

MARIA REGINA DE PAULA

PARA ALÉM DA LEITURA LINEAR – UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE
COMPREENSÃO

PRESIDENTE PRUDENTE
2014

MARIA REGINA DE PAULA

PARA ALÉM DA LEITURA LINEAR – UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE
COMPREENSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Campus de Presidente Prudente, destinada à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação

Orientador: Dr. Odilon Helou Fleury Curado

PRESIDENTE PRUDENTE
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Paula, Maria Regina de.
P348p Para além da leitura linear : uma contribuição ao processo de
compreensão / Maria Regina de Paula. - Presidente Prudente: [s.n.], 2014
121 f.

Orientador: Odilon Helou Fleury Curado
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Texto publicitário. 2. Argumentatividade. 3. Pesquisa-ação. 4.
Sociointeracionismo. 5. Leitura. 6. Ensino. 7. Compreensão textual. I.
Curado, Odilon Helou Fleury. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade
de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO
(ORIENTADOR)



Profa. Dra. LUCIANE DE PAULA
(FCL/UNESP/ASSIS/SP)



Prof. Dr. ADAIR VIEIRA GONÇALVES
(UFGD/DOURADOS/MS)



MARIA REGINA DE PAULA

PRESIDENTE PRUDENTE(SP), 02 DE SETEMBRO DE 2014.

RESULTADO:

Aprovada

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas. Manifestamos nossa gratidão a todas elas e de forma particular:

ao meu orientador Prof^o. Dr.^o Odilon Helou Fleury Curado,

aos professores da banca Prof.^a Dr.^a Luciane de Paula e Prof.^o Dr.^o Adair Vieira Gonçalves,

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,

às professoras Dr^a Regina Aparecida Ribeiro Siqueira, do Departamento de Educação e Dr^a Esther Myrian Rojas Osório, do Departamento de Letras Modernas; ambas da UNESP/ASSIS,

à Ana Maria Rodrigues de Carvalho, do Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho, da UNESP/ASSIS,

à Lindomar Fatima Costa da Silva Poletto, do Departamento de Pesquisa e Psicologia Aplicada, da UNESP/ASSIS,

à Ana Luísa Antunes Dias, da Coordenadoria de Comunicação Social da Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA,

às bibliotecárias da FCT/UNESP Presidente Prudente,

à Artur Amarante Dionízio, Suporte Acadêmico, do Departamento de Educação, da FCT/UNESP Presidente Prudente,

à Walmir Cesar L. Caldeira , do SAEPE – Seção de apoio do ensino, pesquisa e extensão, da FCT/UNESP Presidente Prudente.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a leitura que alunos da 8ª série, 9º ano do Ensino Fundamental, realizam de anúncios publicitários, entendendo-se leitura como processo interativo de compreensão, de construção de sentidos, em oposição a hábitos de leitura linear, ingênua, reprodutiva, inspirados em modelos tradicionais, monológicos, de ensino da língua materna. Nossa proposta, de início, prevê a focalização do texto argumentativo, de gênero publicitário, veiculado na mídia televisiva. Importa-nos verificar como esse gênero é percebido pelos estudantes, qual a relação que instituem com esse texto. Isso vai ajudar-nos a sistematizar-lhes o contato que estabelecem cotidianamente com a argumentatividade contida em sua composição discursiva verbal e não verbal, com a possibilidade ainda de estimulá-los à reflexão, à interação e à dialogicidade. Além da leitura, a proposta fundamenta-se em um ensino da língua portuguesa sob a perspectiva sociodiscursiva, na qual se operam atividades permeadas por relações dialógicas e de interatividade entre professor-textos-alunos. Para tanto, como material de pesquisa, recorreremos à exposição e análise de anúncios publicitários em razão de as suas propriedades tenderem a instigar seu leitor/ouvinte a indagar, confirmar ou negar, fazer alusões, propor, comparar a mensagem às situações e fatos observados durante a trajetória leitora, estabelecendo, na leitura e na análise, vínculo discursivo com o texto. A argumentatividade contida no anúncio pode favorecer o desenvolvimento, no estudante, de uma consciência capaz de levá-lo, nas atividades leitoras, a construir uma interpretação no âmbito da compreensão dos sentidos que o texto lhe oferece, e não reproduzi-los em termos dos valores superficiais da decodificação. A compreensão tende a possibilitar a percepção da leitura como processo de elaboração criativa e crítico-reflexiva de sentidos, considerando os processamentos cognitivos e metacognitivos do texto lido. A circunstância abre ao leitor possibilidades de confrontar e dialogar com duas situações, quais sejam, a que se lhe é apresentada durante a leitura e a de seu contexto social, manifestando-se sobre o tema somente após avaliação crítica da leitura que realizou e adotando mecanismos de análises comparativos para melhor compreender e produzir conhecimento. Nestes termos, para a efetivação de tal procedimento, elaboramos um plano pedagógico no qual inserimos as Sequências Didáticas, técnica cujas características poderiam ajudar o aluno a sensibilizar-se melhor com a argumentatividade textual. O plano inclui o trabalho com os traços pertinentes aos textos publicitários, seus conteúdos e funções, e os conteúdos de leitura e oralidade, essenciais para a compreensão de todo e qualquer tipo de texto. Nesta direção, utilizamos metodologia qualitativa em pesquisa-ação e pesquisa participativa como instâncias de interatividade, análise e reflexão dos alunos envolvidos com o professor e os textos.

PALAVRAS-CHAVE: texto publicitário; argumentatividade, pesquisa-ação; sociointeracionismo; leitura; ensino, compreensão textual.

ABSTRACT

This research investigates the reading that students in the 8th grade, 9th grade of elementary school, performing in commercials, understanding reading as an interactive process of understanding the construction of meaning, as opposed to linear reading habits, naive, reproductive, inspired in traditional models, monological, teaching of the mother tongue. Our proposal, at first, provides the focus of argumentative text, advertising genre, aired in television media. It us see how this genre is perceived by students, establishing what the relationship with that text. This will help us to systematize them to establish daily contact with argumentativity contained in their verbal and nonverbal discursive composition, with the possibility also to encourage them to reflection, and dialogical interaction. Besides reading, the proposal is based on a teaching of the Portuguese language in the sociodiscursiva perspective, which is permeated by operating activities dialogical and interactive relationship between teacher-student texts. For both, as research material, appealed to exposure and analysis of advertisements due to their properties tend to entice your reader / listener to investigate, confirm or deny, make allusions to propose, compare the message to situations and facts observed during the reader trajectory, setting, reading and analysis, discursive relationship with the text. The argumentativity contained in an advertisement may encourage the development, the student, a consciousness able to take you, readers in the activities, to build an interpretation in the context of understanding the way that the text offers, and not play them in terms of superficial values of decoding. Understanding tends to allow the perception of reading as a creative and critical-reflexive elaboration of way process, considering the cognitive and metacognitive processing of the text read. The event opens possibilities to the reader to confront and dialogue with two situations, namely, that if it appears while reading and their social context, manifesting on the topic only after critical evaluation of reading and realized that adopting mechanisms comparative analyzes for better understanding and knowledge production. Accordingly, for the enforcement of such a procedure, we developed an educational plan in which we insert the Teaching Sequence, whose technical characteristics could help sensitize students to become better with textual argumentativity. The plan includes working with the relevant traits of advertising texts, their contents and functions, and content reading and speaking skills, essential for understanding any type of text. In this direction, we use qualitative methods in action research and participatory research as instances of interactivity, analysis and reflection of the students involved with the teacher and texts.

KEYWORDS: advertising copy; argumentativity, action research; sociointeracionismo; reading; teaching reading comprehension.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES | 9 |
| 1. UM CONTEXTO SOB DESCRIÇÃO | 12 |
| 2. A BUSCA PRETENDIDA | 20 |
| 2.1 Crise da leitura na escola | 31 |
| 3. O GÊNERO PUBLICITÁRIO | 34 |
| 4. PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO EM LEITURA – Testificações..... | 43 |
| 4.1- O PISA..... | 43 |
| 4.2. O SARESP..... | 49 |
| 5. AVALIAÇÃO EM LEITURA | 51 |
| 6. CONSTRUINDO UM PERCURSO | 52 |
| 7. LETRAMENTO..... | 62 |
| 8. UM POUCO MAIS DE TEORIA..... | 66 |
| 8.1 Vygotsky..... | 69 |
| 8.2 Bakhtin..... | 75 |
| 8.3 Leitura dialógica | 79 |
| 8.4 Concepções de leitura | 84 |
| 9. AÇÕES E IMPLICAÇÕES | 89 |
| 9.1. Primeira fase: descrição | 93 |
| 9.2. Resultados da primeira avaliação..... | 95 |
| 9.3. Segunda fase: descrição | 101 |
| 9.4. Resultados da segunda avaliação | 109 |
| 10. PALAVRAS FINAIS | 111 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 116 |

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Nossas primeiras preocupações quanto à linearidade e ingenuidade da compreensão leitora que os alunos apresentavam, foram identificadas a partir das atividades docentes desenvolvidas nos projetos de extensão universitários – PEJA e UNATI - de que participamos e nos estágios de observação e docência realizados, obrigatórios no último ano do curso, concomitantes ao período da graduação em Letras na Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis (2008-2011), em atividades relacionadas às práticas de leitura e interpretação de textos.

Sob a orientação da prof.^a Dr.^a. Regina Aparecida Ribeiro Siqueira, do Departamento de Educação, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Assis, coordenadora do projeto PEJA, outros educadores e eu iniciamos nossas primeiras reuniões de estudos a respeito do PEJA, e realizamos nossas primeiras incursões em sala de aula.

O projeto PEJA articula-se entre pesquisa, docência e extensão; sua metodologia de ensino pauta-se em procedimentos de ação-reflexão-ação docente. É uma proposta de ensino institucionalizada pela PROEX/UNESP, cuja meta é transformar a bagagem cultural do jovem que não teve acesso à educação no período regular de estudos no ensino fundamental I, oportunizando-lhe uma educação que lhe dê condições de resgatar sua participação na sociedade por meio de prosseguimento dos estudos na rede de ensino pública, no ensino fundamental II.

O objetivo do projeto é inserir jovens e adultos nos processos de leitura e escrita, de cálculo, e fundamentos das ciências da sociedade e da natureza para que concluam o primeiro segmento do ensino fundamental e tenham oportunidade de dar continuidade aos estudos no ensino fundamental II e Ensino Médio.

Nossa sala de aula, multisseriada, era constituída por alunos que sabiam ler e outros que não o sabiam; nosso objetivo, portanto, fora o de ensinar ler e escrever àqueles que não tinham tal habilidade e, para os que já a tinham, possibilitar melhor compreensão do que liam nas atividades de leitura e interpretação e ciências da natureza.

Não parecia complicado, mas os alunos que estavam sendo alfabetizados afastavam-se de seu grupo para inserirem-se nas atividades do segundo grupo de alunos, os que estudavam leitura/interpretação e ciências da natureza. Sentiam-se atraídos pelas atividades, queriam ouvir, perguntar e manifestar seu ponto de vista.

O projeto UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade – está vinculado ao Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho, da UNESP/Assis, cuja coordenadora é Ana Maria Rodrigues de Carvalho; e visa inserir a comunidade assisense à universidade oferecendo atividades didáticas e artísticas culturais que proporcionem a atualização dos conhecimentos, em conformidade com os interesses do segmento etário, possibilitando um espaço de criação, de conhecimento e troca de experiências. Nele, são oferecidas oficinas de alongamento, yoga, letramento, línguas estrangeiras modernas, pintura em tela e em tecido, psicologia, xadrez, danças, esportes, entre outros.

Nesse período, ainda no PEJA, fomos convidados pela vice-coordenadora da UNATI, Lindomar Fatima Costa da Silva Poletto, psicóloga locada no Centro de Pesquisa e Psicologia Aplicada – CPPA, da UNESP/Assis, a desenvolver, coordenar e aplicar a oficina “Vivências de Letramento”, inserindo-nos em uma das atividades oferecidas pela UNATI.

Nosso trabalho tivera como propósito apresentar oficina de leitura e interpretação de textos literários; uma proposta de ensino pautada no letramento literário para refletirmos sobre a relação de seus conteúdos à contemporaneidade e à vida cotidiana, ou seja, intertextualizar as informações programadas para as aulas ao conjunto de ações que praticamos todos os dias. As características dessas ações preveem que os alunos realizem produções de textos orais e, se possível, de textos escritos.

Entretanto, vimos importância em averiguar o quê exatamente os alunos buscavam na oficina e, para nossa surpresa, a resposta da pesquisa mostrou o aprimoramento em ortografia, em primeiro lugar, e leitura; desejavam ler, mas não compreendiam o léxico. Gradativamente, fomos introduzindo junto com o trabalho de ortografia, leitura e interpretação de textos literários, realizando leituras de autores como José Lins do Rego, Cora Coralina, Júlio Cortázar, Octavio Paz, entre outros.

Não fora agradável insistir em um diálogo que esse grupo não queria ter; sentiam-se constrangidos para manifestar seu ponto de vista; não gostavam de informar sua compreensão sobre o que liam. Pelo contrário, manifestavam interesse apenas em ouvir as explicações dos textos, nosso ponto de vista, as informações contidas nos textos e os aspectos ortográficos.

O fato é que o entendimento de um texto inclui perceber os elementos formais compostos em sua superfície textual, os dêiticos, os pronomes possessivos, as funções dos pronomes relativos, etc. O curso atendeu às expectativas dos alunos; todavia, notamos que, para a compreensão textual, precisavam da ajuda do educador para se sentirem seguros de que realmente compreenderam. Concluímos que a leitura dos textos contribuiu para a

expansão da ortografia; contudo, verificamos muitas dificuldades para compreender os textos, individualmente. Percebemos que esse grupo de alunos sentia-se mais seguro quando um colega ou o educador contribuía para a compreensão do tema.

Nas atividades dos estágios de docência, no último ano da graduação em Letras, pudemos realizar nossas práticas com alunos da 7ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio. Em todas as salas, pudemos constatar que os jovens quase sempre não conseguem compreender um enunciado na modalidade escrita; têm hesitações ao ler e expressar seu ponto de vista a respeito do texto lido.

Não se sentiam constrangidos em responder; entretanto, no geral, respondiam o que lhes parecia adequado às perguntas, sem análise e reflexão ao que fora questionado e respondido. Essa situação nos sugeriu que os alunos provavelmente desconhecem a importância da interpretabilidade de textos em geral, independentemente da disciplina, como promotora do entendimento e da plena execução para melhor desempenhar as atividades solicitadas.

Além disso, constatamos que não sabem relacionar-se com os textos, pois procuram rapidamente as respostas mediante as perguntas do livro didático e as copiam no caderno, sem, no entanto, compreender exatamente o que estão escrevendo; trata-se, nesse caso, de uma reprodução. Não reconhecem o entendimento, pois não compreendem exatamente o sentido do enunciado, ao não relacionar a resposta à pergunta e vice-versa e, assim, decoram seus textos para passar de ano.

Ao longo dos anos da graduação, ao trabalhar com alunos de várias faixas etárias, percebemos que não somente um segmento de alunos não gostava de ler, mas nenhum apreciava realizar a leitura, sozinho. De modo adverso, gostavam muito de ouvir um texto sendo lido; faziam perguntas manifestando interesse pelo tema e, quando indagados a respeito de seu entendimento, a compreensão era relativamente boa. Apreciavam quando a leitura era-lhes explicitada.

Diante dessas duas situações, não gostar de ler, mas gostar de ouvir alguém ler e explicitar a leitura, concluímos que não se tratava propriamente de desinteresse em leituras, mas de não saberem interpretar os textos uma vez que quando liam sozinhos não compreendiam. Outra percepção está no fato de que gostavam do momento de contação de histórias e suas explicitações, realizadas pelos professores; contudo, não gostavam de pensar e analisar individualmente.

Intrigava-nos tal fato; indagávamos como alunos de diversas séries e faixas etárias distintas não conseguiam compreender o que liam, quando sós. O que a escola estaria

fazendo a respeito de tal situação? Podíamos entender a dificuldade dos alunos que frequentavam a UNATI em não compreenderem o que liam, pois sua faixa etária indicava que haviam estudado em um período (1970-80) que, além de o ensino não ser prioridade em nosso país, não havia pesquisas e discussões sobre o assunto; o procedimento docente não se pautava por um ensino que priorizava o conhecimento prévio do aluno e a realização do dialogicidade com o texto, como recursos que poderiam contribuir para os entendimentos das leituras que realizavam.

Em meio a essas constatações, indagávamos como ensinar um aluno a ler melhor, e não somente conhecer os aspectos denotativos da linguagem, reproduzindo o texto lido. Neste sentido, busquei inserir-me em um grupo de estudos que se pautava pelo conhecimento da linguagem. Conhecedor de nossas dúvidas e do desejo de melhor compreender os caminhos pelos quais o aluno constrói sentidos ao ler, o prof. Dr. Rony Farto Pereira, do Departamento de Linguística, da UNESP/Assis, sugeriu que entrássemos no Grupo de Estudos Bakhtinianos – GEB, o qual tinha como coordenadora a Prof.^a Dr.^a. Ester Myrian Rojas Osório, do Departamento de Letras Modernas, da própria Universidade Estadual Paulista, UNESP/Assis.

Além dos conhecimentos culturais e conhecimento sobre o procedimento docente que angariamos, em razão de nossa participação do GEB, do PEJA e da UNATI, podemos afirmar que favoreceram à modificação de nosso pensamento, estimularam a reflexão e a análise de posturas diante da sala de aula, de conhecimentos da leitura e de suas interpretações, e mesmo como conhecimento de mundo. Foram conhecimentos relevantes que fundamentaram e contribuíram para que pudéssemos compreender a docente que estava delineando-se neste percurso.

Além disso, pudemos participar de vários outros grupos de estudos e pesquisa em outras instituições de ensino em reuniões e debates, participar de eventos, promovê-los, realizar publicações, conhecer outras culturas. Enfim, levar para outras cidades e instituições o nome da UNESP e dos grupos de estudos e pesquisa dos quais participávamos, com os conhecimentos que adquirimos no decorrer do processo.

1. UM CONTEXTO SOB DESCRIÇÃO

A atividade para a qual converge nosso foco de ensino utiliza o anúncio publicitário, centrado em ações sociointeracionistas, no contexto da sala de aula. Tais

atividades são implementadas e direcionadas, de início, aos estudos da estrutura do anúncio publicitário, via imagem e semanticidade nele contidas, como forma de sensibilizar o jovem estudante para o viés persuasivo que fundamenta este gênero de texto.

Os recursos linguísticos que são compostos os anúncios, como o tempo verbal, os operadores argumentativos, entre outros, requerem que o aluno estabeleça com eles uma relação de dialogicidade e de racionalidade (re)conhecendo esses meios de argumentatividade para compreender o intuito do anúncio, a semanticidade nele contida, e entender os sentidos do texto.

Além disso, são de fundamental importância, para a identificação da função do anúncio, estudos sobre seus traços característicos, tais como definição, funções, meios de veiculação, estudos linguísticos, recursos expressivos e conteúdos de **Leitura e Oralidade**, os quais estão definidos nos conteúdos para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, no Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011, p. 64).

A atividade é permeada pelo uso da linguagem a alunos da 8ª série, 9º ano, do ensino fundamental, em trabalho com o gênero anúncio publicitário, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais, de modo que o aluno “[...] se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19). Acreditamos que dar a conhecer ao estudante os componentes argumentativos do anúncio publicitário pode auxiliá-lo neste desempenho, uma vez que conhecê-los tende a favorecer a identificação do que está subjacente.

