda enunciação é marcada pela interação social e verbal. Nessa perspectiva, o discurso (enunciado) está dialogicamente ligado ao discurso do outro, assimilando-o, refutando-o, concordando, fundindo-se, etc. O discurso constitui-se por meio das relações dialógicas com outros discursos. De acordo com Bakhtin (2003), o dialogismo é constitutivo da linguagem, pois, segundo esse teórico, os enunciados constituem-se no processo das interações verbais.

Toda comunicação discursiva entre os interlocutores acontece por meio de enunciados, os quais, de acordo com Bakhtin, refletem as condições específicas e as finalidades dos diversos campos da atividade humana. Bakhtin (2003) afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros discursivos*” (BAKHTIN, 2003, p.262 - grifos do autor). Por meio de enunciados que se possibilita a interação verbal e social, reafirmando o caráter interacional da

linguagem na acepção bakhtiniana. O enunciado, como a real unidade da comunicação discursiva, é tudo aquilo que pode ouvido ou visualizado. Os gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (2003), moldam os enunciados, pois cada falante irá adequar seu enunciado a um gênero já existente.

Marcuschi (2008) corrobora essa perspectiva quando afirma que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p.154), ou seja, toda comunicação humana tem sua ocorrência por meio de algum gênero discursivo. E Schneuwly (2004) acrescenta que cada gênero discursivo é composto por conteúdo temático, estilo e construção composicional, elementos que caracterizam cada gênero. Também acrescenta que é a vontade enunciativa ou a intenção do falante, bem como a esfera de comunicação que está inserido, que irão determinar a escolha do gênero discursivo.

Ao pronunciar um enunciado, todo falante vale-se da língua e nesse processo torna-a viva e dinâmica, materializando uma situação de interação e surgindo assim o gênero, o qual possui uma relativa estabilização de acordo com a intenção interlocutiva do falante.

Bakhtin (2003), acrescenta ainda que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, [...] refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p.285)

Ao compreender-se os gêneros discursivos como elementos que possibilitam a interação com o outro, fazendo uso dos enunciados que circulam na sociedade, que são selecionados de acordo com a necessidade de interação, o trabalho do professor, ao ensinar a língua, é trabalhar justamente com elemento concreto – o gênero discursivo. Nesse sentido, é necessário criar situações que possibilitem ao aluno reconhecer o gênero quanto aos aspectos contextuais, composicionais e temáticos. A metodologia que se deve adotar precisa favorecer o reconhecimento dos enunciados com concretos, revelando discursos historicamente situados.

Considerando os gêneros discursivos como objetos de ensino da língua, a metodologia a ser usada em sala de aula deve se pautar em atividades que possibilitem ao aluno vivenciar situações de uso reais da linguagem. Nessa perspectiva, Dolz & Schneuwly (2004) acrescentam:

Na sua missão de ensinar aos alunos a escrever, a ler e a falar, a escola forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda a forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.65)

O objetivo desse artigo é demonstrar o trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário, o qual possui como aspecto tipológico predominante o argumentar e possui como capacidade de linguagem predominante a sustentação, refutação e negociação de tomada de posição. De acordo com Costa (2014), o anúncio publicitário tem como objetivo divulgar algo, dessa forma, vale-se da

Criação de alguma mensagem de propaganda com objetivos comerciais, institucionais, políticos, culturais, religiosos, etc. Como publicidade, trata-se de uma mensagem que procura transmitir ao público, por meio de recursos técnicos, multissemióticos e através dos veículos de comunicação. As qualidades e os eventuais benefícios de determinada marca, produto, serviço ou instituição. (COSTA, 2014, p.37)

Considerando o objetivo do gênero discursivo anúncio publicitário os suportes e meios de comunicação poderão ser escritos, falados, usando veículos como a televisão, a *internet*, faixas, *outdoors*, luminosos, *banners*, revistas, jornais, listas telefônicas, etc.