Desta forma, a meta é a compreensão, o avanço para a elaboração de sentidos em padrões não lineares do texto; isto é, em padrões que não se caracterizem pela mera decodificação textual; que não se definam pela simples reprodução do texto, mas pela sua compreensão, – como um trabalho criativo – pela construção de uma interpretação, tendo em vista não apenas os seus aspectos formais. Padrões que incluam o compartilhar conhecimentos ao jovem para que tenha condições de promover análise crítica e reflexiva do conteúdo e perceber os diversos valores presentes em sua superfície textual, como os denotativos, os semânticos, os tempos verbais, os operadores argumentativos, etc.

Entendemos que a percepção da estrutura responsável pela argumentatividade de um texto de tipologia argumentativa, em razão de suas características notadamente persuasivas, inclina-se a favorecer ao aluno a análise e a reflexão sobre os conteúdos verbais e não verbais de que é composto. Além disso, pode colaborar para a dialogicidade, anúncio-leitor, a intertextualidade, o conhecimento dos alunos, e mesmo para

as suas habilidades discursivas e linguísticas, no processo de avaliação do texto e de interação com ele.

Falar dos problemas concernentes ao relativo entendimento que os alunos alcançam na construção da leitura e compreensão dos textos em geral envolve aspectos das situações históricas, políticas, culturais e sociais pelas quais percorreu o povo brasileiro em prol de um ensino de qualidade para todos, indistintamente, desde a descoberta das terras brasileiras.

Assim, mesmo que situações do passado não se justifiquem em sua perpetuação no presente, a dificuldade de os jovens compreenderem a leitura que fazem é histórica, arraigada a preconceitos linguísticos e sociais que a escola não vê importância em extirpar, para adotar outras formas de procedimento na atividade de compreensão textual, de modo que, neste sentido, o alunado pudesse caminhar na direção de um ensino qualitativo em práticas de leitura, tendo em vista a especificidade e a relevância que a atividade do entendimento leitor determina para o encaminhamento à proficiência de um leitor autônomo.

A compreensão, no ato de ler, do aluno é revelada por meio do nível de entendimento que o jovem demonstra ao interpretar um texto; quais os significados e sentidos que consegue apreender com a execução da tarefa, isto é, os valores linguísticos, lexicais e semânticos que identificou para compor seu entendimento, além da relação de letramento que realiza para elaborar a construção do conhecimento, ou seja, como relaciona o tema aos conhecimentos culturais e sociais adquiridos ao longo de sua trajetória social e estudantil.

O presente trabalho deseja apresentar e discutir as dificuldades que alunos de uma sala do ensino fundamental, na faixa etária de 15 (quinze) anos, têm para ler e interpretar um texto escrito, para perceber que os procedimentos de leitura e interpretação estão relacionados não somente a todo o conteúdo escolar; inclui também todas as situações por que passam, fora e dentro do contexto escolar. O trabalho pretende discutir ainda a dificuldade para a apreensão da importância dessa proficiência como procedimento que poderá capacitar o aluno a sua inserção no mundo, em seu espaço social, como cidadão que se integra (ou deveria) integrar-se à sociedade, conhecendo seus deveres e direitos.

Neste sentido, defendemos um ensino pautado em ações dialógicas nas quais a análise e a reflexão dos textos lidos, tanto no que se refere à sua expressividade denotativa quanto conotativa, ocasionarão entendimentos inferidos de natureza individual do aluno, na medida em que, inserindo-se como leitor ativo, exerce ações ao ativar seu conhecimento cultural e social, ao significar e dar sentido ao que lê, ao buscar seus conhecimentos prévios para interpretar a leitura. Realidade diferente das que atualmente

verificamos cujas práticas refletem a falta daquelas ações, na medida em que não colocam em prioridade movimentos de dialogicidade com os conhecimentos de mundo, culturais e textuais anteriormente adquiridos.

Assim, a seção “Um contexto sob descrição” discute aspectos por meio dos quais a educação foi introduzida no Brasil e qual a relação que guardam com as situações econômicas, políticas e sociais que o país viveu, seguindo nesta mesma linha ao longo de sua história, desde o período monárquico aos dias atuais. Revela, também, como tais aspectos influenciaram a desvalorização da educação no Brasil e, conseqüentemente, a postura do jovem diante do que os meios de comunicação podem oferecer-lhe, em relação ao entendimento subjetivo sobre o que é ensino e conhecimento.

No que concerne aos objetivos pesquisados, seção “A Busca pretendida”, decidimos agregar-lhes considerações que acreditamos pertinentes à possibilidade concreta de modificação do quadro pesquisado, via leitura e interpretação dos textos publicitários, na medida em que tais ações viabilizem o entendimento da estrutura que fundamenta a argumentatividade destes textos.

A seção “O gênero publicitário” dedica sua atenção a informar sobre os mecanismos que a publicidade utiliza para persuadir seu leitor a acatar as peças veiculadas, quais sejam as modalidades de veiculação, rádio, TV, cinema, etc. “Programas de avaliações em leitura” testificam nossa teoria de que os jovens pouco compreendem e analisam os textos em geral.

Em nossas bases metodológicas, na seção “Ações e Implicações”, descrevemos a importância de um ensino pautado em ações dialógicas com o aluno e com o texto; fatores preponderantes para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de sentidos.

Na seção atinente aos aportes teóricos, “Construindo um percurso” e “Um pouco mais de teoria”, em razão de nossa própria filiação teórica identificamos autores cuja postura insere-se na crença de concepção de língua que se ajusta à nossa, ou seja, a adoção de língua como lugar de interação nas atividades sociais, de modo que o papel de seus interagentes – texto-docente-leitor -, em sala de aula, tenha um caráter ativo para a produção da interação e entendimentos sobre os sentidos que o texto traz.

Diante do quadro que se nos apresentou na pesquisa, notamos que, embora a maioria dos alunos não perceba a importância de estudos relativos à como interpretar dialogicamente um texto, fator que poderia inseri-lo no mundo enquanto sujeito ativo, que analisa e reflete sobre ele, relacionando-o às atividades sociais, um trabalho docente, atuante e

dinâmico, pode reverter o quadro de passividade e desconhecimento dos jovens. Um quadro incômodo, indesejável. E quais seriam suas potenciais causas?

Segundo Teixeira (1977, p. 29), existe pouca atenção aos alunos de classe social financeiramente menos abastada, que frequentam as escolas públicas, configurando-se um dualismo entre favorecidos e menos favorecidos, com distinção entre educação popular e educação de elite. Os crescimentos industrial e econômico do país inserem-se socialmente como prioritários, em relação ao ensino daquele segmento desfavorecido. Dominante, a classe que representava tais poderes exerce enorme influência na escola, a qual, por sua vez, revelava-se subserviente a setores políticos e econômicos, adota mecanismos de educação para a elite, hierarquizando a educação.

Do Regime Monárquico (1822-1840), passando pela Proclamação da República (1889), até a chegada do Regime Militar (1964-1985), ocorreram, no Brasil, transformações nas ordens econômica, cultural e social que culminaram, inclusive em relação a alunos oriundos destes segmentos socialmente desprestigiados, na desorganização da escola como instituição que contribui para promover e habilitar recursos humanos para o setor industrial brasileiro, recursos que concorreriam para a ascensão das classes política e econômicas, dominantes do país, as quais, neste sentido, determinavam a forma de ensino que deveria ser aplicada nas escolas.

Segundo Romanelli (2010, p. 34), foi na economia colonial brasileira, fundada nas grandes propriedades, por meio da mão de obra escrava, que tiveram início as implicações de ordem social, política e econômica, favorecendo o aparecimento do sistema de produção, de vida social e de poder representado pela família patriarcal.

Do período colonial à atualidade, inúmeros fatores retratam que as estruturas socioeconômicas e políticas que se formaram a partir daquele período contribuíram e contribuem para a desorganização do sistema de ensino do povo brasileiro, gerando dependências socioeconômica e cultural às camadas sociais altas, as chamadas classes dominantes.

Para Cândido (1997, p. 9), houve uma transferência dos modelos já maduros da Europa para o Brasil, cujos meios físico, cultural e social eram diferentes dos modelos do colonizador. Havia uma diferença muito grande entre as duas culturas. O colonizador impunha-se de forma contundente ao colonizado. Na visão do autor (p. 10), “a partir dessa diferença de ritmos de vida e de modalidades culturais formou-se a sociedade brasileira, que viveu desde cedo a difícil situação de contacto entre formas primitivas e formas avançadas, vida rude e vida requintada”.

A defasagem entre educação e desenvolvimento, que se expandiu a partir da mudança do modelo econômico oligárquico para o industrial, está relacionada com o que a escola oferecia e ao que o modelo econômico exigia na formação de recursos humanos para atender à necessidade da classe industrial do país, no período.

O programa de ensino era para a chamada elite, os considerados privilegiados socialmente. Segundo Teixeira (1977, p. 29), não era oferecida ao pobre a mesma educação oferecida ao rico, pelo contrário, disponibilizava-se àquele uma educação conveniente à sua situação social, *de modo a que se mantivesse nessa condição* (grifos nossos).

De acordo com Romanelli (2010, p. 62), a revolução industrial, ocorrida na primeira metade do século XIX, teve forte influência na expansão do ensino porque, para que a evolução da indústria ocorresse, seria necessário que a população tivesse condições de consumir e concorrer ao mercado de trabalho.

Neste sentido, quando as populações detêm o poder de compra, as relações capitalistas se desenvolvem e, para que ocorra o desenvolvimento econômico, é preciso que a população adquira qualificação cultural, sendo premente a aquisição da leitura e da escrita como fatores enriquecedores que contribuem para ampliar seu valor cultural e melhor o qualificar para sua inserção no mercado de trabalho.

Para Soares (2008, p.8), “no Brasil, o discurso em favor da educação popular é antigo: precedeu mesmo a Proclamação da República”. Segundo a autora, Rui Barbosa, em 1882, já denunciava a precariedade do ensino para o povo.

Do século XVI aos dias atuais, nos discursos políticos foram feitas propostas de ensino, cada uma a seu modo; porém, infrutíferas, dada a realidade educacional que, ainda, impera nos procedimentos para ensinar de modo a qualificar e facultar ao aluno sua entrada na universidade e, posteriormente, no mercado do trabalho, prestando-lhe um ensino de qualidade.

A despeito da evolução tecnológica que presenciamos há já algumas décadas, desde os anos 70 e 80 do século XX, e do alunado atual já não ser o mesmo, o ensino pouca ou nenhuma alteração significativa sofreu, sem um salto qualitativo em seu currículo, de maneira a exprimir sua contemporaneidade e preocupação com o aprendizado dos alunos, fatores que poderiam contribuir para a elevação do desenvolvimento cultural, social e pessoal do estudante.

O quadro social desfavorável no qual muitas vezes se insere o aluno tende a refletir-se em seus estudos, de forma negativa, impondo-lhe involuntárias restrições a maiores

oportunidades e ascensões culturais: a condição como vive, a dificuldade em estudar e trabalhar não lhe proporcionam visão otimista de um futuro promissor, pelo contrário, oprime sua própria situação social, o que se lhe revela sob a forma de constrangimentos até mesmo ao expressar-se.

De acordo com Soares (2008, p. 10), há uma estreita relação entre origem social e fracassos escolares, decorrentes “da rejeição, pela escola, *das camadas populares*”. Suas consequências imediatas são a não aprendizagem e a evasão escolar dos alunos. Acrescenta ainda a autora (p. 17) que

[...] a linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

Há que se considerar como, a propósito, salientam os próprios (BRASIL, 1998, p. 18), a importância que se adquire na aprendizagem formal do português “[...] a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais [...]”. Não podemos nos esquecer de que o fundamento primeiro da aprendizagem pretendida, segundo uma perspectiva dialético-dialógica, envolve diretamente a natureza da relação que se estabelece, delineada no interior da escola, entre o sujeito-aprendiz e **su**a língua. Para o estudante em geral, qual língua de fato se lhe constitui como objeto de aprendizagem formal? Se, dissociada, é aquela que se lhe configura como mera disciplina da grade curricular, proposta pela escola, temos em mãos um enorme problema. Neste caso, os esforços empreendidos são destinados a aprender o idioma materno ou aprender a disciplina de língua portuguesa? Para o estudante, qual a concreta relação de uma com a outra?

Nesta perspectiva, abre-se uma lacuna no período escolar. Os anos e as séries sucedem-se sem que aquela associação se formalize de modo eficaz. As consequências já nos são conhecidas. Embora complexas as causas e diversificados os seus efeitos, sustentamos, a partir daí, entre eles, na particularização de nosso objeto de estudo, a ausência de um efetivo processo de compreensão dos textos lidos, isto é, a sua reprodução ou simples decodificação. A dificuldade de compreensão dos sentidos do texto, traduzida aqui sob a forma de uma leitura linear, ingênua, superficial, pode relacionar-se a não percepção dos modos de se analisar e pensar um texto à luz da racionalidade. Na busca dessa percepção,

recorremos aqui, fundamentados em uma reflexão acerca da funcionalidade dialógica da linguagem, ao estudo da argumentatividade saliente do anúncio publicitário, muito presente no cotidiano do jovem aprendiz.

É na prática social que compreendemos o funcionamento da língua e elaboramos os caminhos para a compreensão dos textos, orais ou escritos, sem os confundirmos, no entanto, com meras estruturas gramaticais, pois estas, em si mesmas, diferentemente das práticas discursivas, requerem entendimentos limitados aos níveis semânticos, morfossintáticos e fonéticos, circunscritos à organização frasal. As formas de ação na linguagem, às quais nos reportamos, referem-se à nossa interatividade sociodiscursiva, na qual construímos textos e aprendemos a partir das interações que estabelecemos com o *outro*, na configuração dialógica da linguagem. Por *dialogia*, entendemos tanto as relações intertextuais que estabelecemos com as produções escritas (lendo ou escrevendo) quanto às interdiscursividades orais que mantemos nas relações face a face (ouvindo ou falando).

John Searle, em *Mente, linguagem e sociedade* (2000, cap. 06), ao discorrer acerca do funcionamento da linguagem, concebida como forma de ação humana, afirma que as significações verbais, expressas pelos/nos textos, resultam de balizamentos definidos, de um lado, pela sua estrutura linguística, pela sua organização formal, normativa e sígnica e, de outro, pelo desejo, pela **intenção comunicativa** do falante, regulando e conformando aquela estrutura. Tem-se, nas atividades interlocutivas, a sua expressividade derivada da conjunção (1) da significação **desejada** pelo sujeito (oriunda das especificações contextuais próprias das circunstâncias enunciativas) e (2) daquela significação imposta pelos limites decorrentes das normatizações estruturais da língua, estritamente linguísticas. Contrapondo-se à linearidade leitora, ler funcional e significativamente (SOLÉ, 1998), isto é, compreender, construir, com base, sobretudo, no conhecimento prévio do leitor, os sentidos do texto, interpretá-los, tem relação direta com a natureza das ações empreendidas por este leitor no âmbito de consecução de ambas as significações.

Em outras palavras, atingir a compreensão leitora a que nos referimos neste trabalho implica desenvolver a capacidade de alcançar os princípios linguísticos e sociodiscursivos arquitetados na conjugação harmônica destas significações, em conformidade, pois, com os seus alcances. Assim, ao nos reportarmos às atividades de leitura, ou seja, de textualização leitora, de processamento do texto, de compreensão de seus sentidos, precisamos focar a dialogicidade entre autor-texto-leitor, que deve permear todo o conteúdo,

em seus múltiplos aspectos interativos, para definir tal compreensão, seja questionando, afirmando, negando, ou fazendo alusões ao pensamento do autor.

A compreensão das ideias de um texto depende, portanto, da adequada interação entre leitor-texto-autor. Neste processo, tem-se, na verdade, a concretização do que Koch & Elias (2010) intitulam “Ler e compreender: os sentidos do texto”:

[...] na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (pp.10-11).

A atividade destes sujeitos, em uma interlocução leitora, apresenta-se, assim, como uma forma de funcionamento da linguagem, cujas dialogicidade (BAKHTIN, 2004) e argumentatividade (KOCH, 1996), que lhe são, pois, constitutivas, destacamos. Se, como vimos, as práticas pedagógicas em geral dissociam o idioma materno da língua portuguesa, disciplina obrigatória da grade curricular nos ensinos fundamental e médio, a aprendizagem formal se faz de um conteúdo escolar que se confina à sala de aula. Uma consequência decisiva, na perspectiva funcional do idioma, é a perda sensível daquelas dialogicidade e argumentatividade. Nestes termos, em que medida a leitura linear, caracterizada pela reprodução dos sentidos do texto, pela ausência de uma construção interpretativa destes sentidos, torna-se surpreendente?

Assim, ante a dificuldade apresentada pelo aluno no que diz respeito aos entendimentos dos textos em geral, procuramos uma forma de tentar reverter o quadro, ao tentar restituir a esta linguagem, objeto de estudo formal na sala de aula, aspectos que lhe são inerentes, frequentemente esquecidos por atividades escolares de orientação monológica. Nossa tentativa optou por práticas cuja proposta é, dialogicamente, mostrar e ensinar a argumentatividade e a persuasão de que é constituído o anúncio publicitário, de modo que os alunos sejam instigados à análise e à reflexão dos textos com que, cotidianamente, têm contato, sobretudo por meio da televisão, centro de interesse, já que ela apresenta-se hoje como principal veículo mediático de transmissão destes textos ao alcance dos estudantes, embora tenhamos recorrido também aos *outdoors*, especialmente no que se refere ao trabalho com as figuras de linguagem.

2. A BUSCA PRETENDIDA

Conhecida a dificuldade que os alunos em geral têm para compreender o que leem, concretizada muitas vezes sob a forma de meras decodificações ou reproduções de sentido, acreditamos que a análise e estudo dos anúncios publicitários possam contribuir de modo significativo para a elevação do nível de letramento da leitura, e, portanto, para além de sua incômoda linearidade, na medida em que tais análise e estudo possibilitem intervenções dialógicas por meio de seu conhecimento de mundo, partilhado e cultural, e também por intermédio da interdiscursividade e da intertextualidade que estabelecem com o anúncio. A análise linguística, neste caso, far-se-ia mediante reflexões acerca dos elementos contidos na mensagem publicitária.

A dificuldade para desenvolver certas habilidades discursivas está em grande parte relacionada ao fato de não se ter o hábito de ler, situação que costuma impor diferenças e limites às possibilidades interpretativas, na atividade leitora, na mesma medida dos limites a que se vê submetido o repertório, o universo cognitivo do sujeito leitor. Autoras como Solé (1998) e Kleiman (2002) destacam, a propósito, a crucial importância, para o processo de compreensão, do chamado “conhecimento prévio”. Observa-se que a falta da leitura determina extrema dificuldade em interpretar um texto, mesmo com pequeno grau de dificuldade, como, por exemplo, localizar uma informação que esteja explícita no texto, ou informações que estejam implícitas. Portanto, há muitas diferenças entre o leitor proficiente e aquele a quem não lhe foi facultado o direito de efetivamente melhor compreender e interpretar o que lê.

Além disso, pode restringir diferentes modos de ver o mundo, diferentes pontos de vista de indivíduos de outros países e comunidades, seus hábitos e costumes, formas de viver e de conviver com a cultura, a sociedade, as informações, as tecnologias entre tantas infinitudes de situações, isto é, impõem-se formas de redução de níveis de letramento.

Isso significa dizer que um indivíduo não consegue viver plenamente em sociedade ao não perceber a amplitude de uma notícia, de um evento e/ou ao não se ver em condições de relacionar fatores referendados aos temas em pauta e deles compreender os fatores implícitos daquela mensagem. Enfim, não consegue exercer plenamente sua cidadania, porque não consegue perceber a totalidade de cada evento comunicativo, seja ele na expressão oral ou escrita.

Para Torres (1995, p. 74), “ensinar a compreensão da leitura implica ensinar a compreensão de um modo geral, estimulando o desenvolvimento das capacidades para receber, interpretar, discriminar e julgar a informação recebida, base fundamental de todo

pensamento analítico e crítico”. Sabemos que a ausência deste fundamento, cujas causas são múltiplas e complexas, tende a gerar estigmas e segregações sociais importantes.

Os alunos da classe social menos abastada, por exemplo, costumam ter sua expressividade oral, e mesmo escrita, desprestigiada. Na verdade, deficiências linguísticas quaisquer, orais ou escritas, embora muitas vezes associadas a indivíduos oriundos de tais classes nem sempre possuem distinção de camadas sociais, não são necessariamente privilégio desta ou daquela classe. Infelizmente, é na escola, sobretudo, o local onde o aluno, pouco importando a sua origem social, é depreciado em razão de seu dialeto diferenciado ou de sua transgressão às normas próprias da variedade linguística tida como padrão; entretanto, verificamos ainda que, em qualquer local onde ouvimos ou vemos uma “língua diferente”, imediatamente ela e o seu autor são classificados socialmente, identificamos sua origem regional ou condenamos seu desvio linguístico baseando-nos na sua expressão. Isso, contudo, não chega e se constitui em nenhuma novidade. Para Soares (2008),

[...] nesse quadro de confrontos culturais, a linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada (SOARES, 2008, p. 17).

Para a autora (2008, p. 68), a decadência e inadequação do ensino da língua materna como vem se produzindo são reveladas no que denomina de “crise da linguagem”. A escola não se organizou, nem reformulou novos objetivos e funções e, em decorrência deste fato, gera conflitos entre os alunos separando e distinguindo os valores culturais e linguísticos entre aqueles a quem ela servia e aqueles que “conquistaram o direito de também serem por ela servidos”.

Portanto, diz-nos a autora, identificamos a existência de um conflito dentro da própria escola, em relação à linguagem, ou seja, o que a escola pode realizar diante daquela situação criada por ela: o que definir e fazer diante de flagrantes e primários desvios linguísticos ou das diferenças da linguagem das camadas populares, que conquistaram o direito à educação, ou à linguagem, que é o objetivo da escola, a das classes dominantes?

Na prática da pesquisa, nosso primeiro objetivo foi identificar qual a compreensão que o aluno assimila dos anúncios publicitários em geral, além da relação que com eles estabelece, seja por meio de veiculação da mídia impressa, painéis eletrônicos, das mídias diretas, que se incorporam às listas telefônicas e os guias de compras.

Para verificarmos como se processa os entendimentos em leitura do aluno da 8ª série e 9º ano do Ensino Fundamental, oferecemos como ferramenta de estudo e análise os textos dos anúncios publicitários, via apresentação em vídeo, em razão de tais mensagens possuírem amplo conteúdo de elementos persuasivos e de convencimento e de se integrarem corriqueiramente à nossa vida, sejam por *outdoor*, televisão, nos painéis eletrônicos, jornais, revistas, televisão, entre outros.

Os procedimentos da pesquisa subdividiram-se em algumas etapas, sendo que cada uma está relacionada a um ou mais objetivos: a primeira etapa teve por finalidade identificar a relação que o jovem estabelece com os anúncios veiculados especificamente pela mídia televisiva, se lhes observa com atenção, como os compreende; e se demonstram consideração à leitura que realizam, isto é, acatam a mensagem veiculada. As informações preliminares, para o colhimento do diagnóstico, foram realizadas com metodologia exploratória, sócias discursivas e a participativa, entre a pesquisadora e os alunos.

Contudo, um dos propósitos da pesquisa-ação é o de transformação social a partir de movimentos distintos de procedimentos de ensino, em substituição àqueles pelos quais o ensino tradicional não tem ofertado resultados.

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora (THIOLLENT, 2009, p. 9).

O segundo objetivo da pesquisa está relacionado à apresentação e desenvolvimento do plano de trabalho pedagógico, que foi organizado de modo a que os alunos obtivessem conhecimentos sobre o que é ler e como realizar ações interativas e dialógicas com o texto, com a finalidade de habilitá-los a desenvolver procedimentos autônomos, reflexivos durante toda leitura que empreenderem. Nesse sentido, para esses procedimentos, o trabalho foi produzido com metodologia em pesquisa-ação e participativa.

Oferecer condições que disponibilizem formas favoráveis à constituição do leitor autônomo definiu-se como um propósito face aos benefícios, para o leitor, advindos desta autonomia. Ela desenvolve-se quando o leitor possui objetivos para ler. Interage com o texto, processando-o ativamente e utilizando seus conhecimentos culturais e prévios para entender os significados e sentidos que o texto traz. Conhecedor dos valores linguísticos, lexicais e semânticos que estão inseridos no texto, confere-lhes relevância para proceder à interpretação. Mantém relações dialógicas com o texto tendo em vista seu conhecimento sobre

o tema e o que ele aborda; realiza conjecturas, inferências, análise, pesquisa etc. Enfim, esse leitor verifica e compreende a mensagem do autor do texto, mas, acima de tudo, expõe seu juízo de valor a respeito do texto, sem que o mesmo seja uma réplica das informações que o autor traz.

Neste sentido, os estudantes poderiam tornar-se sujeitos dele, por intermédio das ações sociodiscursivas de falar, escrever, ouvir ou ler, que ganham relevância. Estamos nos referindo, na verdade, como ponto de partida, a um indivíduo que consegue construir uma interpretação para (isto é, pode compreender) o que lê. Convém lembrar, para além dos objetivos imediatos desta pesquisa, que este grau de proficiência, almejado pelo ensino formal da língua materna, tende a instituir, na atividade interlocutiva, um sujeito discursivo com posturas que incluem uma ordem de análise e reflexão discursivas.

Em outras palavras, a capacidade de produzir novos sentidos para a leitura que realiza poderá levar o sujeito ao desenvolvimento de habilidades crítico-reflexivas. Para tanto, seriam por demais valiosas atividades dialógicas e de interatividade nas quais o seu pensamento e o seu entendimento poderiam ser discutidos e analisados racionalmente, utilizando-se de parâmetros de análise e das inter-relações entre o leitor-texto.

Essa questão expõe-nos ao tipo de pesquisa a ser utilizado. Concordamos com Thiollent (2009, p. 9-10), quando informa que não é propenso a dar importância aos rótulos, e que “as expressões pesquisa participante e pesquisa-ação são frequentemente dadas como sinônimas”, porém seu ponto de vista (e também o nosso) é de que isso não se dá em razão de que toda pesquisa-ação preconiza uma forma de ação educacional e planejada, e que nem sempre encontra ressonância em ações participativas de todo o grupo pesquisado.

Entendemos que a pesquisa-ação tem por objeto a verificação de um problema, pelo pesquisador, e nele deve atuar almejando alguma ordem de transformação cultural e social. Entretanto, nem sempre este tipo de ação do pesquisador está atrelado à participação dos envolvidos no problema; ou porque não desejam participar ou porque não percebem importância às ações do pesquisador e ao tema.

O terceiro objetivo é referente à obtenção dos resultados da pesquisa realizada. Nela, deverão ser identificados os traços característicos dos textos publicitários, e os valores semânticos nele contidos por meio dos conhecimentos adquiridos na segunda etapa, os quais, como já relatado, referem-se aos valores ideológicos e linguísticos contidos no anúncio; além de seu conhecimento enciclopédico, adquirido ao longo de sua trajetória social e estudantil.

Para a verificação dos resultados, o aluno deve elaborar, por meio da expressão escrita, os entendimentos de um anúncio apresentado para tal finalidade. Além dos valores denotativos contidos no texto, facilmente identificáveis, o aluno deve reconhecer os elementos de base implícitos, os quais têm por objetivo subjugar seus leitores à aceitação de uma ideia ou aderir à proposta publicitária.

Nossa pesquisa insere-se na denominada pesquisa-ação porque, com base na conhecida existência de lacuna no ensino da língua materna, geradora da dificuldade de os estudantes não compreenderem o que leem, deseja agir sobre o problema, que lhes limita o exercício de práticas em letramento social, para demonstrar que há muitos caminhos a serem percorridos no ensino da disciplina de modo que as tais dificuldades na compreensão leitora possam ser evitadas. Ou seja, nosso ponto de vista é o de que a pesquisa-ação deseja identificar um problema e atuar sobre ele para, se possível, eliminá-lo. Para realizar estas ações, recorreremos a procedimentos implicados em atividades de natureza sociodiscursiva entre professor-texto-alunos.

Além disso, foram expostos com clareza os conteúdos de língua portuguesa que se inseriram nos anúncios veiculados na pesquisa, como também a definição de texto publicitário, funções da linguagem, meios de veiculação, estrutura do anúncio, estudos linguísticos, recursos expressivos relacionados à leitura e à oralidade. Organizamos um conjunto de informações e conhecimentos, separados por módulos, por meio dos quais o aluno deveria compreender sobre como proceder à leitura, interpretação e produção de sentidos de toda leitura que realizasse. Consideramos que são informações primordiais e importantes para o aluno compreender os caminhos que deverá percorrer para construir os sentidos que os textos lhes oferecem, transformando-se em um leitor autônomo. Aliás, os Parâmetros Curriculares Nacionais informam que,

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. [...] O modo de ensinar [...] corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1998, p. 29).

Para dar sentido às suas práticas diárias o homem, ao relacionar-se socialmente, desenvolve mecanismos de compreensão a respeito do que ocorre ao seu redor.

A expressão oral é uma prática social com a qual produzimos sentidos à medida que interagimos em práticas sociodiscursivas utilizando a linguagem, considerada como forma de ação na realização de atividades interativas na realização de procedimentos com a palavra e mediada pelos sujeitos.

Desse modo, a atividade de produção de sentidos não é permeada por movimentos individuais de um sujeito, mas opera em construções coletivas durante atividades sociolinguísticas nas quais os discursos dos interagentes, em dado contexto social, são fatores que integram a composição do sentido individual e coletivo do enunciado.

A compreensão de determinado enunciado está em relação com o enunciado e seu interlocutor e, nesses procedimentos interlocutivos, cada agente constitui seu entendimento a partir do enunciado do outro com quem interage; isto porque, de acordo com Bakhtin (2004, p. 113), “toda palavra comporta duas faces” uma vez que se origina em alguém e dirige-se para alguém. Assim,

Ela constitui justamente *o produto de interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Assim, nossa pesquisa sustenta-se na epistemologia sociodiscursiva porque o aluno dela participa utilizando a linguagem como forma de ação e de interação entre a pesquisadora, os textos, colegas de sala e seu contexto mais amplo, suas práticas sociais. A participação e pontos de vista emitidos por cada participante promoverá questionamentos, dúvidas, debates e, finalizando, o entendimento do texto e sua produção de sentidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, pp. 7-8) indicam como objetivos para o ensino fundamental que o aluno possa posicionar-se de maneira crítica e construtiva nas diferentes situações, inserindo-se socialmente e utilizando o diálogo como forma para expressar e comunicar suas ideias, em contextos públicos e privados; questionar a realidade empregando o pensamento lógico, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimento e verificando sua adequação.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 22) consideram que, para o ensino da língua portuguesa, é importante a articulação de três variáveis: a primeira, o aluno; segunda, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e, terceira, a mediação do professor.

Dessa forma, as articulações das três situações caracterizaram nossa prática pedagógica durante a pesquisa, porque acreditamos que, ao utilizar a linguagem na modalidade oral para expressar seu pensamento a respeito do conteúdo apresentado, o sujeito poderá melhorar as interpretações que realiza operando em procedimentos participativos, via professor-texto-aluno, enquanto elabora e reelabora seu pensamento diante das colocações linguísticas no contexto em que atua; o que corresponde a empreender pensamentos analíticos e críticos a respeito do tema em pauta, atuando reflexivamente e de forma responsiva mediante a exposição do pensamento dos seus interlocutores.

Os anúncios publicitários são mensagens verbais e não verbais realizadas com finalidade programada para determinado público. Desta forma, para o desenvolvimento de nosso trabalho e ensino da leitura efetuamos a seleção de alguns vídeos com a finalidade de melhorar a interpretação dos alunos; identificarem e reconhecerem os elementos explícitos e implícitos no texto publicitário.

Os anúncios publicitários são organizados com a linguagem verbal, texto, marca, slogan; e a não verbal, imagens, cor e som, com a finalidade prevista para determinado público. Dessa forma, para o desenvolvimento de nosso trabalho e ensino da leitura dialógica com o anúncio, efetuamos a seleção de alguns vídeos publicitários com a finalidade de melhorar a interpretação dos alunos, mediante ensino e aprendizagem, para que reconhecessem e identificassem os elementos implícitos e explícitos de que são compostos.

Tais intervenções, orientadas a favor de práticas de leitura como processo de compreensão, construção de sentidos, desejamos contribuir para alicerçar a possibilidade de formação de cidadãos dotados da capacidade de elaborar leituras das situações em qualquer contexto no qual estejam operando, com a probabilidade de o fazerem por meio de ações de pensamento analítico, refletindo sobre elas e desenvolvendo habilidades de argumentação e senso crítico, entre outras. Para tanto, apresentamos-lhes conteúdos de estudos referentes à língua materna inclusos no texto, cuja temática esteja em relação com as da atualidade com a qual convivem cotidianamente em suas práticas sociais.

Com a possibilidade do desenvolvimento da leitura como processo de compreensão, acreditamos conferir relevância a ações que possam oportunizar ao aluno um conjunto de conhecimentos relativos às situações cotidianas com as quais nos relacionamos nos inúmeros contextos sociais, como informações que ilustram a sociedade de uma forma global, o que implica colaborar para a sua inserção e percepção dos movimentos de que é constituída a sociedade, sem enclausurar-se em si mesmo e colher situações e conhecimentos limitados nas esferas do conhecimento de mundo, cultural, social, partilhado, entre outros.

Para Oliveira (1987, p. 92), é na escola que o aluno se instrumentaliza para operar no meio social no qual atua. E acrescenta (p. 93): “A contribuição da prática educativa escolar torna-se, [...], tanto mais eficaz quanto mais se consegue identificar e efetivar os elementos mediadores (os vínculos) entre escola e sociedade, entre prática educativa e prática social global”.

Com a finalidade de organizar nossa pesquisa, planejamos o desenvolvimento de nossa avaliação em alguns turnos, planejando a organização do trabalho e pesquisa com o intuito da obtenção de resultados, ao mesmo tempo em que objetivamos participar da pesquisa concomitantemente com os alunos e, em consonância, realizar procedimentos metodológicos para o ensino da língua materna aliados à exposição e explicações do objeto de ensino, os textos publicitários veiculados na mídia televisiva.

Acreditamos que o nível em que se encontram os alunos, na sua totalidade, indica que há necessidade de incrementar esforços para que todos tenham melhorias na qualidade das interpretações leitoras que realizam; todavia, é preciso mais atenção a alunos que obtenham índices de entendimento abaixo do considerado aceitável.

Nosso trabalho foi composto por diversas ações gradativas com grau de dificuldade ascendente centrado no propósito de que o aluno iniciasse sua compreensão de modo a que o entendimento do todo se realizasse. Mesclaram-se a tais ações a apresentação, em vídeo, de anúncios selecionados de acordo com cada etapa apresentada. Neste sentido, uma das técnicas de ensino empregada, a Sequência Didática, como recurso para o ensino de leitura e sua interpretação, com o objetivo de melhor qualificar a compreensão.

A Sequência Didática é um conjunto de atividades elaboradas de modo a organizar o ensino para sua melhor compreensão, uma vez que trabalha com um gênero textual oral ou escrito. O esquema de apresentação para uma sequência didática é composta por: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, N e produção final, sendo N o referente a quantos módulos sejam necessários para o desenvolvimento e compreensão do ensino.

Na pesquisa, propusemo-nos a trabalhar com as Sequências Didáticas por entender que servem melhor ao nosso propósito de trabalho com os gêneros. Dentre eles, selecionamos o publicitário por ser de tipologia argumentativa, que, além de composto por elementos altamente persuasivos, também é estruturado de modo que podemos utilizá-lo para o estudo da língua portuguesa, e também trabalhar com os elementos implícitos, argumentativos e persuasivos contidos tanto em sua estrutura escrita, verbal e não verbal como na expressividade oral do anúncio.

O processo de ensino e aprendizagem contou com ações notadamente dialógicas, durante toda a pesquisa, porque acreditamos que é na interação verbal e nas produções realizadas no campo social no qual se inserem os participantes das atividades, que se desencadearão os entendimentos e a produção dos sentidos sobre o texto. Nesse contexto, o conhecimento somente se realizará na esfera da produção social com a contribuição do outro, o interlocutor, que no nosso caso é o pesquisador atuando para que os envolvidos na pesquisa participem de produções discursivas orais relativas à compreensão efetuada dos enunciados publicitários.

Para Marcuschi (2011, p. 92), o texto é um evento comunicativo porque é um processo no qual as informações sempre estarão inacabadas; “não é um produto pronto nem depósito de informações”, nem mesmo acabado para sempre porque está sempre se construindo, em constante interpretação e reinterpretação de seu leitor, a depender de sua evolução de suas bagagens culturais, linguísticas e sociais, etc.

Ainda segundo Marcuschi (2011, p. 93), os efeitos de sentido que se realizam durante o processo leitor e/ou expressividade oral são produzidos na relação que se estabelece entre o leitor com os textos orais ou escritos, em um trabalho interativo e dialógico entre o autor e o leitor, ou entre o locutor e o interlocutor em situações reais de uso da língua. De acordo com o autor,

O sentido não está **no leitor**, nem **no texto**, nem **no autor**, mas ele se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas. Neste caso, ele apresenta um alto grau de instabilidade e indeterminação por ser um sistema complexo e com muitas relações que se completam na atividade enunciativa (idem, ibidem).

Desta forma, podemos considerar que a finalidade da produção dos sentidos contidos no texto publicitário é determinada pela especificidade do objetivo pelo qual foi organizado, produzido e disponibilizado pelos meios de comunicação. Em razão disso, consideramos a importância da leitura e interpretação dos anúncios publicitários, da sua estrutura e objetivos, fatores linguísticos e semânticos, entre outros, que socializam e imprimem aos participantes destes estudos formas de conhecimentos que se iniciam com as formas linguísticas e se direcionam às analíticas e investigativas do conteúdo semântico do texto, analisando e interpretando o motivo da sua composição, transformando-o em um leitor crítico e argumentativo.

Segundo Azambuja e Souza (2009, p. 49), o uso das técnicas para o ensino da leitura, além de envolver o aluno permitindo que se realizem o estudo e sua interpretação

nas ações pedagógicas, constitui-se como “meios que operacionalizam o fazer pedagógico”. Dessa forma, o fazer pedagógico utilizando o texto, como meio para obter o conhecimento, é considerado como técnica de ensino, pois trabalha sua estrutura, desenvolve as habilidades da compreensão, análise e crítica, síntese, inferência, percepção das intenções do autor, previsão de hipóteses. Além disso, a autora considera importante que, na etapa final, seja relevante que “os alunos exteriorizem, pela produção própria, algo que adquiriram com o estudo por meio do texto”.