Selecionado o gênero discursivo que possibilitará a interação verbal e reproduzirá situação real de uso da linguagem, é necessário que a metodologia de trabalho que possibilite tal reflexão, relacionando oralidade, leitura, análise linguística, produção escrita e reescrita. A metodologia que dá conta desse trabalho é a da Sequência Didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual também está expressa, com adaptações realizadas por Costa-Hübes (2008), no Currículo Básico para a Escola Pública do Oeste do Paraná – AMOP - e, portanto, metodologia utilizada para o trabalho com a Língua Portuguesa na escola e município em que se desenvolveu este trabalho.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolveram uma metodologia de trabalho por meio de gêneros discursivos denominada de Sequência Didática, doravante SD. Schneuwly desenvolveu a noção de gênero como instrumento de comunicação,

Há visivelmente, o locutor – enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, por um instrumento semiótico complexo. (SCHNEUWLY, 2004, p.24)

A SD constitui-se, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004) como um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero discursivo, oral ou escrito, que tem por objetivo explorar um gênero discursivo, tendo em vista a dimensão da sua finalidade, de sua composição e de unidades linguísticas. Segundo os autores a finalidade desse trabalho é,

Ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de

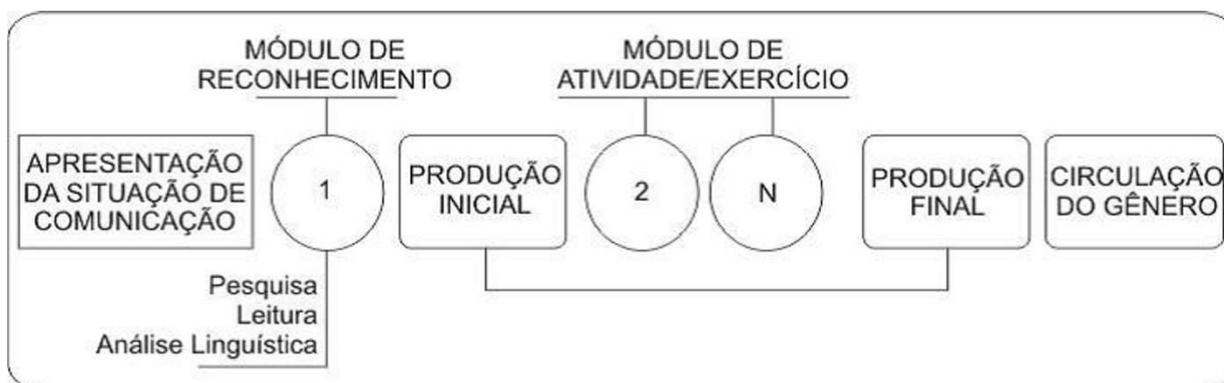
comunicação. O trabalho será realizado sobre os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos, e não privados. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.83)

De acordo com os autores, o trabalho com a SD na escola deverá ser realizado com gêneros discursivos que os alunos ainda não dominam ou o fazem de maneira insuficiente, assim, “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.83). Assim, o professor deverá organizar atividades em torno de um gênero discursivo possibilitando ao aluno perceber a funcionalidade da língua no contexto discursivo, provocando atos de leitura e escrita de uma forma mais elaborada, numa dada situação comunicativa real.

Esses autores elaboraram um modelo de trabalho que possui um modelo, no qual o professor irá organizar as atividades a partir de um gênero que circula socialmente, pensando principalmente numa situação real de interação ou uma necessidade de interação.

No Currículo Básico para a Escola Pública do Oeste do Paraná (AMOP, 2007), foi proposto uma adaptação desse modelo de SD para o Ensino Fundamental da realidade brasileira, proposta essa elaborada por Costa-Hübes (2008), com o seguinte esquema:

**Figura 1: Esquema da Sequência didática adaptada por Costa-Hübes**



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p.118)

Costa-Hübes (2007), organiza a SD da seguinte maneira:

- 1) Apresentação de uma situação: é o ponto de partida de uma SD, o qual consideramos essencial para o sucesso do trabalho que pretende desenvolver, pois trata-se de estimular a PERCEPÇÃO DE UMA NECESSIDADE DE INTERAÇÃO, UM MOTIVO PARA SE FALAR OU ESCREVER. É o momento quando se apresenta, aos alunos, uma SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO que será realizada verdadeiramente.

2) Seleção do gênero textual: tendo em vista essa necessidade de interação, esse motivo para falar ou escrever; tendo em vista o que se quer dizer, para quem se quer dizer, quando se quer dizer e em que local de circulação, o(a) professor(a) e os alunos selecionam um gênero textual que atenda à essa necessidade de interação.