O Estudo de Texto levará o aluno, por intermédio de etapas bem definidas, a desenvolver a “capacidade de interpretação” [...], quer seja com a assistência mais direta do professor, quer seja com instruções que orientarão o aluno a caminhar sozinho entre os meandros do texto (AZAMBUJA; SOUZA, 1991, p. 50).

Conforme as autoras, os estudos do texto, no livro didático, não têm oferecido condições de os alunos compreenderem e interpretar um texto. Tais estudos baseiam-se em leituras nas quais as interpretações são avaliadas de acordo com perguntas e respostas. Neste caso, a posição do aluno é de passividade, não interage com o texto, não é uma leitura pautada em ações dialógicas nas quais o aluno relaciona seu conhecimento de mundo, sua bagagem cultural, seus conhecimentos linguísticos com a leitura que realiza, pelo contrário, trata-se de uma atitude de reprodução e passividade.

Os entendimentos sobre a leitura e interpretação deixam de ser meramente extração das informações do texto lido para transformarem-se em compreensão e entendimentos sobre os motivos da leitura da obra. Assim, transformam-se os motivos pelos quais o leitor tem interesse em ler, pois (re)conhece que a construção do processo interpretativo ele constrói com seu conhecimento próprio, de sua bagagem cultural e social, das intertextualidades que efetua com outros textos e das interdiscursividades das quais participou nos eventos sociais e culturais.

Deste modo, a ação leitora requer ações dialógicas com o texto e não uma atitude passiva de decifrar e interpretar a mensagem de acordo com o pensamento do autor, pois ler requer ações interpretativas conforme o leitor interage com a leitura colocando em ação seus saberes enciclopédicos, etc., construindo o sentido do texto durante a interação que realiza na ação de ler, ou seja, ações dialógicas entre texto-leitor para a efetivação do ato interpretativo.

[...] a compreensão é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos

elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédicos) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2006, p. 17).

A metodologia de ensino que se circunscreve à seleção de perguntas e respostas direcionadas aos alunos, professores não analisam nem refletem suas práticas docentes diante do quadro de alunos, nem alunos são ensinados a refletir o conteúdo apresentado.

Se considerarmos a importância da função social da escola e do professor, que é a formar cidadãos que tenham potencial para agir conscientemente em práticas de letramento, isto é, agirem em seu contexto social em consonância com o que aprendem na escola, empregando para tanto práticas educativas que contemplem e insiram o aluno no contexto de utilização da linguagem para se expressar e formular seu pensamento sobre os entendimentos que realiza do conteúdo apresentado, constataremos que as escolas estão iniciando em seu processo de incluir o aluno como sujeito no contexto da sala de aula, no processamento do ensino e nas relações intermediadoras com o mundo cultural da aula, interagindo com o texto, o professor e seus colegas, desenvolvendo-se histórica e culturalmente.

2.1 Crise da leitura na escola

Segundo Bourdieu (1975, p. 216), a escola mascara sua função primeira, que é a de ensinar o aluno, para atender aos objetivos da classe dominante. Para o autor, o ensino tradicional de ensino acredita que o processo de repetir e gravar as informações “é responsável pela produção do *habitus*” e que, de forma contraditória, esta ação só tem eficácia nos alunos com aptidões inatas. Aliás, o autor reitera que “[...] com a ideologia dos ‘dons’ naturais e dos ‘gostos’ inatos, procura-se legitimar a reprodução circular das hierarquias sociais e das hierarquias escolares”.

De acordo com Soares (2008, p. 6), “as camadas populares constituem a grande maioria da população brasileira”; entretanto, essa escola ainda é “extremamente insatisfatória”, sobretudo em seus aspectos qualitativos. Para a autora, os altos índices de repetência e evasão escolar explicam-se por meio da rejeição à escola das camadas populares. Ou seja, se por um lado há amplo acesso à escola, por outro “não tem igualmente ocorrido a

democratização *da escola*”. Conforme a autora, essa incompetência da escola deve ser atribuída a problemas de linguagem, pois

O conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (SOARES, 2008, p. 6).

Ainda de acordo com a autora (2008, p. 6), as práticas pedagógicas da escola na totalidade das disciplinas, e, em especial referente ao ensino da língua materna, “tem sido dissociadas de suas determinações sociais e sociolinguísticas”. Para ela, são imprescindíveis práticas pedagógicas que tenham fundamentação e conhecimentos sobre as relações entre a linguagem, a sociedade e a escola, “e revelando os pressupostos sociais e linguísticos dessas relações, seja realmente competente e comprometida com a luta contra as desigualdades sociais”.

Uma das explicações da escola, segundo a qual o aluno não aprende refere-se à ideologia do dom que dá-nos a conhecer que o sucesso ou o fracasso escolar definem-se em função das características dos alunos, tendo em vista sua origem social. A escola não seria a responsável pelo fracasso do aluno, mas sim a falta de características individuais que não permitiriam ao aluno adquirir um bom aproveitamento escolar (SOARES, 2008, p. 10).

Embora a ideologia do dom esteja até hoje muito presente na educação, a cientificidade de seus pressupostos foi irremediavelmente abalada quando se evidenciou, sobretudo a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, que as “diferenças naturais” não ocorriam, na verdade, apenas *entre indivíduos*, mas, sobretudo, *entre grupos de indivíduos*: entre os grupos social e economicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos, entre pobres e ricos, entre as classe dominantes e as classes dominadas (idem, p. 11).

Segundo Soares (2008, p. 12-14), outro fator motivador de as crianças não aprenderem é a incapacidade de instruir-se, em consequência de sua deficiência cultural, em que o fracasso do jovem estaria ligado a aspectos cognitivos e ao contexto do qual é proveniente. No entanto, sabemos que processos políticos e econômicos contribuíram para a exclusão dos alunos dos bancos escolares, originando as desigualdades sociais que impediriam o surgimento das habilidades naturais de que todo aluno é portador. De acordo com a autora, também aqui o erro estaria no aluno, por ser portador de desvantagens socioculturais.

Outra ideologia propalada pela escola, segundo a qual os jovens não aprendem, está calcada nas diferenças culturais entre os grupos sociais classificados como privados de cultura e aquele em que existe cultura. Porém, a autora (SOARES, 2008, p. 14) afirma que “não há grupo social a que possa faltar *cultura*”, já que cada pessoa identifica-se como grupo “através de comportamentos, valores, tradições comuns e partilhadas”. Informa, também, que as ciências sociais e a antropologia revelam que aquelas noções (ideologia do dom, deficiência cultural, carência cultural) são posições inaceitáveis, uma vez que “não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas *diferentes*, e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea.” (idem, *ibidem*).

Os padrões culturais determinados como corretos pela sociedade capitalista estipula padrões de comportamento e cultura em consonância com o seu ideário de educação; no entanto, padrões culturais distintos a este pensamento geraram aversão aos seus hábitos e costumes, originando separação entre os grupos: a classe dominada e a ideologicamente considerada melhor, simplesmente porque são avaliados em “errados” e “certos” pela própria escola, em função da adequação a que se postulam para atender aos modelos que a classe dominante determina como correto.

A escola, [...] a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto que os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados” (SOARES, 2008, p. 15).

Acreditamos que a dificuldade para a compreensão leitora deve-se à omissão de práticas de ensino que utilizam funcionalmente a linguagem; ocasionando a dificuldade do aluno em compreender e elaborar os sentidos de que são compostas as linguagens elaboradas em suas formas de ação, isto é de interação no contexto da sala de aula. O descrédito a que é exposto constantemente, em função de seus modos de falar, expõe o estudante ao ridículo diante de seus colegas, gerando movimento de retração e vergonha, ao afastar-se dos compromissos escolares. A maioria dos alunos desconhece que não há somente uma forma de falar e que há uma gama de dialetos de acordo com as inúmeras regiões do Brasil.

Diferentemente do que ocorre naquela situação, o ensino da leitura, via anúncio publicitário, pode permitir que o aluno, ao (re)conhecer os elementos linguísticos do

texto, proceda a uma leitura reflexiva uma vez que irá analisar a superfície textual da mensagem para identificar os elementos denotativos e semânticos que compõem a mensagem.

3. O GÊNERO PUBLICITÁRIO

Os gêneros vinculam-se aos usos da linguagem, à nossa vida social e cultural; assim, servem para ordenar as atividades comunicativas, no cotidiano. Caracterizam-se por aspectos sócios discursivos e funcionais, não pelas formas fixas, estruturais ou linguísticas, embora não possamos desprezá-las já que são elas que definem os gêneros. Marcuschi (2007, p. 21) nos ensina que é o suporte ou ambiente em que se encontra que determinará o gênero. Por exemplo, se um texto científico é publicado em uma revista de divulgação científica é denominado ‘gênero artigo científico’; mas, se o mesmo artigo é publicado em um jornal de circulação diária é considerado gênero ‘artigo de divulgação científica’. Embora seja, a rigor, o mesmo texto, distinguem-se os gêneros porque não estão no mesmo ambiente de divulgação; assim, diferenciam-se ‘mesmo texto’ e ‘mesmo gênero’.

Observamos, algumas vezes, a expressão ‘tipo de texto’ ser empregada de forma equivocada designando não um tipo, mas um gênero de texto. Em um mesmo gênero textual, falado ou escrito, podemos identificar diversas sequências tipológicas. Os tipos textuais são em pequeno número como a narração, argumentação, injunção, descrição e exposição, e os gêneros, inúmeros, como o outdoor, poema, o e-mail, aula expositiva, receita culinária, reunião, horóscopo, bate-papo por computador, aulas virtuais entre outros. Têm propriedades funcionais, estilo e composição que tratam a língua em seus aspectos enunciativos, constituindo-se em ações sociodiscursivas para agir e atuar no mundo, de alguma forma. Além disso, os gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Um dos principais objetivos do gênero anúncio publicitário¹, cuja tipologia é a argumentativa, é a persuasão, particularmente relevante em um sistema econômico de natureza capitalista. Neste contexto, pretende-se, em essência, salientar as qualidades de determinado bem de consumo, cuja aquisição pelo consumidor torna-se necessária para movimentar o sistema e definir-lhe os termos da lucratividade. A base argumentativa do

¹ Embora a rigor se possa distinguir propaganda de publicidade, esta diferença não é relevante para o nosso trabalho, razão pela qual não a consideraremos aqui.

anúncio publicitário ganha, portanto, evidência. Parece imperativo modificar uma opinião ou um pensamento; acreditando nas vantagens, nas qualidades do bem à venda e na necessidade em adquiri-lo, o consumidor, ao fazê-lo, leva a indústria a produzir mais. Fabrica-se, muitas vezes, uma finalidade para a compra do produto veiculado; ou seja, fundamenta-se argumentativamente um texto, construído com a intenção de instigar seus leitores a realizar certas ações, nem sempre refletidamente.

De acordo com Carrascoza (2007, p. 5), falar de persuasão na publicidade implica de certa forma pensar na tradição do discurso clássico exercido na Grécia, nas práticas da oratória e exposição pública de seu pensamento, de modo convincente e elegante.

Ao longo dos anos, com o intuito de buscar a palavra mais bonita, o discurso persuasivo ganhou recursos de embelezamento, incorrendo em usos na busca das figuras de linguagem e na exposição de elementos argumentativos, os quais não determinariam se algo era ou não verdadeiro, mas figuravam como mecanismos na informação, de modo que ganhasse a dimensão de verdade.

É possível que o persuasor não esteja trabalhando com uma verdade [...] mas apenas com verossimilhança. Isto é, algo que brinca de verdade; que se assemelha ao verdadeiro, processo garantido através de uma lógica que faz o símile (similar, parecido) confundir-se com o vero (verdadeiro, original) (CITELLI, 2005, p. 14).

Segundo Citelli (idem, pp.10-11), o que importa saber neste discurso não é se o que está sendo dito está revestido de verdade; não interessa se o dito é verdadeiro ou falso, o importante é que a argumentatividade esteja atuando e os mecanismos de expressão sendo utilizados para compor uma linguagem de texto mais bonita e de modo eficiente.

Saliente em textos dissertativos/argumentativos, a persuasão hoje, ao contrário, segundo modelos didático/pedagógicos que se fundamentam em concepções monológicas de linguagem, geralmente se fixa na estrutura do texto. Citelli (2005, p. 11), recorrendo a Aristóteles, descreve esta estrutura, observada sob forma de sequências bastante conhecidas nos bancos do ensino fundamental e médio: o exórdio (introdução), a narração e as provas (desenvolvimento) e a peroração (conclusão). Sua intenção, está claro, é a busca de adesão a um pensamento ou ideia.

Diferentemente desta focalização em aspectos estruturais do texto, à “natureza linguística de composição (questões lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”, a perspectiva dialógica centraliza sua atenção na funcionalidade do texto, em seus aspectos sociocomunicativos, suas circunstâncias de uso (MARCUSCHI, 2007). Nesta

medida, surge a noção de gênero textual (telefonema, aula expositiva, carta comercial, relatório científico, telegrama, artigo de opinião, resenha, etc.) distinta da de tipo textual (argumentação, descrição, exposição, injunção, narração), informa o autor (p. 23).

Embora, como salienta o autor, os gêneros integrem e se ajustem mais aos contextos sociais nas culturas em que se assentam e se desenvolvem, isso não significa, acrescentamos, que as suas formas, suas estruturas devam ser desprezadas, já que são elas que determinam os gêneros. Marcuschi (2007, p. 20-22), a propósito, afirma antes que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*”. Neste sentido, acreditamos que, do conceito que temos de língua dependerá a forma traçada do procedimento docente. As ações para o ensino que utilizam os gêneros pautam-se no conceito da língua em seus aspectos discursivos.

Olhares dialógicos ou monológicos podem ser dirigidos à linguagem na medida de “autorização” concedida por sua enorme complexidade. Conforme se objetivem os propósitos investigativos que justifiquem abordagens teórico-metodologicamente distintas, tais olhares não se incompatibilizariam, naturalmente, podendo até mesmo se complementarem, sob aspectos monológicos e dialógicos da linguagem. Podemos nos valer, por exemplo, em um primeiro momento, da estrutura interna da narração para, em um segundo momento, avançar pela sua organização e caracterização frente às circunstâncias de produção de um conto. Nada nos impede de explorar dialogicamente a estrutura composicional de um gênero: na nossa hipótese ilustrativa; seria admissível dar a conhecer ao estudante essa estrutura com a finalidade de lhe permitir a percepção dos mecanismos composicionais da narração como uma forma de auxiliá-lo a elaborar e/ou ler, sob certas especificidades interlocutivas, um conto.

Semelhante procedimento poderia se utilizado, cremos, no caso do nosso texto publicitário, em particular no que concerne à sua leitura compreensiva.

Como todo texto, o publicitário é constituído por um conjunto harmônico de palavras, cuja formação tem em vista o convencimento e persuasão para determinada finalidade. Para tanto, é preciso que seja composto considerando a coerência de modo que o receptor da mensagem sinta-se convencido e persuadido para acatar as formulações do anúncio, referente às qualidades deste ou daquele produto, ou às formulações para modificar uma atitude, uma ideia, um ponto de vista.

De acordo com Carrascoza (2007, p. 17), os verbos convencer e persuadir exigem diferenciações de um e de outro termo. O primeiro tem em sua referência o modelo

Apolíneo que utiliza a razão, o raciocínio lógico e provas objetivas para dissuadir o leitor/ouvinte. Por outro lado, o modelo Dionísico deseja seduzir, induzir o leitor/ouvinte, levá-lo a mudar de atitude utilizando elementos emocionais; objetiva atingir o sentimento do leitor e/ou consumidor por meio de argumentos que o levem à adesão de uma ideia. Conforme o autor,

[...] a publicidade é um exemplo notável de discurso persuasivo, com a finalidade de chamar a atenção do público para as qualidades deste ou daquele produto/serviço. [...] seu objetivo claro é não apenas informar, mas informar e *persuadir* [...] (CARRASCOZA, 2007, p. 18).

Os textos publicitários, segundo o autor, devem tratar de um único assunto que, geralmente tem sua introdução no título. Ao longo do texto, a proposição desenvolvida também deve ser única. Sua estrutura deve ser circular, isto é, o tema tratado deve ser utilizado no título e acabar nele, “como na figura da cobra que morde a própria cauda” (CARRASCOZA, 2007, p. 32), visto que a estrutura fechada evita questionamentos por parte do leitor e o leva às conclusões definitivas.

Além disso, acreditamos na adesão do leitor à mensagem incondicionalmente por diversos motivos, entre eles, a rapidez com que a anúncio é veiculado; o som, a cor, a imagem e, não raro, as personagens que protagonizam a informação conferem credibilidade ao produto veiculado e causam impacto no leitor. De veiculação rápida, a agilidade das transações mentais com que o ouvinte é conduzido a pensar durante a transmissão da propaganda, acarreta-lhe a aceitação do propósito do anúncio geralmente de forma irrefletida.

Neste sentido, o anúncio publicitário se vale de alguns elementos em sua expressividade escrita ou oral como fontes que têm o efeito de ampliar a força argumentativa do discurso com a finalidade de chamar a atenção do leitor para as qualidades do produto a que se propõe a mensagem.

Assim, para a formação do anúncio persuasivo as palavras são cuidadosamente escolhidas, já que o princípio da propaganda é realizar a divulgação de uma ideia ou produto para persuadir e convencer, imprimir ao público leitor que a mensagem veiculada é verdadeira. Portanto, a finalidade é a divulgação, tornar público o anúncio e ser aceito como verdade incontestável. Logo, “optar por este ou aquele termo não é uma atitude arbitrária, mas sim ideológica”, afirma Carrascoza (2007, p. 33). E acrescenta (idem, p. 18): “[...] nenhum emissor quer ver sua mensagem perdida no vazio, qualquer peça publicitária

intenta alcançar alto grau de persuasão, uma vez que idealmente deve desencadear uma ação de consumo, ainda que num futuro impreciso”.

Para Citelli (2005, p. 27), os entendimentos sobre as articulações entre o signo verbal e a persuasão orientam que todo signo tem dupla face: o significante e o significado, sendo que ao primeiro corresponde a sua realidade material, a sua parte física; o que o constitui é o conjunto sonoro, audível. O significado é o conceito a que o significante nos remete e que nos permite representar mentalmente o significado do significante.

Segundo o autor (idem, p. 26), o signo é arbitrário, isto é, não há nenhuma relação entre significante e significado, e que “o que rege as articulações é o convencionalismo”, pois o signo é representativo, e as coisas não se confundem com as palavras, ou seja, as palavras não são as coisas que designam. O homem criou o símbolo a que chamamos de signo verbal ou palavra, desenvolvendo situações de comunicação para se expressar; todavia, o modo de organizar e articular esse discurso é que poderá direcioná-lo com “maior ou menor grau de persuasão”.

O autor ainda salienta que os recentes trabalhos da retórica têm buscado situar as questões relativas aos signos, evitando a preocupação de a tudo dar nomes e utilizando as figuras de linguagem e os raciocínios expositivos e os da argumentação. Para Citelli (2005, p. 27), “o homem precisa nomear e o faz arbitrariamente, criando o símbolo a que chamamos de signo verbal ou palavra”.

Portanto, é importante distinguir no anúncio publicitário onde termina o signo ou o significante e inicia-se o significado, ou seja, o momento em que o signo denotativo determina o conotativo para que se compreenda o sentido e a coerência que o texto traz a quem o lê. Nesse sentido, a palavra continua sendo um signo material, porém determina outra realidade para o leitor, pois ocorre uma fusão entre a palavra e o que ela deseja determinar, transformando palavra e signo em produtos ideológicos.

Desse modo, Citelli (2005, p. 28), afirma que os signos utilizados na construção do anúncio publicitário não são meios de que dispõem a publicidade com a finalidade de embelezar a frase, pelo contrário, são recursos linguísticos que revelam comprometimentos de cunho ideológico. Neste sentido, o autor informa também que “é possível entender que o modo de conduzir o signo será de vital importância para a compreensão dos modos de produzir a persuasão”.

O texto publicitário é estruturado de modo a persuadir o leitor a aderir o pensamento ou ideia veiculados no anúncio. O motivo da tentativa de convencimento é caracterizado como de ordem econômica. Segundo Citelli (2003, p. 8), a linguagem não é

utilizada somente como instrumento para nomear coisas, mas realiza certos objetivos e cumpre determinadas intenções conscientes e planejadas por seus usuários, com a finalidade de realizar certas intenções, principalmente nos textos argumentativos, cuja discursividade tem como intenção modificar uma ideia ou sugerir a aceitação de um produto, ao consumidor.

Portanto, a perspectiva discursiva com que se observam os textos publicitários está em relação com a intenção de sua veiculação, intenção que comumente faz uso de técnicas para atrair o espectador, como, entre outras, o apelo à autoridade, ao chamar especialistas para falar de determinado produto; ou a repetição de frases feitas; a seleção de fatos positivos ou negativos; ou mesmo a criação de necessidades e desejos nas pessoas, na ocasião do lançamento de um novo produto.

De acordo com Gonzales (2003, p. 21), no anúncio publicitário geralmente constam informações que querem estimular o desejo de compra do leitor, apresentando-lhe o produto como o melhor em relação a todos os outros existentes. De acordo com o propósito da propaganda, o texto é composto, entre outros, pela descrição das qualidades e utilidades do produto, figuras de linguagem, exclamações, adjetivos, superlativos, etc. Converte-se, assim, à indução em relação ao destinatário à compra ou mudança de um produto para o veiculado, por meio de formas verbais imperativas, explícitas ou implícitas.

Segundo Quessada (2003, p. 119), o poder do discurso publicitário forma-se a partir da união entre discurso e indústria, que não está preocupada com a produção nem com o consumo, mas com o que se constitui o vínculo entre um e outra: a distribuição. Assim, na atualidade fala-se em uma nova economia: a economia de mídia. Neste contexto,

[...] a linguagem adquiriu uma função particular: tornou-se a mídia da mídia. [...] Ela se vê confiada a técnicos especializados, a fim de incorrer o mínimo possível em mal-entendidos. A ambiguidade ontológica da linguagem deve ser reduzida a máximo, a fim de que ela cumpra sua função econômica tornando-se uma parte integrante do produto, e como a parte legível dele (QUESSADA, 2003, p. 120).

De acordo com o autor, “a linguagem publicitária e produtos encontram-se ligados porque são ambos coproduzidos”. A publicidade é vista como um discurso que transforma o produto publicado em outro discurso. Trata-se da qualidade do que é outro.

Desse modo, as agências de publicidade transformam industrialmente o produto de sua atividade, o discurso, tanto quanto os enunciados criando uma linguagem que seja a essência dos objetos, ao mesmo tempo em que, falando deles, fazem com que se expressem transformando-os em produto. Desta forma, “essa relação do discurso com o

objeto e com o produto não fica sem consequência: ela interage sobre a concepção do próprio discurso”.

Os publicitários pensam as condições de produção e de distribuição do discurso como as de qualquer objeto industrial. Modo industrializado de produção de um produto que é o discurso, a publicidade contribui assim para transformar o discurso em objeto de consumo: a primeira mercadoria vendida pela publicidade é a linguagem (QUESSADA, 2003, p. 121).

Segundo Quessada (idem, p. 122), as agências publicitárias são indústrias que obedecem a critérios convencionais de produção em série. Seu comportamento inicia-se com reuniões do departamento comercial com o anunciante, ou seja, o cliente da agência visando compreender sobre o produto: seu lançamento, a concorrência, etc. Porém, a dúvida do anunciante é sobre qual linguagem adequada para atingir o destinatário, ou o chamado alvo. Esclarece-nos Quessada (idem, ibidem) que aí “[...] intervêm os *planners*² estratégicos, grandes consumidores de estudos e de estatísticas, encarregados de definir as bases culturais da estratégia publicitária”.

Os jovens em geral desconhecem todos esses mecanismos pelos quais passam os anúncios, antes de serem veiculados na mídia, dentre os quais os econômicos e ideológicos, cujas inserções têm por objetivos subjugar o indivíduo para a aceitação do produto – aceitação do produto ou modificação de uma ideia.

Conforme Citelli (2005, p. 21), são “importantes recursos para prender a atenção do receptor naqueles argumentos articulados pelo discurso”. E acrescenta (idem, ibidem): “As figuras [...] cumprem a função de redefinir um determinado campo de informação, criando efeitos novos capazes de atrair a atenção do receptor. São expressões figurativas que conseguem quebrar a significação inicial, própria e esperada daquele campo de palavras”.

Na faixa etária em que se inserem os alunos da 8ª série e 9º ano do ensino fundamental, os jovens estão em pleno desenvolvimento intelectual, social, biológico e cognitivo, os quais se integram e cooperam na formação de sua individualidade, colaborando na criação da natureza de sua opinião e julgamento relativos aos fatos que ocorrem em sua vida social e cultural.

Assim, acentuadamente se forma a personalidade do jovem e se dá a confrontação de pensamentos e ideias, sendo que se torna importante que lhe sejam apresentados conteúdos escolares diversificados para que possa relacionar os inúmeros

² Planejadores

componentes com os quais se apresentará nos contextos sociais em que vive. Para Vygotsky (1991, p. 37), “o desenvolvimento de uma capacidade particular raramente origina um análogo desenvolvimento das outras”.

[...] o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo, etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais, em certa medida, é independente das outras e, portanto, tem de ser desenvolvida independentemente mediante um exercício adequado (VYGOTSKY, 1991, p. 38).

Para o leitor, a formação do ponto de vista parte da realização da identificação dos recursos argumentativo e persuasivo de que se utiliza a publicidade no anúncio para que o leitor receba bem a mensagem, ou seja, que aquele que lê reaja favoravelmente à proposta anunciada, modificando seu pensamento e comportamento aceitando aquilo que é proposto na publicidade.

É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico³, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística⁴, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos (BRASIL, 1998, p. 28).

De acordo com Citelli (2003, p. 17), os mecanismos que regem a construção do ponto de vista decorrem da experiência de vida ou conhecimento de mundo do leitor, dos conhecimentos linguísticos, das inferências, das leituras acumuladas e, “sobretudo do traduzir para outras pessoas aquilo que desejamos dizer”, formando e reformando gradativamente a visão dos fatos e situações.

Para Citelli (2005, p. 44), os desdobramentos do discurso persuasivo formam, reformam ou conformam “pontos de vista e perspectivas colocadas em movimento por emissores/enunciadores”. Segundo o autor, tais planos encontram-se ou não separados.

Quanto à intencionalidade dos enunciadores da propaganda em formar o ponto de vista, incorre-se na oportunidade de apresentar ao leitor novos produtos ou ideias a

³ Por atividade epilinguística se entendem processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade). A atividade epilinguística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

⁴ Por atividade metalinguística se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas.

fim de desenvolver novos hábitos, atitudes e pontos de vista para algum projeto nacionalmente elaborado ao introduzir novos conceitos, “desejando que um novo conjunto de convicções seja formado”. Na reformulação do ponto de vista estes já existem; não sendo, portanto, necessário formá-los, mas “apenas de mudar a direção deles”.

O discurso persuasivo pode não estar, prioritariamente, ocupado em formar, tampouco reformar comportamentos, atitudes, pontos de vista, tratando-se, apenas, de reiterar algo já existente, sabido, mantendo o receptor fiel a produtos, serviços, marcas, ideias, conceitos etc. (CITELLI, 2005, p. 47).

A rede midiática, por razões de ordem financeira, destina crescentes espaços para as peças publicitárias, que geram recursos para a manutenção e funcionamento das emissoras. Assim, vemos crescer gradativamente, nos últimos anos, o espaço de tempo destinado às propagandas, de acordo com a programação televisiva, a depender do público para cada programação. Enquanto que, nas ruas, observamos os *outdoors* com propagandas apelativas. Outros meios de circulação das propagandas são em *indoors*, as diretivas, a impressa, a eletrônica, entre outros, cada um abordando anúncios diferentes, em tentativas ao consumo ou às modificações de pensamentos, muitas vezes aceitas sem parcimônia ao que vemos ou ouvimos, deixando-nos influenciar.

As imagens, como representação de formas (contornos) se impõem fortemente ao homem com a atração do imediatismo perceptivo. Este imediatismo provoca “comportamentos empáticos”, razão pela qual a comunicação social gera atitudes de participação (GUTIERREZ, 1978, p. 17).

Como nos posicionar em relação a isso? Qual o alcance de nossa percepção dessa realidade? Se é verdade, como nos assegura Geraldi (2003, pp. 4-5), que a importância da linguagem para o nosso desenvolvimento pode ser medida na possibilidade que ela oferece, dada a sua representação sógnica, de apreendermos conceitos que nos permitem, sujeitos, **compreender** o mundo e nele agir, como prescindir desta compreensão sem comprometer nossa condição de sujeitos, de agentes, de cidadãos, de protagonistas das transformações do/no mundo?

Pensando em uma maneira de potencializar, de ampliar o alcance da “compreensão” para além dos limites da decodificação, da reprodução textuais, recorreremos à argumentatividade do anúncio publicitário, por razões anteriormente explicitadas, embora também pudéssemos explorar esta mesma argumentatividade em outros gêneros, como, por exemplo, o artigo de opinião ou a resenha. Por meio do referido anúncio, convidamos ao senso crítico e à reflexão os alunos que se constituem como sujeitos do nosso *corpus*. A

argumentatividade, inerente à linguagem, como já vimos, dada à sua fundamentação ideológica, poderá nos auxiliar no desenvolvimento do diálogo e da reflexão acerca dos elementos e dos valores semânticos, contidos em sua superfície textual, ou das intenções do locutor subjacentes à sua estrutura linguística. Por exemplo, as agências publicitárias empregam alguns subterfúgios, não raro inadequados para atrair o espectador, ao depreciar muitas vezes a qualidade ou a ideia de um produtor concorrente de um mesmo produto que industrializa. Há falsidades, afirmações ousadas, repetições para dar uma ideia de proximidade com o ouvinte ou para imprimir uma ideia, entre outros.

Como consequência, as representações que concedemos às estruturas verbais e não verbais, já que o anúncio publicitário conjuga ambas, estão modificando as atitudes do homem no mundo em que se insere, pois, ao acatar sem refletir a mensagem das propagandas, converte-se em mero espectador e receptáculo vazio, da mesma maneira como nos foram transmitidas as informações na escola, segundo a forma tradicional de ensinar, pois, “[...] os meios de comunicação, tal como são utilizados pela sociedade de consumo, constituem, também, uma ‘escola’ muito mais vertical, alienadora e massificante, do que a escola tradicional [...]” (GUTIERREZ, 1978, p. 29).

4. PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO EM LEITURA⁵ – Testificações

4.1- O PISA

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - internacionalmente denominado Programme for International Student Assessment (PISA) - é uma organização que avalia os estudantes na faixa etária de quinze (15) anos. É desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Para cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Essas avaliações ocorrem a cada três anos nas três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, mas a cada edição uma área é enfatizada abrangendo mais itens que as demais; aproximadamente 54%, e menos itens nas demais áreas (23% para cada

⁵ Relatórios Nacionais PISA 2009 e 2012/resultados brasileiros e SARESP – Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo

uma). “A quantidade maior de itens permitirá que o conteúdo seja examinado de forma mais detalhada viabilizando a separação em subáreas e diferentes formas de abordagens” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012, p. 9).

O Brasil participa do PISA desde sua primeira edição, em 2000, porque busca retorno na educação nacional não apenas em avaliações dos governos central e local, mas e também para apropriar-se de novas metodologias e tecnologia em avaliação para que elas melhor auxiliem nas avaliações nacionais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.9).

As contribuições do PISA definem-se em termos de instigar e dinamizar discussões, nos países participantes, voltadas à aplicação de políticas públicas e educacionais para a melhoria da qualidade da educação, e verificar se os alunos, na faixa etária de quinze (15) anos, estão sendo preparados para exercer seu papel de cidadão (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.11).

O objetivo do PISA é fornecer estatísticas que colaborem com a implementação da qualidade da educação, de modo a contribuir para implantar políticas nos países participantes, destinadas à melhoria do ensino. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas estão preparadas para favorecer aos seus jovens o exercício do papel de cidadãos nas práticas sociais nas quais estão engajados.

Nas edições de 2000 e de 2009, por exemplo, as avaliações recaíram primordialmente sobre a proficiência em leitura. Em 2003 e 2012 o foco foi em Matemática; em 2006 foi em Ciências e o será em 2015, e assim sucessivamente (RELATÓRIO NACIONAL PISA 2012, p. 9). O Órgão recomenda, inclusive que, “para comparações mais fidedignas, sejam utilizados dados de ciclos que tenham o mesmo foco [...]”. Assim, por exemplo, os resultados das avaliações em leitura serão mais confiáveis se verificados nos anos em que foram realizadas as verificações, ou seja, em 2000 e 2009.

Informações mais recentes, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012), atestam o fraco desempenho do estudante brasileiro. Na verdade, se comparadas às informações de 2009 e de 2012 observaremos piora na proficiência em Leitura. Em nível internacional, o Brasil ficou, nesta edição, classificado em 55º lugar.

Quadro 1 - Evolução das médias de leitura no PISA 2012, em relação aos países membros da OCDE.



Fonte: UOL Educação, (12/2012).

Mesmo havendo um pequeno decréscimo na pontuação das avaliações em leitura de 2012 (cujo foco foi a Matemática), o PISA 2012 considera que “o melhor desempenho dos estudantes brasileiros está na área de leitura. Na comparação entre os estados, Santa Catarina e Rio Grande do Sul aparecem com as melhores médias nessa área”, embora [...] “seus resultados não mostrem uma evolução quando comparados com a edição de 2009” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012, p. 43).

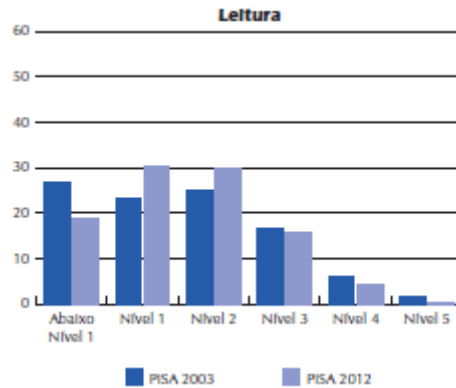
Dessa maneira, atendendo à recomendação do Órgão e ignorando o resultado de 2012, cujo foco não foi a apreciação em leitura, e sim em matemática, podemos observar que, os resultados brasileiros das avaliações em leitura nos anos de 2000 e 2009 tiveram uma evolução de 396 para 412 pontos, respectivamente, revelando um acréscimo significativo, de acordo com o Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012, p.14-15), que, para 2012, foi adotada a seguinte definição de letramento:

Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade. [...]. A leitura é vista como um processo “ativo”, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com ele, a partir de ideias e experiências próprias (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012, p. 38).

De acordo com o Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012, p. 42), foram criados níveis para que se pudesse identificar o que os estudantes do mais alto e do mais baixo nível soubessem fazer e distinguir. O mais alto nível,

o 6, é referendado, nesta edição com 698 pontos; enquanto que o Brasil alcançou o nível de número 2, cujo resultado em termos de pontos foi de 410, confirmando um desempenho fraco e decrescente em comparação à última edição, de 2009.

Quadro 2 - Distribuição dos estudantes na área de leitura no período entre 2003 e 2012



Fonte: Relatório Nacional PISA (2012, p. 15).

De acordo com o Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012, p. 43), as características das atividades do nível seis (6), com 698 pontos na escala de proficiência em leitura, exigem que o leitor identifique múltiplas inferências, comparações e contrastes; lide com ideias desconhecidas, formule hipóteses e avaliações de forma crítica em um texto complexo, recuperando detalhes imperceptíveis para tarefas de acesso e recuperação. As tarefas para os alunos classificados no nível dois (2), com 407 pontos, exigem que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferência, reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado do texto e deve fazer inferências elementares; envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto; tarefas de reflexão típicas deste nível exigem que o leitor estabeleça comparações ou varias conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais.

As escalas de proficiência do Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira sofrem graduações tendo em vista a proporcionalidade dos testes respondidos corretamente. Essa avaliação procura reconhecer como os alunos aprendem e colocam em prática o que aprenderam nas escolas, sua análise e reflexão acerca do conteúdo apresentado nas disciplinas, o que implica reconhecer como o compreende um texto, desenvolve sua interpretação e reflete o conteúdo apresentado, interagindo com ele por meio de seu conhecimento de mundo, do aprendizado escolar e pessoal, as inter-relações intertextuais e interdiscursivas que permeiam durante as práticas leitoras do jovem. Dentre as tipologias de textos selecionados para a avaliação, encontra-se a argumentativa que, segundo

o Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, “oferece respostas às perguntas do tipo ‘por quê?’”.

Como sabemos, são as perguntas que nos incitam a estudar e pesquisar, pois, ao iniciarmos os questionamentos e dúvidas, refletimos sobre as várias vertentes para a resolução do problema, as quais nos encaminham para a análise e estudos do problema ou situação que se nos apresenta diante de uma circunstância.

A capacidade de realização da leitura, relacionada a entender a razão do enunciado, a ter procedimentos de análise e reflexão dos textos escritos, define a capacidade de o aluno alcançar objetivos de compreender o texto, aplicar seus conhecimentos sociais, linguísticos, semânticos entre outros para desenvolver esta reflexão e compartilhar o produto do entendimento na sociedade.

Os resultados nacionais da última avaliação da proficiência em leitura, do Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009, p. 32), revelaram que 51% dos alunos avaliados, na faixa etária de 15 anos, localizam-se na escala de nível dois (2) ou superiores, considerada pelo PISA adequada aos alunos desta idade. Porém 49% dos estudantes distribuíram-se nas escalas de níveis *1a*, *1b*, e *abaixo de 1b*, que, respectivamente, sofreram nível de exigência para estabelecer uma conexão simples entre as informações contidas no texto; a de *1b* para localizar uma única informação enunciada de maneira explícita e o nível *abaixo de 1b*, que a OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

Comparados os dados do ano de 2012 aos de 2009, podemos considerar que não houve avanços na compreensão leitora, visto que os últimos resultados, 2012, seguem no mesmo nível 2, com 410 pontos. Embora a maioria (51%) tenha sido classificada na escala do nível 2 ou superiores, podemos considerá-la uma classificação tímida, tendo em vista que a quantidade total de escalas tenha sido oito (8). Neste sentido, precisamos investir mais em todos os alunos, especialmente naqueles cuja colocação esteja na faixa menor que o nível 2, ou seja, os pertencentes aos níveis *1a*, *1b* e *abaixo de 1b*.

De acordo com o Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009, p. 21), a avaliação em leitura requer não somente que o aluno tenha a competência da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais, mas também competências como a habilidade para usar uma variedade de estratégias, com as quais poderá refletir sobre o texto iniciando-se das ideias e experiências próprias adequadas para a construção de conhecimento, desenvolvam-se individualmente e participe ativamente da sociedade, configurando-se tais ações o letramento em leitura.