3) Reconhecimento do gênero selecionado: uma vez selecionado o gênero, antes de produzi-lo (seja de forma oral ou escrita), entendemos que é preciso reconhecê-lo na sociedade, seja em relação à sua função social (por que foi/é produzido, por quem, para quem, quando, onde...); ao seu conteúdo temático (o que geralmente se diz em textos desse mesmo gênero); à sua estrutura composicional, o que pressupõe uma análise de sua organização interna (como são organizados os textos pertencentes a esse gênero, quais são suas características, qual sua tipologia); à seu estilo (análise de suas marcas linguísticas e enunciativas, ou seja, recursos gramaticais empregados tais como: sinais de pontuação, estrutura das frases, seleção do léxico, entonação, ritmo ou recursos não-verbais, tais como: cores, tamanho, figuras, entre outros). Para efetuar uma análise de tal dimensão, propomos o seguinte encaminhamento:

- a) Pesquisa sobre o gênero.
- b) Leitura de textos do gênero selecionado para a análise:
  - de sua função social,
  - do seu conteúdo temático,
- c) Seleção de um texto do gênero para análise:
  - de sua função social,
  - de seu conteúdo temático,
  - de sua estrutura composicional,
  - de seu estilo (análise linguística).

4) Produção do gênero trabalhado, tendo em vista a necessidade apresentada no inicialmente e reescrita do texto produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível de seus “modelos” que circulam na sociedade. Momento este da SD que ressaltamos a importância de se planejar com os alunos, o planejamento do texto (ou rascunho), a releitura do texto produzido, a auto-correção, para só então, chegar à reescrita propriamente dita.

5) Circulação do gênero, tendo em vista o (s) seu(s) interlocutore(s) definidos quando se concretiza a proposta inicial, provando ao aluno a funcionalidade da língua ou situações reais de uso. Deixa-se de lado o “faz de conta” tão perpetuado pela escola e praticam-se verdadeiras interlocuções. Portanto, esta etapa não deve ser desconsiderada em hipótese alguma. (AMOP, 2007, p.17-18)

A estrutura de SD proposta por Costa-Hübes, presente nesse documento, foi utilizada para organizar o trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário e desenvolvido em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, numa escola que tem como referência tal currículo. A atividade foi conduzida para que aos alunos reconheçam a função social, o contexto de produção, analisem a estrutura composicional e as marcas linguísticas, apontando para as características predominantes do gênero anúncio publicitário, a esfera de comunicação, contribuindo para o entendimento do todo, que é a intenção comunicativa. No entanto, agregou-se à SD outros elementos que possibilitaram a ampliação do processo de leitura e escrita, utilizando recursos da mídia, uma vez que as TICs se fazem presentes no cotidiano de nossos alunos e da sociedade em geral. Para tanto, a escola precisa além de letrar seus alunos, trabalhar com multiletramento.

## Atividades desenvolvidas a partir do gênero discursivo anúncio publicitário

### 1. Apresentação da situação e seleção do gênero discursivo

O anúncio publicitário é um gênero discursivo de fácil acesso e que possui uma circulação em diferentes suportes como revistas, jornais, *internet*, televisão, *outdoors*, dentre outros inúmeros veículos. Todo anúncio vale-se de estratégias específicas com o objetivo de seduzir o consumidor a adquirir tal produto.

Propor-se inicialmente que os alunos assistissem propagandas na TV, observassem em revistas, em cartazes e também na internet, para em sala de aula socializar todo esse repertório visto e então se propor que a turma do 4º ano elaborasse anúncios publicitários para divulgar, aos demais alunos da escola e também a toda a comunidade escolar, os diversos livros novos que a biblioteca escolar possui e que os alunos precisam conhecer e, principalmente, queiram vir para ler.

### 2. Reconhecimento do gênero discursivo “anúncio publicitário”

Os alunos trouxeram para a escola exemplos de anúncios que viram, tanto na mídia impressa quanto na TV ou internet, e se questionou:

- Qual é o tema explorado nos anúncios?
- Para quem são direcionados esses anúncios publicitários?
- Qual é o objetivo com que elas são geralmente produzidas?
- Quais recursos foram utilizados para chamar a atenção do leitor?
- O uso das cores tem algum significado na elaboração desses anúncios? O que se observa?

Chamar a atenção ao fato de que a estrutura dos anúncios se organizam para que a apresentação do produto seja o aspecto central, utilizando para isso de linguagem verbal e não-verbal. Outro recurso utilizado é também a argumentação por meio de frases curtas ou slogan, uso de elementos gráficos de diferentes formas e variações, além das cores, imagens, etc.

#### 2.1 Leitura de texto do gênero

No laboratório de informática foi acessado várias páginas em que continham propagandas e então direcionou-se o questionamento, para que os registrassem:

- Quais elementos que compõem os textos fazem com que eles sejam classificados como anúncios publicitários?
- O que chamou sua atenção nesse anúncio?