Quadro 3 - Quadro comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000

| | Pisa 2000 | Pisa 2003 | Pisa 2006 | Pisa 2009 | Pisa 2012 |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Número de alunos participantes | 4.893 | 4.452 | 9.295 | 20.127 | 18.589 |
| Leitura | 396 | 403 | 393 | 412 | 410 |
| Matemática | 334 | 356 | 370 | 386 | 391 |
| Ciências | 375 | 390 | 390 | 405 | 405 |

Fonte: Inep - Resultados PISA (2012)

De forma reiterada, ainda hoje ouvimos falar da dificuldade de os jovens em geral não entenderem o que leem; das avaliações relativas à leitura e suas interpretações malsucedidas, em função da percepção equivocada dos alunos a respeito da maneira como foi compreendida esta ou aquela questão apresentada, em qualquer disciplina. Os comentários aviltantes a respeito da falta de entendimento leitor são uniformes e direcionados aos alunos, quando não, aos professores e, consecutivamente, procura-se apontar um culpado para o problema.

Haja vista as avaliações nacionais relativas à leitura (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012), o fato é que a análise e a compreensão empreendidas, pelos alunos, de determinado texto e/ou contexto contêm, de certa forma, percepções que não abrangem a dimensão total da mensagem. Significa observar que os jovens analisam de forma linear, simples, focando um único aspecto do material de leitura e não o todo, ou seja, não a avaliam segundo seu conhecimento cultural, de mundo, intertextualizando-os com o texto, imprimindo sentido ao que é lido. A pressa e o modo com que examinam e comentam sugerem-nos que, de fato, não lhes foram ensinados procedimentos de analisar os textos minuciosamente; observando atitudes importantes que lhe propiciariam avaliar qualitativamente um texto resultando em melhorias em sua avaliação.

O problema do semelhante desempenho expõe novamente a questão delicada das deficiências exibidas pelo nosso sistema de ensino. Parece que os programas de capacitação docente para a educação básica trouxeram avanços nos estudos da compreensão leitora, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), cuja ênfase está no incentivo à formação do professor na educação básica e a elevação da qualidade da escola pública, e o PET (Programa de Educação Tutorial), formado por um grupo de

estudantes graduandos, com tutoria de um docente, nas Instituições de Ensino Superior. Entretanto, infelizmente ainda não podemos considerar que estejamos em um patamar de conhecimento adequado, considerando as avaliações de outras instituições, como as abaixo informadas.

4.2. O SARESP

As matrizes de referência para a avaliação do SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – tem por base a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a colaboração e sugestão de especialistas da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE/SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e de “professores coordenadores das Oficinas Pedagógicas das áreas envolvidas na avaliação, representando todas as Diretorias Regionais, convocadas oficialmente” (SARESP 2012, p.12).

Para a avaliação em língua portuguesa aos alunos da 8ª série, 9º ano do ensino fundamental o SARESP 2012 (p. 22-25) indica algumas referências em leitura: a competência para observar, a competência para realizar e a competência para compreender ao avaliar a reconstrução dos sentidos do texto, isto é, recuperar as informações do texto e realizar inferências, verificar os elementos explícitos e implícitos contidos no texto; identificar os elementos constitutivos da argumentação; reconstrução da intertextualidade e relação entre textos, identificar os prováveis interlocutores, diferenciar ideias centrais, entre outros.

Quadro 4 - Evolução dos resultados do Saresp de 2010 a 2012

| QUANTIDADE DE ALUNOS DA REDE ESTADUAL PAULISTA NOS DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZADO EM 2012 | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|------|------|-----------------------|------|------|------------------------|------|------|
| PORTUGUÊS | 5º ANO DO FUNDAMENTAL | | | 9º ANO DO FUNDAMENTAL | | | 3º ANO DO ENSINO MÉDIO | | |
| | 2010 | 2011 | 2012 | 2010 | 2011 | 2012 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Abaixo do básico | 19,8 | 17,4 | 18,1 | 28,4 | 28,0 | 28,5 | 37,9 | 37,5 | 34,4 |
| Básico | 39,3 | 37,5 | 33,6 | 54,9 | 55,0 | 55,9 | 38,3 | 38,4 | 38,8 |
| Adequado | 31,1 | 32,9 | 33,5 | 14,9 | 15,2 | 14,0 | 23,3 | 23,4 | 26,3 |
| Avançado | 9,8 | 12,3 | 14,8 | 1,7 | 1,8 | 1,6 | 0,6 | 0,7 | 0,5 |

Fonte: G1.EDUCAÇÃO, (2012)

O propósito do SARESP é avaliar o nível de educação dos alunos do Estado de São Paulo. De acordo com as informações contidas no Quadro 4, os resultados do SARESP 2012 em relação ao de 2011, em Língua Portuguesa, do nível *avançado* dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, decresceram de 1,8 % para 1,6 %; enquanto os alunos com aprendizado *adequado* diminuíram de 15,2 para 14,0% seu aprendizado. Aos alunos com aprendizado *básico* subiram de 55,0 % para 55,9%, e os alunos com conhecimento *abaixo do básico* também resultaram de 28,0 para 28,5%.

Quanto ao resultado do SARESP 2012 dos alunos das escolas particulares, em Língua Portuguesa, as provas são realizadas com os alunos da 3ª, 5ª, 7ª séries e 9º ano do Ensino Fundamental, além do 3º ano do Ensino Médio. Nesse ano, 70,2% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental participaram das avaliações em Língua Portuguesa, sendo que a média de proficiência foi de 274,4, como abaixo demonstrada pelo Órgão aplicador das avaliações.

Quadro 5 - Médias por ano/série e disciplina.

| Ano/Série | Média de Proficiência por Disciplina | | |
|-----------|--------------------------------------|------------|-------------------------------|
| | Língua Portuguesa | Matemática | Ciências/Ciências da Natureza |
| 5º EF | 245,8 | 259,3 | - |
| 7º EF | 252,9 | 264,3 | 269,5 |
| 9º EF | 274,4 | 298,2 | 296,6 |
| 3ª EM | 312,1 | 326,6 | 328,9 |

Fonte: SARESP (2012. p. 4)

O SARESP 2012 descreve na classificação ‘Básico’ os níveis entre 200 a < 275, para a média de proficiência em Língua Portuguesa para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, e acrescenta: “os alunos neste nível demonstram **domínio mínimo** dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente” (SARESP, 2012, p. 6).

Nas Matrizes de Referência para a avaliação, do Ensino Fundamental (SARESP, 2009), espera-se que o aluno seja capaz de (1) reconstruir as condições de produção e recepção de textos; (2) reconstrução dos sentidos dos textos; (3) reconstrução da textualidade; (4) reconstrução da intertextualidade e relação entre textos; (5) reflexão sobre os usos da língua fala e escrita e (6) adquira compreensão de textos literários.

Diante de tais expectativas entendemos que os resultados trazem certa incongruência quando informam que os alunos “demonstram domínio mínimo dos conteúdos”, e, ao mesmo tempo, informam que o jovem conseguirá interagir com as propostas curriculares do ano subsequente. Perguntamo-nos se, diante do quadro das competências a que se vê obrigado a realizar para cumprir uma boa avaliação, acima especificadas como a competência para observar, competência para realizar e competência para compreender, de que forma um aluno que, segundo o SARESP, demonstrou domínio mínimo de conhecimento possui estrutura cultural necessária para compreender o currículo da série seguinte?

5. AVALIAÇÃO EM LEITURA

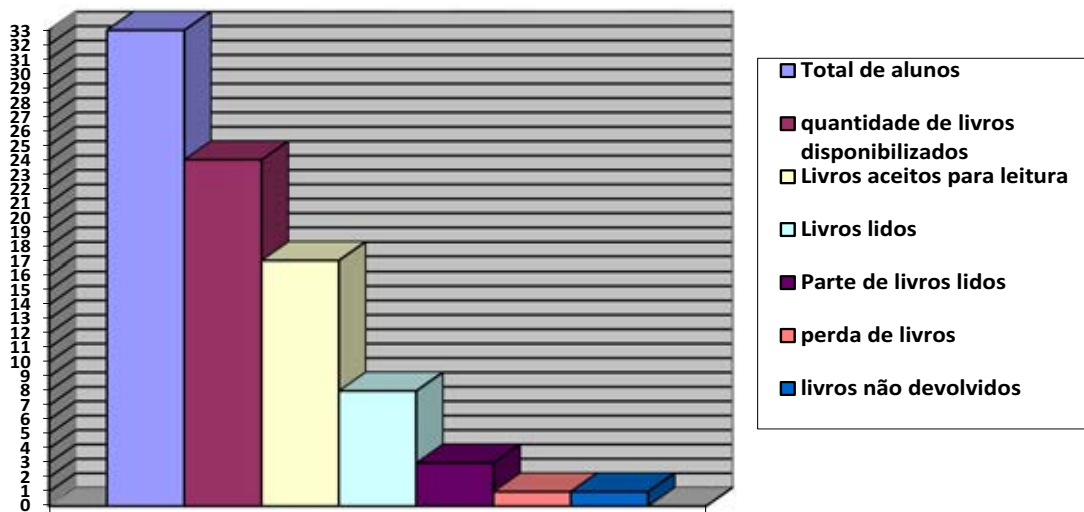
Separamos na biblioteca da escola 24 livros de gêneros literários diversos de acordo com o conteúdo pedagógico para alunos desta faixa etária e série e lhes ofertamos para que lessem e contassem o seu entendimento, para a sala, com a finalidade de realizarmos avaliação em leitura.

Dentre 33 alunos presentes no dia, dezessete aceitaram ler, mas oito alunos leram efetivamente um livro; quatro não leram; três leram parte; um aluno informou que o perdeu; e um não foi devolvido. Vale lembrar que os livros foram ofertados, eram sugestões de leitura, isto é, a escolha fora feita pelo próprio aluno, dentre aqueles que separamos da biblioteca, cuja ação não teve a interferência da pesquisadora.

Em uma sala de aula de trinta e três alunos, vinte e quatro livros disponibilizados para leitura apenas oito manifestaram interesse em ler; ou seja, ao redor de 24,24% dos alunos leram. Os demais pontuaram diversos argumentos: que não tiveram tempo; ou que não valia nota; ou que haviam perdido o livro; ou que tinha outro livro que a professora da sala havia solicitado que lessem para a realização de um trabalho do tipo perguntas e respostas; e outros até diziam que não queriam ler.

Entretanto, queríamos verificar a leitura dos oito alunos que leram e solicitei a contação da história, como combinado, para a sala. Neste contexto, verificamos que cada aluno que se apresentava havia preparado um texto para ser apresentado na aula, de modo memorizado. Ainda assim, fizemos questionamentos ao aluno sobre a história para que lhe fosse ofertada a chance de verificação de seu entendimento. Entretanto, não tinham condições de explicitar as perguntas por que eram formas decoradas. Ofertando-lhes mais uma oportunidade, solicitamos que relessem o livro para futura apresentação oral.

Gráfico 1 - Compreensão leitora



Fonte: Elaboração da autora (junho/2013)

A maioria insistiu em apresentar a memorização da leitura, fato pelo qual pudemos constatar as dificuldades dos alunos para compreender e expor o seu entendimento da leitura, de forma sequencial e analítica. Outro motivo que colabora com o desestímulo do aluno a empreender uma leitura é a dificuldade em entender o que está lendo, ou seja, o que está subjacente ao texto.

Neste sentido, fica claro que os alunos não compreendem os significados do que leem, pois, a falta das práticas em leitura incorre na incompreensão dos aspectos denotativos e conotativos do texto, inexistindo a qualidade da leitura e sua interpretação. Além disso, em razão de terem memorizado o que estava escrito nos livros, não compreendiam o que estavam expondo, como também não compreendiam as indagações sobre a leitura realizada.

6. CONSTRUINDO UM PERCURSO

Observações no contexto social da escola, em sala de aula, permitiram-nos verificar a dificuldade de os alunos, em geral, em compreender um enunciado, tanto na modalidade escrita ou oral, circunstância que lhes limita a possibilidade de apreender diversos aspectos que circundam sua via escolar e social, além de lhes entravar a abertura de portas

para um mundo cultural, social e econômico melhor que aqueles nos quais já se encontram. Como consequência, essas ações, ou a falta delas, não lhes proporciona valores de referência enriquecedores para suas relações interpessoais; pelo contrário, diante daquela circunstância, demonstrará pouca compreensão de mundo, estreita capacidade para compreender o conjunto que se desdobraria se modificasse sua postura e pensamento, em um futuro com bens e valores culturais diversos, conjuntura que lhe poderia proporcionar situações de destaque em sua vida profissional e pessoal.

É dever da escola formar indivíduos modificados em seus aspectos culturais e sociais, recorrendo a procedimentos em que o aluno seja ensinado e estimulado a utilizar seu pensamento como base para a compreensão e o entendimento, em práticas metodológicas nas quais haja a participação dele em atividades em que as disciplinas sejam orientadas de modo a favorecer-lhe ações de análise e reflexão orientadas pelo professor. A natureza da relação que o falante estabelece com a linguagem (com o texto escrito, no caso) é fundamental para o desenvolvimento dessa formação. É papel da escola assumir cuidados necessários para possibilitar a construção funcional desta relação.

Esta construção depende de os estudantes compreendem o que é e como realizar a leitura de um texto, como ler e analisar as informações do conteúdo textual, a interação e dialogicidade que empreendem por meio da interdiscursividade, intertextualidade, informações oriundas dos eventos de que participou, para aceitar, indagar ou negar o conteúdo, contextualizando as informações para compreender os sentidos que o texto lhe oferece. Enfim, interagindo dialogicamente para formar seu ponto de vista a respeito do que está sendo exposto.

Portanto, a funcionalidade da linguagem a que nos referimos está em relação com a dialogicidade que o aluno emprega, via conhecimento prévio, para atribuir significações às leituras que realiza, atribuindo-lhes valores e sentidos. Bakhtin (2004, p. 128) informa que as teorias que revelam uma “compreensão passiva” não oferecem meios para abordar fundamentos e características essenciais para a significação linguística; e que “a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva”.

As avaliações em leitura do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, Resultados Nacionais – PISA 2009 e 2012, e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP 2012 evidenciam estatisticamente a existência de dificuldades que os alunos do Ensino Fundamental, das redes pública e particular de ensino, enfrentam para compreender um texto.

As constantes e profundas transformações ocorridas no mundo nas áreas sociais, econômicas e políticas revolucionaram as tecnologias de informação e comunicação, provocando diferentes modos de viver e de conviver da população, em vários segmentos da sociedade e do cotidiano permitindo a comunicação com diversos setores da sociedade, indústria e comércio, sem a necessidade presencial do interlocutor para a efetivação da comunicabilidade, mesmo para a realização da compra e/ou negociação.

Assim como a televisão, a internet, o telejornalismo, a mídia impressa, entre outros, influenciam e dinamizam as relações sociais, políticas e econômicas. As tecnologias digitais também influem significativamente no processo interativo dos alunos com e na escola, uma vez que novas formas de conhecimento, via telecomunicações, exercem influência nos mecanismos de aprendizagem ao acrescentar informações às oriundas na escola.

A escola, considerada oficialmente a detentora do conhecimento, deve reagir satisfatoriamente a este contexto inovador e acrescentar ao seu cotidiano novos espaços pedagógicos, ao implementar formas de ensino atualizadas com o atual contexto social, oportunizando aos seus alunos diferentes maneiras de aprendizado. Poderia, por exemplo, oferecer novos recursos para a aquisição do conhecimento organizando ações com os instrumentos que as tecnologias disponibilizam para acompanhar o dinamismo das telecomunicações e informações, além de acomodar alternativas para o ensino de modo a valer-se desta evolução que está entre nós e incluir novas formas de educar utilizando os recursos das tecnologias de comunicação, que são desenvolvidos para a escola.

Conhecedores das dificuldades dos jovens em compreender o que leem, entendemos que novas abordagens no ensino poderiam ser incrementadas de modo a incentivar os jovens a adquirir o hábito de ler. A inabilidade em compreender o que lê está sem dúvida associada à falta de hábitos de leitura, postura que, se exercida usualmente, poderia propiciar melhores resultados para a compreensão dos sentidos que os textos oferecem ao leitor.

Algumas plataformas virtuais de aprendizagem, como o Teleduc, o Chat Educacional e o Moodle facultam ao professor comodidade e agilidade, adequando-se à forma atual de ensinar e a diferentes procedimentos no preparo das aulas, distribuindo tarefas, material de leitura e possibilitando a execução, comunicação e interesse dos alunos às práticas escolares. Além disso, colaboram para o estado de unidade, isto é, o foco e o interesse dos jovens nas disciplinas porque são tecnologias atuais que possibilitam o diálogo, a interação e a produção de conhecimento participativo, no contexto escolar e das tarefas cotidianas.

A inserção da escola no *ecossistema comunicativo*, considerando tal passagem como experiência cultural ampla, é um desafio para todos os educadores. Trata-se de encontrar, no interior dos espaços educativos descentrados, o novo lugar da escola como instância que pode e deve vivificar a aprendizagem, investindo na construção do saber, do pensamento crítico, do prazer de conhecer e criar (CITELLI, 2004, p. 35).

Para modificar o quadro de desconhecimento de como ler e compreender os sentidos que os textos trazem, escolhemos para nossa pesquisa estudo e ensino de textos de anúncios publicitário, cujos traços persuasivos detêm a atenção de seu leitor em razão do estranhamento que causam. São textos cuidadosamente escolhidos, com os quais convivemos usualmente, na mídia televisiva, com o intuito de conferir o entendimento que os jovens realizam de seus elementos denotativos e conotativos; traços que se inserem na composição da linguagem da propaganda.

Além de conceitos da língua portuguesa, via aspectos formais e semânticos do anúncio, o jovem terá contato com diferentes modos de ler e compreender os sentidos que os textos oferecem. A proposta pedagógica da pesquisa foi organizada em módulos, que foram pensados em um ensino gradativo da compreensão: (1). Definição e conceito de texto, pessoas envolvidas no discurso (emissor, mensagem, destinatário, contexto e código), relações dialógicas e de intertextualidade; (2). Funções da linguagem utilizadas no texto publicitário: apelativa e referencial e suas marcas; intenções contidas no texto; (3) A estrutura textual do anúncio, título, imagem, texto, marca/slogan; (4) Estudos linguísticos, marcas dêiticas, elementos coesivos, pronome relativo, concordâncias nominal e verbal; (5) Recursos expressivos do texto publicitário: denotação, conotação e figuras de linguagem. (6). Conteúdos de leitura e oralidade, inferência, coerência.

Para Carvalho (2000, p. 14), os aspectos linguísticos, associados à imagem, integram a função semântica de favorecer a compreensão da proposta publicitária, cujos planos integram-se em um conjunto de conceitos que se definem na unidade comunicativa, o anúncio. Isto significa considerar que aqueles aspectos integram-se ao texto com informações que se definem como unidades, e se estruturam para formar a mensagem, a proposição publicitária.

Os aspectos denotativos abrangem as informações do conteúdo textual, verbalmente explícito, cumprindo sua função informativa. O plano conotativo revela as qualidades do produto que são inferidas da denotação. Sua função é referencial, pois deseja criar atitudes no leitor por meio do significado figurado.

Segundo o autor (2000, p. 20), o plano significativo das palavras (denotativo) se expande em razão do sentido conotativo que se amplia ao lado do sentido denotado; ou seja, enquanto que este transmite a informação, o primeiro permite “uma abertura em leque do significado”.

A regularidade com que os anúncios publicitários inserem-se em nossa vida permite que, não raro, acatemos as mensagens sem distinguirmos com cuidado o motivo do anúncio, em razão de não nos atentarmos para os recursos persuasivos que o constituem.

De acordo com Sandmann (1997, p. 12), “o desafio da linguagem da propaganda, como primeira tarefa, é prender a atenção do destinatário”. Embora seja importante conhecer a forma estrutural de que é composto o anúncio, informar aos alunos dos recursos estilísticos da linguagem da propaganda, os elementos denotativos e conotativos nele contidos para o convencimento são aspectos relevantes que devem ser conhecidos e reconhecidos pelos estudantes, para que a compreensão da leitura se realize.

Diante desse quadro compreendemos que estudar os anúncios publicitários requer práticas dialógicas de leitura, que evocam os conhecimentos culturais dos estudantes e provocam análise e reflexão a respeito dos conteúdos formais e semânticos inseridos no anúncio.

Toda leitura é um ato dialógico que realizamos com as informações dos textos. Por meio delas, construímos outro texto, fundamentado, naturalmente, naquele, na medida em que, necessariamente, para tal construção, além do contexto enunciativo, recorreremos ao nosso repertório interpretativo, nosso universo cognitivo.

De acordo com Gonzales (2003, p. 13), uma peça publicitária pode ser considerada texto porque sua textualidade resulta da interação dos signos verbais e não verbais para formar a mensagem, que, junto com as cores, luz, os movimentos etc., formam uma unidade significativa para a comunicação.

Textualidade ou textura é o que faz de uma sequência linguística um texto e não uma sequência ou um amontoado aleatório de frase ou palavras. A sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global (KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p. 26).

Para Carvalho (2000, p. 10) fala-se sempre em manipulação quando o assunto é a linguagem publicitária, já que ela mesma utiliza a linguagem cotidiana como recurso de informação e convencimento para mudar ou conservar a opinião do público-alvo.

Segundo a autora, o emissor utiliza diversos recursos para convencer e seduzir o leitor: “a ordem (fazendo agir), a persuasão (fazendo crer), a sedução (buscando o prazer)”.

Como afirma Citelli (2005, p. 44), “em suas variações, os discursos persuasivos podem formar, reformar ou conformar pontos de vista e perspectivas colocadas em movimento por emissores/enunciadores”.

De acordo com o autor, o discurso persuasivo embutido no texto publicitário tem por objetivos formar novos consumidores, de hábitos e atitudes ou pontos de vista para projetos a âmbito nacional ou limitados a um grupo de pessoas. Outras vezes, não é necessário formá-los; “os hábitos e pontos de vista, atitudes e comportamentos já existem [...] trata-se, de mudar a direção deles”. Neste sentido, o discurso persuasivo deseja apenas “reiterar algo já existente, sabido, mantendo o receptor fiel a produtos, serviços, marcas, ideias, conceitos etc.” (idem, p. 47).

O discurso *publicitário* (grifo nosso) legitima a dominação das elites, e a publicidade constitui um exemplo claro, pois apresenta à população os bens de consumo da sociedade capitalista, servindo de elo entre ambos, assumindo o papel de incentivador. Reafirma, legitima e torna desejável o papel de consumidor para a população (CARVALHO, 2000, p. 17).

Como já explicitado, o anúncio publicitário possui em sua composição textual elementos persuasivos intencionalmente utilizados para que o leitor acate, sem parcimônia, a ideia central do anúncio, que é modificar pensamentos, ideias e atitudes do leitor ao fazê-lo aderir à proposta publicitária.

Conhecedores desses fatos e almejando modificar esse quadro, nos propomos uma pesquisa que se insere em uma sala de aula da 8ª série, 9º ano, do ensino fundamental, em uma escola estadual, situada no oeste do Estado de São Paulo e localizada em um bairro da periferia da cidade, cujos alunos têm a faixa etária média de quinze (15) anos, com o objetivo geral de mostrar a realidade daquele contexto e nele intervir de modo que, se a capacidade interpretativa dos alunos já existir, desejamos que se amplie e melhore; e aqueles que, porventura, exibam grau de dificuldade maior, possam alcançar níveis aceitáveis de compreensão leitora.

Dados do Instituto Marplan (BRASIL, 09/2013) informam que 98% da população acima de dez anos assistem à televisão ao menos uma vez por semana e que ela “é o veículo de comunicação de maior alcance no país e o meio de informação e entretenimento mais utilizado pelos brasileiros”.

A maneira extremamente rápida com que a propaganda é veiculada na mídia televisiva, ao redor de 30 a 45 segundos, em média, obriga-nos a uma leitura igualmente

rápida. O tempo de transmissão dificulta-nos deter nas especificidades das informações contidas no anúncio que acabamos de ver ou ouvir; também nos dificulta analisá-los e perceber criticamente suas intenções, perceber-lhes as figuras de linguagem, as palavras utilizadas, a ideologia subjacente ao anúncio; enfim, inviabiliza pensarmos profundamente sobre os motivos reais da propagação daquele produto ou ideia e sobre as relações intertextuais embutidas em cada anúncio. Entretanto, e se condições favoráveis pudessem ser concebidas, de modo a que tais dificuldades e inviabilidades fossem eliminadas?

Desta forma, acreditamos que a propaganda publicitária televisiva, com a qual convivemos diária e intensamente, pode se constituir em excelente material didático e pedagógico para o ensino da língua materna, nos estudos de leitura e interpretação textual, porque em sua organização e estrutura composicionais há elementos argumentativos e persuasivos os quais tendem a levar seu leitor a interagir, dialogar, refletir sobre as informações veiculadas nele.

Neste sentido, por meio de análises e reflexão sobre os mecanismos que a propaganda utiliza para convencimento, munido de recursos que lhe faculte a interpretabilidade, o aluno poderá acatar ou refutar a proposta propagandística em consonância com seu pensamento analítico, crítico e reflexivo.

Sabemos que a falta de leitura contribui em muito para a não compreensão dos textos em geral. Neste sentido, parece lógico deduzir que, se a compreensão não se realiza, é porque não há entendimentos dos significados a respeito dos elementos contidos na superfície textual, os denotativos, explícitos; assim como há desconhecimentos sobre os implícitos, os conotativos, isto é, a compreensão não se realiza em razão da falta de entendimentos dos valores linguísticos e semânticos embutidos no texto.

Os conteúdos dos módulos apresentados nas atividades da pesquisa foram organizados em ensino ascendente no conhecimento e com graus de dificuldade gradativos; além disso, tais estudos previram a identificação de elementos da língua materna, inseridos no anúncio em um contexto de atividades dialógicas texto-leitor-pesquisadora, priorizando a capacidade interpretativa e as dimensões culturais, linguísticas e cognitivas do aluno, cujo objetivo é a análise e reflexão dos textos apresentados na forma de exposição de vídeos publicitários.

Neste caso, à medida que um anúncio era apresentado para análise e estudos, e não havia compreensão dos mecanismos que eram utilizados, formais ou implícitos, as informações necessárias para que percebessem seu significado eram-lhes expostas para que a compreensão se realizasse. Progressivamente, as dificuldades eram

sanadas conforme revisavam os conteúdos de língua portuguesa, e novos conceitos eram informados para que o entendimento acontecesse. Trata-se, portanto, de organizar as atividades linguísticas ao conteúdo do trabalho pedagógico perante a apresentação do anúncio, via vídeo.

Os avanços tecnológicos permitem que os textos dos anúncios se tornem mais complexos; junto a isso formas inovadoras da composição do anúncio tornam-se mais requintadas e de veiculações rápidas. O deslumbramento e encantamento das imagens seduzem os ouvintes, que se deixam influenciar por esta ou aquela propaganda, transformando os mecanismos de interação e compreensão dos anúncios mais dinâmicos, situação que dificulta seu entendimento, dado que não há tempo hábil para detecção dos aspectos implícitos do anúncio.

Compreender o sentido do anúncio não se delimita a decifrar os códigos formais utilizados na sua composição, mas apreender o contexto, a circunstância com a qual foram utilizados determinados signos imagéticos e palavras para determinada finalidade. Contribuem para isso o motivo pelo qual houve a transmissão da informação na corrente publicitária e qual a relação que o leitor estabelece com a propaganda.

O sentido exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e prepara uma resposta ao enunciado. Compreender não é, portanto, simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma relação entre os ditos e os presumidos (FREITAS, 2003, p. 136).

O fato é que o aluno precisa ser incentivado a ler; além disso, ensinar-lhe como pensar e analisar a leitura de modo que desenvolva procedimentos reflexivos e analíticos. Ao não desenvolverem estes procedimentos, não leem e, não lendo não adquirem habilidades de compreensão e, assim, sucessivamente se torna cada dia mais difícil e desalentador para um aluno programar-se para ler.

A percepção sobre um processo discursivo, oral e/ou escrito, é primordial para a ascensão dos alunos em qualquer disciplina que estejam cursando, em razão da relevância que existe entre as relações interdiscursivas, intertextuais e dialógicas que eles estabelecem (ou deveriam estabelecer) entre as disciplinas escolares. Saber analisar e compreender significa, inclusive, saber examinar a melhor conduta a tomar diante, por exemplo, de uma decisão polêmica.

De acordo com Rego (2007, p. 73), para Vygotsky o desenvolvimento do jovem é percebido de uma maneira abrangente, uma vez que “[...] a zona de desenvolvimento

proximal (*ou potencial* - grifos nossos) define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário [...]”.

Conforme Oliveira (2010, p. 8), o conhecimento isolado não transforma a realidade, mas, antes, materializa-se ao ser apropriado pelo homem não como informação, mas como instrumento que lhe auxilia a alcançar propósitos maiores. Neste sentido, o conhecimento “torna-se a base e orientação da prática de transformação da realidade”. E acrescenta (1996, p. 9): “[...] esse conhecimento por si só não se torna ação; não é em si mesmo uma atividade transformadora, mas são força e direção da ação dos homens que apropriaram dele e que o assumem como base real para a transformação”.

Raths (1977, p. 5) afirma que os professores são responsáveis em apresentar atividades que deem experiências que permitam ações do pensamento dos alunos; porém, se os alunos não se modificam; isso não significa que não tenham vivido experiências novas, mas apenas que não mudaram. Aliás, defende também que

Os professores esperam mudanças espontaneamente realizadas pelos alunos. A responsabilidade pela mudança é dos alunos. A responsabilidade por experiências ricas é dos professores. Quando, sob tais condições, ocorre mudança, o progresso do aluno é prova de seu aproveitamento e prova também de que o currículo está dando experiências que lhe permitem tomar decisões quanto a seu comportamento (RATHS, 1977, p. 4).

Vygotsky considera que o intelecto não é uma reunião de capacidades gerais como, a observação, atenção, memória, juízo, etc., mas a somatória de muitas capacidades distintas, cada uma delas diferente das outras devendo, portanto, ser desenvolvidas independentemente. Em acréscimo, informa que,

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (VYGOTSKY, 1991, p. 38).

Segundo Rego (2007, p. 77), Vygotsky explica o papel que a escola desempenha no desenvolvimento do sujeito, distinguindo entre os conhecimentos adquiridos na experiência pessoal e cotidiana dos jovens e a aquisição daqueles com os quais entra em contato na escola por meio de conceitos elaborados e ensinados sistematicamente, o que denominou de conceitos científicos.

Vygotsky (idem) ainda considerou conceitos cotidianos aqueles obtidos a partir de observações, “manipulação e vivência direta da criança”. Aos conceitos científicos denominou os realizados por meio das interações escolarizadas. Apesar das devidas distinções, os dois conceitos estão relacionados por influenciarem-se mutuamente e fazerem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos.

Vygotsky ressalta, no entanto, que, se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu “ponto de chegada” (REGO, 2007, p. 79).

De acordo com Raths (1977, p. 3), é preciso que haja no currículo escolar situações nas quais os alunos tenham oportunidades e estímulos para pensar, exigindo-se deles uma diversidade de processos que instiguem o pensamento. Segundo o autor, há um consenso geral de que a falta de atividades que estimulam o raciocínio contribuem para o que ele chama de comportamento “imaturo”.

Infelizmente, na atualidade o procedimento leitor do aluno, com algumas exceções, restringe-se àquele solicitado pela escola, e esta, por outro lado, não lhe dá autonomia de entendimentos: limita-lhe a compreensão por meio de perguntas e respostas previamente elaboradas nos questionários, em sala de aula. Neste sentido, não lhe oferece oportunidades para analisar, pesquisar, questionar, pensar, relacionar o texto estudado às ações com que já conviveu nas atividades extracurriculares, as intervenções sociais das quais já participou, as conversas das quais fez parte, as palestras que ouviu, os textos que leu, entre outros.

A escola é considerada pela comunidade a que pertence o aluno como entidade que produz cultura e que a informa aos seus alunos para que estes re (conheçam) as atividades e mecanismos que lhes proporcionarão a identificação de seus direitos e deveres como cidadãos que interagem e vivem socialmente. Mas, como ocorre essa interação alunos-professores, no âmbito escolar, e alunos-sociedade, nas instâncias das práticas sociais desses alunos? Como colaborar para que o aluno entenda as relações sociais que estão envolvidas entre as disciplinas e sua vida social? Como conscientizá-lo de que as disciplinas estão relacionadas às suas atividades sociais e culturais como bens valorativos que contribuirão para a sua ascensão cultural, cognitiva e social?

7. LETRAMENTO

Segundo Mortatti (2004, p. 11), a palavra letramento começou a ser utilizada no Brasil ao redor dos anos 80 por pesquisadores das áreas da Educação e da Linguística, tornando-se, a partir de então, conhecida por outros setores da sociedade. Segundo ela, relacionamos letramento à “alfabetização”; no entanto, a alfabetização não é um pré-requisito para o letramento, pois,

está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não escolares (MORTATTI, 2004, p, 11).

A palavra *letramento* surgiu em contextos sociais, políticos e culturais geradores de oposição ao vocábulo *analfabetismo*. Mortatti (2004, p. 87) e Soares (2010, p. 32) afirmam que a primeira vez que a palavra letramento surgiu foi no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986⁶.

Atualmente, a palavra letramento é referenciada para designar posições em relação quanto aos usos sociais da fala e da escrita; no entanto, de acordo com Soares (2010, p. 17) e Mortatti (2004, p. 83), o termo é versão da palavra *literacy*, que, por sua vez, é originária do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que indica qualidade, condição, estado ou fato de ser, que compõem a palavra letramento.

Os movimentos sociais que tiveram início nos anos de 1970 e início de 1980, no período da Ditadura Militar no Brasil (01.04.1964/15.03.1985), definiram-se em prol de modificações, inclusive, dos problemas relacionados à alfabetização. As aberturas política e democrática trouxeram alguma visibilidade quanto à compreensão sobre os modos como a educação era vista e organizados procedimentos quanto à modificação. Discussões eram articuladas nos aspectos econômicos, sociais e pedagógicos, passando a ser enfatizada “a relação dialética e contraditória entre educação e sociedade” (MORTATTI, 2004, p. 69).

O que se buscava era uma educação que tanto superasse a consciência ingênua a respeito da qual a escola resolveria os problemas políticos, sociais e culturais, quanto à consciência das severas críticas que recebia do modo como o ensino reproduzia e

⁶ KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).

ensinava a reproduzir a ideologia dominante, situação que alimentava as desigualdades sociais em uma sociedade que discriminava.

Neste sentido, a sociedade civil passou a buscar respostas sobre os motivos pelos quais a escola reproduzia as ideologias historicamente formadas e que fomentavam o tecnicismo que se identificava com o autoritarismo político do período do regime militar em nosso país (1964-1985).

Ainda de acordo com Mortatti (2004), os fracassos da educação escolar originavam-se das carências cognitivas, alimentares, culturais e sociais das crianças e, como solução, buscou-se a educação compensatória, que procurava adquirir um conjunto de medidas afetivas, escolares e culturais das crianças com a finalidade de que se preparassem para o trabalho e ascendessem socialmente. Na busca de solução para que as crianças fizessem o dever escolar, a escola reproduzia o comportamento dos pais oferecendo-lhes brinquedos e agrados.

Este comportamento dentro da instituição de ensino passou a ser questionado, tomando-se como base a validade científica, que, tentando compreender a origem do problema, identificou-o na desigualdade social e na ideologia da classe dominante em que se salientavam os impedimentos para a participação dos “diferentes”, eliminando as diferenças sociais e linguísticas ao convertê-las em desvios e deficiências que a escola deveria corrigir (MORTATTI, 2004, p. 71).

Isto significa considerar que a palavra inglesa *literacy* indica estado ou condição em que se encontram aqueles que adquirem as tecnologias do ler e do escrever; e como se assumem socialmente os sujeitos que, a partir da aquisição destas modalidades do conhecimento, passam a exercer práticas sociais nas quais incorporam a leitura e a escrita e que, por meio destas tecnologias, podem exercer sua cidadania nos aspectos sociais, culturais, psíquicos, políticos e econômicos. “Letramento”, conclui Soares (2010, p. 18), “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Em seus aspectos históricos a língua passa por modificações acompanhando a evolução das falas de um povo e, como tal, embora a palavra letramento exista há séculos presente em textos desde quando éramos colônia de Portugal (cf. SOARES, 2010, p. 44), somente na atualidade, século XX, que sua utilização tornou-se necessária para melhor identificar *alfabetismo*.

O estado ou condição de *analfabeto* corresponde, assim, à circunstância de uma pessoa não deter as tecnologias do saber ler e escrever. O *alfabetismo*, em oposição,

refere-se às condições em que uma pessoa conhece as tecnologias do ler e escrever. Por outro lado, nem sempre uma pessoa alfabetizada é letrada porque o estado de letramento requer que se faça uso, em práticas sociais, das tecnologias adquiridas.

De acordo com Soares (2010, p. 63), um grande desafio enfrentado mundialmente é o de avaliar e medir o avanço em direção à meta para a universalização do letramento e, nesta direção, ainda não foram construídos mecanismos de medição para esse procedimento, dificultando a realização dessa tarefa.

No que se refere à conceituação de letramento, por um lado, busca-se uma resposta: que letramento é esse que se procura avaliar e medir, quais os critérios a serem usados para uma avaliação escolar e não escolar?

A partir do conceito individual de letramento, segundo o qual o aluno não relaciona o conhecimento adquirido na escola às atividades sociais, mas, pelo contrário, identifica o ensino da escola para ser usado na escola, podemos afirmar que a concepção de letramento envolve os processos de ler e escrever, pois tal conceito trata das habilidades que envolvem desde a (de)codificação das palavras até a produção do sentido do texto, isto é, ler abrange a capacidade de o aluno compreender os textos escritos, seus significados, sua capacidade em dialogar com o texto relacionando-o à dimensão intertextual, a discursos da expressão oral, comparar, aceitar, negar, analisar e refletir, para concluir seu pensamento a respeito do conteúdo apresentado naquele texto.

Segundo Zilberman (2009, p. 30), o significado da leitura é um procedimento de apropriação da realidade e do objeto por meio do qual este entendimento se realiza, o texto; os significados realizados durante a atividade leitora são caracterizados pela relação racional entre ele, o leitor, e o mundo que o cerca “para imprimir um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes”.

Por outro lado, ou, em paralelo à leitura, a escrita requer um conjunto de habilidades linguísticas, entendimentos como escrever de modo a que se faça compreendido pelo seu leitor, organização de seu pensamento para selecionar as informações adequadas, a depender do tema que deseja expressar e a melhor forma de desenvolvê-la.

De acordo com Bianchetti (1996, pp. 44-45), quando escrevemos ocupamos de interpretar e produzir o real em uma atividade de abstração na qual interfere o diálogo do sujeito com o objeto, isto é, uma relação de natureza dialética da linguagem na qual participam mecanismos de adequação da escrita, organizando o seu pensamento na elaboração de conceitos de forma a produzir significação e sentidos para a compreensão da atividade leitora.