- Observando os textos informe:

- a) Qual o lugar de produção?
- b) Qual o momento de produção?
- c) Quem os produziu?
- d) Onde circulam?
- e) A quem se destina esses anúncios publicitários?
- f) Qual é o objetivo desses textos?
- g) Que produtos estão sendo divulgados?
- h) Quais as cores predominantes nesses textos?
- I) Há uma relação das cores usadas com os produtos? Qual?

### 3. Seleção de um modelo do gênero

Foi selecionado um anúncio publicitário que circula na *internet* para possibilitar o reconhecimento sistemático do gênero, percebendo os elementos linguísticos, a estrutura composicional e conteúdo temático. Texto selecionado:

**Figura 2: Propaganda Rúcula**



Fonte: <<http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/#>> Acesso em 20 mai. 2015.

Foram realizadas as seguintes atividades com os alunos a partir desse texto:

Atividades para os alunos:

- a) Análise do contexto de produção:
  - 1) Esse texto foi produzido para atender a quais interesses?
  - 2) Quem o produziu?
  - 3) Essa propaganda visa atingir a qual tipo de consumidor?

- 4) Qual é o objetivo desse anúncio publicitário?
  - 5) Em que veículo ele circula?
  - 6) Que produto está divulgando?
  - 7) Que empresa comercializa esse produto?
- b) Leitura e interpretação:
- 1) Ao associar a rúcula aos poderes de um super-herói o que sugere?
    - (A) Que a rúcula é forte.
    - (B) Que comer rúcula e outras verduras faz bem à saúde.
    - (C) Que devemos assistir a filmes de super-heróis.
    - (D) Que a rúcula é verde, por isso é forte.
  - 2) Na expressão “Na Hortifruti ela ganhou superpoderes,” qual o significado da palavra destacada?
  - 3) O título da propaganda é “A incrível rúcula”. Esse título faz lembrar o nome de qual filme ou personagem?
    - 4) O *slogan* da empresa é “Aqui a natureza é estrela”. O que essa expressão significa?
    - 5) A ideia central do texto é:
      - (A) Mostrar que a rúcula é verde.
      - (B) Fazer propaganda do filme.
      - (C) Divulgar a Hortifruti.
      - (D) Mostrar os superpoderes.
    - 6) O objetivo do texto é:
      - (A) Alertar.
      - (B) Anunciar.
      - (C) Criticar.
      - (D) Divertir.
    - 7) Na frase “A Hortifruti apresenta:” o que os dois pontos indicam?
    - 8) No trecho “Na Hortifruti ela ganhou superpoderes”, a palavra sublinhada refere-se a que ou a quem?
    - 9) O que mais chamou sua atenção nesse anúncio publicitário?

c) Análise da estrutura composicional:

- 1) O que mais se destaca neste anúncio publicitário?
- 2) O que representa a imagem que se forma com as folhas verdes?
- 3) Qual o objetivo de usar as cores presentes esse anúncio publicitário?

4. Produção e reescrita do texto:

Após a análise dos gêneros trabalhados é o momento de os alunos produzirem seus anúncios para divulgarem os livros novos da biblioteca da escola. Para isso, organizaram-se em pequenos grupos e selecionaram quais livros iriam anunciar. Na sequência, escolheram que recurso midiático utilizariam para a elaboração e circulação dos anúncios produzidos. Os alunos valeram-se de pequenos vídeos, e elaboraram textos no computador, usando o *PowerPoint*, com fotos dos livros e depois utilizaram o *site* de divulgação em formato de folheto eletrônico, o qual está disponível em < <http://www.issuu.com> >.

5. Circulação do gênero:

Os anúncios prontos estão em *links* no *blog* da <[escola](http://escolaluizbasei.blogspot.com.br/)<http://escolaluizbasei.blogspot.com.br/>> e também foram disponibilizados para serem assistidos em sala de aula nas TVs.

### **Resultados da aplicação da sequência didática**

Esta SD foi aplicada nas aulas de Incentivo à Leitura, em uma escola do município de Toledo, numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Foram utilizadas 10 horas aula em todo o processo, culminando com uma apresentação para todos os alunos da escola.

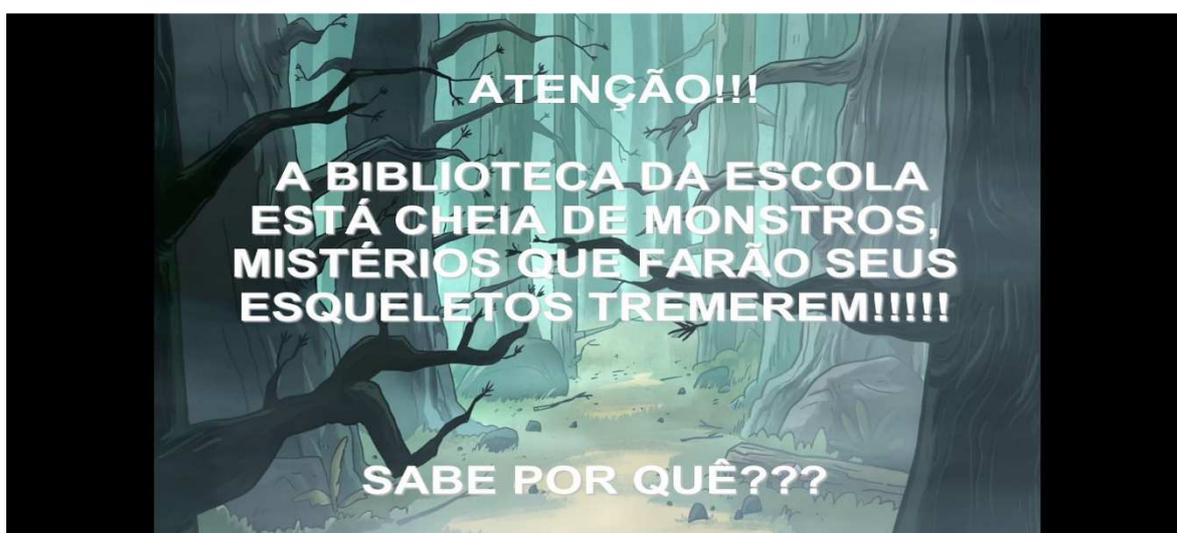
Os alunos tiveram a oportunidade de refletir a respeito do gênero trabalhado, bem como ter contato com inúmeras formas de anúncios publicitários, em diferentes suportes de circulação. De acordo com Marcuschi (2008, p.174), “entendemos aqui suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de um gênero materializado como texto”. Assim, possibilitou-se aos alunos contato com anúncios que estivessem em superfície física como folheto, cartaz e em ambiente virtual como na TV e *internet*.

Realizadas as atividades de leitura desses anúncios, foi selecionado um texto representativo do gênero, no caso foi a propaganda da Hortifruti, veiculada na *internet*. Inicialmente proporcionou-se a leitura no próprio contexto de circulação, na tela do computador,

acessando o site da empresa. Na sequência foi trabalhado com esse anúncio impresso, possibilitando um retorno ao texto para a realização das atividades propostas.

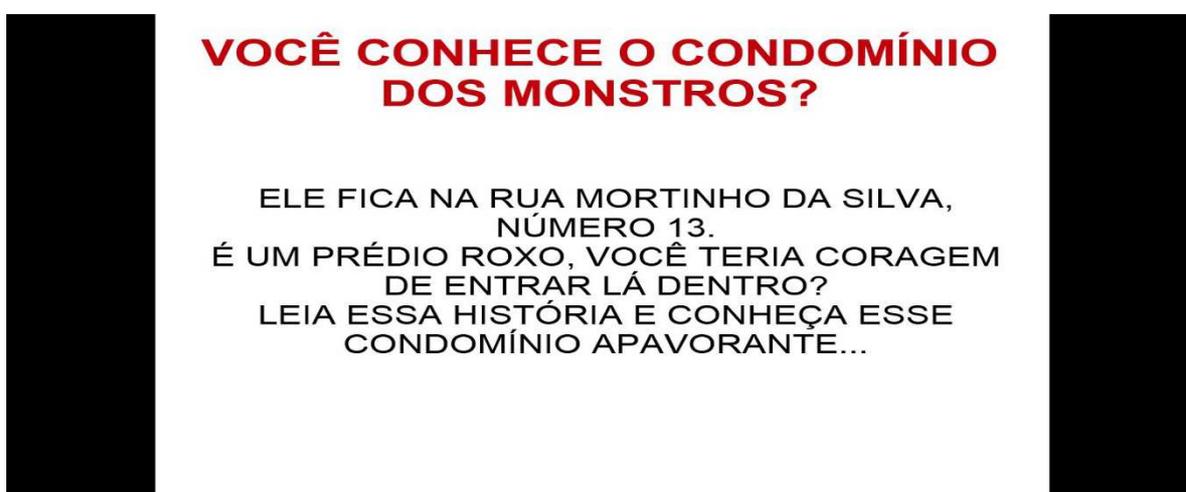
O próximo passo foi a produção de texto, em duplas os alunos selecionaram os livros que iriam anunciar. Elaborado o anúncio, foi organizado em *PowerPointer*. Essa atividade contou com o auxílio constante tanto nosso como da professora de Tecnologias Educacionais da escola, pois os alunos digitavam seu texto e buscavam na *internet* imagens dos livros selecionados. A seguir alguns slides elaborados:

**Figura 3: Slide elaborado para propaganda dos livros.**



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

**Figura 4: Slide elaborado para propaganda dos livros.**



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Figura 5: Slide elaborado para propaganda dos livros



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Foram elaborados 129 slides no total, os quais foram convertidos em folhetos virtuais e o resultado dessa atividade pode ser visualizada acessando o seguinte endereço eletrônico <[http://issuu.com/madalena9/docs/propaganda\\_4\\_ano\\_a\\_d96655fa119f6c](http://issuu.com/madalena9/docs/propaganda_4_ano_a_d96655fa119f6c)>.

Depois de realizada essa atividade, os alunos fizeram vídeos para divulgação e estes estão disponíveis no *blog* da escola. Cada fala e também o cenário onde foi filmado teve a participação direta dos alunos, pois foi pensado e organizado por eles próprios. Alguns recortes dos vídeos.

Figura 6: Imagem de vídeo produzido pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Neste vídeo, os alunos fizeram a divulgação do livro *Só um minutinho*, escrito por Yuyi Morales e traduzido para o português por Ana Maria Machado.

**Figura 7: Imagem de vídeo produzido pelos alunos**



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Já neste recorte de vídeo, os alunos escolheram vários livros que contam diferentes histórias com animais e então utilizaram máscaras de animais e caracterizaram um colega, construindo assim um cenário.

No total foram filmados 12 vídeos com anúncios de diferentes livros da biblioteca da escola.

### **Considerações finais**

Neste artigo, procurou-se refletir a respeito do processo de leitura e produção textual no âmbito escolar. A fundamentação teórica que norteia toda essa ação pedagógica pauta-se no uso interativo e funcional da linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, e pela metodologia de trabalho por meio da Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHENEWLY, 2004).

Considerando todo o desenvolvimento tecnológico em que estamos inseridos e que nossos alunos (crianças, adolescentes e jovens), nativos dessa era, lidam com essas ferramentas, mídias e toda forma de tecnologia diariamente, indagamos: Como incluir na aula de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I as TICs e torná-las aliadas do professor no

desenvolvimento dos seus conteúdos e no desenvolvimento da leitura e produção textual dos alunos?

Foi com esse objetivo que se elaborou a proposta de trabalho apresentada nesse artigo, a qual foi aplicada em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, gerando uma participação efetiva de todos os alunos em todas as etapas do desenvolvimento da SD. Verificou-se que a utilização de TICs possibilitou uma nova maneira de tratar o conteúdo em sala de aula, auxiliando no processo de construção de habilidades de leitura e produção textual, explorando assim, novas práticas de letramento, inclusive o digital.

Espera-se contribuir para que mais iniciativas nessa perspectiva sejam elaboradas e aplicadas em sala de aula, a fim de melhorar a motivação na realização das atividades, letramento digital dos estudantes e também as práticas de leitura e escrita deles.

## Referências

- AMOP: Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Sequência Didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais*. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (org.). Cascavel: Assoeste, 2007. [Caderno Pedagógico 01].
- BAKHTIN, Mikhail e VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4.ed.SP: Martins Fontes, 2003.
- CASTELA, Greice da Silva. *A Leitura e a Didatização do (hiper)texto Eletrônico no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2009.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação da língua portuguesa*. 2008. Tese. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR: 2008.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário dos gêneros Textuais*.3.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. P.81-108
- \_\_\_\_\_, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- KLEIMAN, Ângela B. *Os Significados do Letramento*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual e Ensino: análise de gêneros e compreensão*. SP: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais emergentes da tecnologia digital*. RJ: Lucerna, 2005.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos escola e inclusão social*. SP: Parábola, 2009.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T.C. Abordagem Sociointeracionista & Sequência Didática: Relato de Experiência. *Línguas & Letras*. UNIOESTE, V.10, nº 18. 2009.
- XAVIER, A.C. *A era do Hipertexto: Linguagem e Tecnologia*. Editora UFPE, 2009.

Chegou em: 12-09-2015  
Aceito em: 13-09-2015.