Em razão das distintas considerações a respeito das habilidades de leitura e escrita, Soares (2010, p. 70) afirma que é “difícil formular uma definição consistente de letramento”, e indaga: “quais habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificariam um indivíduo como ‘letrado’ e que tipo de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado letrado?”.

No ensino da leitura, entendida como processo dialógico/interativo de compreensão de sentidos por meio da relação autor-texto-leitor, deve-se considerar, naturalmente além do objetivo inicial da decodificação, a proposta de atividades que tenham como meta desenvolver no aluno, a partir de seus conhecimentos prévios (KLEIMAN, 2002), a habilidade de produzir/construir significados, ao invés de reproduzi-los ou deduzi-los, caracterizando nesta construção o que Solé (2007) denomina aprendizagem significativa. A proposta requer o letramento em leitura, de modo a possibilitar a reflexão sobre seu conteúdo e a conclusão da mensagem na relação das informações do texto ao aprendizado desenvolvido na escola e às suas atividades sociais.

Acreditamos que o processo de letramento deve incentivar práticas discursivas orais e escritas de modo que o aluno, em suas inserções sociais, relacione o conhecimento escolar às práticas sociais fora do contexto escolar. A escola forma alunos para inserir-se harmonicamente em todo contexto social em que atua e dele consiga exercer com plenitude e dignidade as práticas a que foi convidado a exercer.

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada [...] e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Pensamos que a escola deva organizar conteúdos pedagógicos que priorizem relações dialógicas entre o ensino e a reflexão do que é ensinado e as relações dialéticas que existem entre as disciplinas, promovendo atividades para cada faixa etária, mas que estejam em relação com o social, de modo que se ensine o jovem a pensar. Aliás, neste sentido, as práticas reflexivas devem ser inseridas não somente no contexto do aluno, mas no do professor, que, ao refletir sua prática docente na ação, indaga sobre o objetivo de seu ensino e os meios que utiliza para tal intento e práticas, enfatizando não somente sua maneira de agir, mas também *se* e *como* seu aluno está aprendendo, situação que interferirá nos modos de ensinar e aprender para ambos os lados.

8. UM POUCO MAIS DE TEORIA

Ler significa compreender determinada obra, assunto ou atividade, inter-relacionando-os às diversas disciplinas e situações presentes em nosso cotidiano. Um médico, diante de um paciente, ao ouvir suas queixas e/ou analisar seus exames, ‘lê’ o problema e prescreve de acordo com a ‘leitura’ que fez do enunciado informado pelo paciente e/ou resultado laboratorial. O tema apresentado por um palestrante será analisado pelo ouvinte a partir da ‘leitura’ realizada, e demonstrará seu resultado em ocasião oportuna.

Conforme Bourdieu (1975, p. 2004), é difícil concluir satisfatoriamente acerca de associações envolvendo a autonomia da escola, como instituição que tem a função de ensinar, sem deixar de considerar que ela exerce, também, funções de classe em uma sociedade dividida em classe, em relação à escola e a classe dominante.

Ainda que normalmente tenha suas práticas didático-pedagógicas sob os limites impostos por circunstâncias de gestão escolar o professor, mediador relevante para o desenvolvimento cultural do aluno deve estar atento a essa situação e reagir; construir no contexto social da escola atividades leitoras permeadas por processos discursivos na qual professor, texto e alunos estejam em relação uns com os outros, em ação interindividual, em movimentos que prestigiem os diálogos para os entendimentos e produção de sentido dos textos avaliados.

De acordo com Solé (1998, p. 22), ler é um processo de interação entre o texto e o leitor, no qual o propósito é o de alcançar informações a respeito do motivo por que a leitura foi executada. Para tal empreendimento, são necessárias ações de um leitor ativo que tenha objetivos e finalidades, situando-se no contexto da leitura e mediando as interpretações de acordo com sua análise e reflexão a partir das quais refutará ou não as informações, ou seja, trata-se de uma leitura na qual o aluno poderá construir uma relação **funcional**⁷ com o texto, instituindo-se como sujeito-leitor, de acordo com o seu conhecimento cultural.

As concepções dialógicas que adotamos devem refletir-se em práticas educacionais direcionadas ao exercício da leitura como fatores que integram o aluno à

⁷ O termo quer remeter às circunstâncias interlocutivas, relativas ao uso efetivo da língua. Isto é, no nosso caso, refere-se às relações dialógicas que o leitor mantém com as expressividades escrita e/ou oral relacionando-se com o texto de forma ativa e analítica, verificando não somente as formas sintáticas e lexicais, em relação ao valor denotativo das palavras, mas o sentido das informações relacionando-as ao seu conhecimento de mundo e cultural ao aceitar, negar, indagar e refletir a respeito das informações.

participação efetiva em atividades leitoras que lhe possibilitem interagir ativamente com o texto e, assim, compreender qualitativamente o que lê.

Nesse sentido, tornam-se de grande valor as atividades de leitura nas quais o aluno pense a respeito da palavra lida, construa significados e interpretações para compreender os textos, por meio de ações que contemplem o conhecimento enciclopédico do aluno, de modo a que ele realize questionamentos no momento da leitura, compreenda as inferências, segundo sua bagagem cultural e social e o conteúdo linguístico, embutido no texto. Entre outras, são habilidades que devem ser adquiridas pelo aluno e ensinadas pelo professor como mecanismos de suporte para as interpretações.

Dessa forma, desconhecendo as reflexões e análises que devem ser realizadas durante as atividades para a compreensão leitora, não são possíveis entendimentos isentos de linearidade, tendo em vista que envolvem procedimentos que dependem de desenvolvimento sequencial para a interpretabilidade do que está sendo avaliado. Por outro lado, tecendo considerações básicas do docente, do gestor escolar e do sistema público, podemos afirmar que não basta aumentar os espaços de oferta para a leitura, na escola ou nas áreas comuns da coletividade, nem basta tampouco a divulgação das melhores obras literárias, acreditando que tais procedimentos por si só incrementarão o incentivo à leitura, se o professor não é capacitado para aqueles procedimentos; ou mesmo o sendo, se negue a agir na qualidade de mediador para interpretações relevantes e consistentes entre a obra e o aluno, de modo que a compreensão deste seja considerada consistente, para si mesmo e para a sociedade. Diante destes aspectos, indagamos se interessa ao aluno não compreender o que lê.

A construção dos sentidos do texto ocorre na interação leitor-texto; colaboram neste contexto os conhecimentos cultural, linguístico, partilhado do aluno, as intertextualidades, as interdiscursividades entre outros, os quais contribuirão para interpretação e compreensão implicadas na formação de um leitor autônomo.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 27) sugerem práticas educativas centradas na linguagem como uma atividade que facultaria possibilidades de o aluno aprender a falar, ler, ouvir, escrever e pensar a linguagem, isto é, atividades centradas na escuta de textos orais, na leitura de textos escritos e na produção de textos orais e escritos, tendo aqui o texto como objeto de reflexão para que o jovem compreenda melhor a linguagem e amplie sua competência linguística.

No entanto, ainda que transcorridos tantos anos após a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, podemos observar que atualmente as escolas ainda mantêm um ensino cuja realização “se restringe, em sua maior parte, a um processo de

transmissão de informações, em sala de aula [...]” (MIZUKAMI, 1986, p. 12). Conforme a escola inclui em suas atividades situações nas quais o aluno não precise pensar e analisar, fica implícito o desprestígio relegado a ele como sujeito atuante em sociedade. Promover e qualificar o entendimento dos alunos nas leituras que realizam, isto é, torná-los proficientes, são dos maiores desafios para o professor.

A atividade escolar consiste em “aulas”, que os alunos “ouvem”, algumas vezes tomando notas, e “exames” em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns “trabalhos” para casa e em casa se supõe que o aluno “estuda”, - o que corresponde a fixar de memória quanto lhe tenha sido oralmente ensinado nas aulas (TEIXEIRA, 1977, p. 18).

Pesquisas na área da Educação revelam-nos que a educação no Brasil sempre esteve relacionada aos aspectos sociais, políticos e econômicos, pois sempre se procurou fazer educação em nosso país de acordo com os padrões europeus de ensino, a começar pelo método pedagógico desempenhado pelos jesuítas na educação dos índios, no século XVI, e que se desenvolveram de acordo com os interesses da corte portuguesa e dos governos que se sucederam.

Acreditamos que a dificuldade encontrada pelo aluno em entender o processo da leitura está relacionada à falta dos entendimentos sobre o que é e como ler; como pensa e representa a leitura que empreende aos fatos relacionados às informações culturais nas discursividades orais e escritas de que tem conhecimento em suas atividades no contexto no qual atua, ou seja, como apreende o conteúdo da leitura e como identifica nessas práticas leitoras as relações intertextuais e interdiscursivas na participação e composição da produção de sentidos para a compreensão do texto.

Compreendemos que as três situações, o que é ler, como ler e compreender os sentidos do texto estejam relacionadas, pois abrangem os aspectos de dialogicidade que o aluno deveria atribuir durante os processos de relação com a leitura e o mundo. Na verdade, o estudante não insere nas práticas leitoras seu conhecimento de mundo, linguísticos e culturais de que é possuidor. Enfim, geralmente não compreende nem atribui sentidos à leitura porque desconhece e não pratica interatividades e interdiscursividades entre o que está lendo e sua bagagem histórica, cultural e social.

Deste modo, nossa pesquisa foi pautada em procedimentos de leituras de textos publicitários, sua composição e quais as relações interativas e dialógicas que o aluno pode e deve manter com o texto para que a compreensão se efetive. Além disso, conheceram

novas formas de ensino e estudo nas quais se privilegiou o aluno como um ser que pode, deve e consegue pensar de forma analítica e crítica sobre as leituras que realiza dos enunciados escritos e orais, ao perceber as intenções contidas nos anúncios por meios dos valores linguísticos, semânticos, função e intenção comunicativa, crenças do produtor, entre outros.

Para tanto, o procedimento docente produziu-se por meio de formas interacionistas entre o texto-aluno, oportunizando ao jovem a habilidade de julgamento ao elaborar as respostas que lhe eram solicitadas sobre seus entendimentos e compreensão a respeito de determinado enunciado, escrito ou oral, exposto no anúncio publicitário analisado.

Desta forma, a fundamentação teórica, entre outras teorias, pautou-se nos aspectos do interacionismo social, da orientação histórico-cultural de Vygotsky (1991) e no Dialogismo de Bakhtin (2004), os quais preconizam que o homem é um sujeito histórico e social e, neste sentido exerce procedimentos interacionistas com o interlocutor, realizando ações com/na e sobre a linguagem em determinado ambiente social no qual a discursividade permeia os processos de ensino e aprendizagem.

8.1 Vygotsky

Os pilares do pensamento de Vygotsky centram-se em três ideias: a primeira refere-se ao funcionamento humano; “as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade mental”; a segunda informa que o funcionamento psicológico do homem é transformado a partir de suas relações com o mundo exterior, desenvolvendo-se em um processo histórico e, terceira, “a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos”. Análogo a este pensamento está o conceito de que o funcionamento das funções psicológicas superiores, as quais são tipicamente humanas, são ações controladas, de pensamento abstrato, memorização ativa e comportamento intencional, conforme Oliveira (1997, pp. 23-24).

De acordo com a autora, para compreendermos o funcionamento das relações do homem com o mundo, precisamos entender o conceito de mediação para Vygotsky, segundo o qual “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada”, de tal modo que o homem utiliza sistemas simbólicos para inter-relacionar-se e identificar sua ação com o mundo, sua capacidade de atenção e memória. Este mecanismo é denominado por Vygotsky de processo de internalização por que passa o homem. Assim, o uso da mediação simbólica e o processo de internalização “são essenciais para o

desenvolvimento dos processos mentais superiores”, em concordância com Oliveira (1997, p. 34).

A ideia de que o homem consegue operar mentalmente sobre o mundo ocorre que, com o passar do tempo ele deixa de utilizar os mediadores simbólicos para usar os signos internos que são “representações mentais que substituem os objetos do mundo real”, isto é, consegue planejar, pensar, relacionar os fatos, etc., de situações que não estão presentes, situação que para Vygotsky “possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções” (OLIVEIRA, 1997, p. 35).

Neste sentido, o homem consegue atuar na sociedade fazendo representações mentais a partir de signos, marcas utilizadas pela comunidade da qual faz parte e interage socialmente nas atividades coletivas, para serem compartilhadas pelos membros da comunidade. Um dos sistemas simbólicos é a linguagem com a qual o grupo social pode desenvolver-se, estruturar-se através de elementos plenos de significações, tendo em vista as inúmeras mediações que realiza no mundo.

Para Vygotsky, de acordo com Oliveira (1997, p. 38), a cultura não é um sistema estático, mas o que considera um “palco de negociações”, no qual seus membros operam em relações de criação e recriação, reinterpretação das “informações, conceitos e significados”. De acordo com Vygotsky (1997), “a vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um”.

Seguindo este raciocínio, quando o indivíduo internaliza os ensinamentos e/ou conhecimentos que adquire durante suas práticas sociais, ele estará absorvendo e reagindo ao contexto em um processo de síntese, de transformação, uma vez que elaborou e identificou os mecanismos envolvidos em sua interação com o mundo.

É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Portanto, o processo de desenvolvimento do homem realiza-se na esfera de dado contexto cultural e de fora para dentro, isto é, realizando ações no grupo social; e são estas atividades que lhe proporcionarão analisar sua atuação por si mesmo e por seus interagentes, atribuindo-lhes significados. Conforme Rego (2007, p. 39), Vygotsky afirma que

os processos mentais são considerados “intencionais, ações conscientemente controladas”, nas quais o sujeito interage com o meio, modifica seu pensamento e contribui para a amplificação do pensamento e conhecimento de seus interagentes; portanto, a modificação do pensamento do homem surge por meio de seus movimentos de socialização para o individual.

Além disso, Vygotsky afirma que esses processos não são inatos, mas que se realizam ao longo do processo de internalização do sujeito por meio das formas culturais de comportamento que realiza com o meio externo, já que não é somente o produto de seu meio, mas também um agente ativo que contribui para a realização deste contexto (REGO, 2007, p. 49).

A concepção inatista do desenvolvimento humano postula que são os fatores hereditários que determinam o conhecimento e desenvolvimento do homem. Estas práticas depreciam tanto a capacidade intelectual do aluno, que dependeria de sua herança hereditária para ter sucesso nas atividades escolares; quanto do professor, o qual não teria nenhuma atuação intervencionista na educação dos alunos. Para Rego,

Esse paradigma promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento individual. [...] a responsabilidade está na criança (e no máximo em sua família) e não na sua relação com o contexto social mais amplo, nem tampouco na própria dinâmica interna da escola (REGO, 2007, p. 87).

A concepção ambientalista do desenvolvimento humano caracteriza o papel da escola e do ensino importantes; no entanto, vê o aluno qual a um receptáculo vazio no qual a transmissão de um número expressivo de conhecimentos são importantes para assumir seu papel na sociedade. O que predomina nesta concepção é o papel do professor, cuja função é a de transmitir conhecimentos que, aliás, não têm nenhuma relação com as atividades sociais do aluno. Neste paradigma a aprendizagem é confundida com memorização de um número expressivo de conteúdos desarticulados, conforme Rego (2007, p. 90).

Vygotsky tem uma maneira distinta de entender a educação: segundo ele, é na concepção interacionista que o sujeito aprende, isto é, na relação dialética entre o homem e a sociedade que apreendemos as formas culturais de conhecimento. O homem constituiu-se como tal na sociedade na qual interage, conhecendo, formando e reformulando seu pensamento; transformando e sendo transformado pelo outro com quem se relaciona culturalmente.

Importante que Vygotsky rejeitava a abordagem (apud REGO, 2007, p. 94) inatista, pois esta acredita “que o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de

sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica”; como também não acreditava na visão ambientalista cuja visão do homem é a de que este seja um receptáculo vazio e passivo. Pelo contrário, Vygotsky acredita que o homem é um sujeito que ao realizar uma atividade no contexto em que atua, realiza trocas culturais recíprocas, interage e age sobre elas, modificando e sendo modificado, influenciando em seu meio social.

O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico (apud REGO, 2007, p. 96).

Vygotsky deu especial atenção à questão da linguagem, que com seu surgimento imprime três mudanças nos processos psíquicos do homem. A primeira tem em vista a linguagem que qualifica o homem a compreender um evento, mesmo não estando presente na situação relatada. A segunda refere-se ao processo de analisar, abstrair e generalizar os traços distintivos dos objetos ou de situações na realidade. A terceira mudança tem a ver com a comunicação e sociabilização do homem, que assimila e transmite informações de experiências em seu contexto sócio-histórico. Neste sentido, “a linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre os indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade” (apud REGO, 2007, p. 54-55).

Vygotsky fundamenta seu pensamento por meio do materialismo histórico dialético cuja abordagem enfatiza que o homem é um ser histórico e social e, a partir de suas atividades sociais e interlocutivas é que se desenvolverá intelectual e culturalmente. O autor ressalta que o desenvolvimento da produção do pensamento e das ideias está relacionadas às atividades sociais e as interatividades do sujeito. (REGO, 2007, p. 98).

Neste processo dialético, o sujeito do conhecimento não tem um comportamento contemplativo diante da realidade. Pelo contrário, é constantemente estimulado pelo mundo externo e como consequência internaliza (de modo ativo), o conhecimento (conceitos, valores, significados) construído pelos homens ao longo da história (apud REGO, 2007, p. 101).

Segundo Vygotsky, diferentemente das situações ocorridas fora da escola, é nesta que o sujeito aprende e desenvolve-se em diferentes situações originárias daquelas, pois o ensino formalmente organizado e a intencionalidade das disciplinas colaboram para que o

aluno se desenvolva, porquanto são ações organizadas de modo a estimular os processos mentais dos alunos, conforme Rego (2007, p. 104).

Desta forma, os ensinamentos inatista e ambientalista nada acrescentam ao aluno, já que não promovem a reflexão e análise do conteúdo apresentado; pelo contrário, fundamentados em posturas tradicionalistas o aluno não é considerado capaz de apreender e apropriar-se do conhecimento, uma vez que não tem participação consciente do aprendizado. Para Vygotsky é importante (2007, p. 106) “que os alunos tenham acesso à informação e à experiência e possam efetivamente aprender”.

Segundo Vygotsky (apud REGO, 2007, pp. 106-107), “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, isto é, quando se adiantam aos processos psicológicos que estão em vias de se formarem. Dessa forma, faz-se importante a qualidade do ensino como promotor dos avanços do desenvolvimento do aluno. Entre aquilo que a criança sabe e o que ela pode aprender, durante o trabalho pedagógico na escola, está o que o autor chama de “dimensão prospectiva do desenvolvimento”, uma vez que a criança somente desenvolve-se a partir do aprendizado que empreende. E, nesta direção, o papel que a escola exerce na educação e progresso da criança é de grande importância porque, de acordo com Vygotsky,

[...] permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica (REGO, 2007, p. 107).

No que diz respeito aos valores sobre o papel que o interlocutor exerce na construção do conhecimento Rego (2007, p.109) declara que “este é um tema fundamental na área da educação”. De acordo com a teoria histórico-cultural, o homem aprende e desenvolve-se a partir de seu desenvolvimento biológico e de suas relações sociais (interações) que mantém com seu grupo social.

Na perspectiva de Vygotsky, essas ações são partilhadas pelos sujeitos por meio da internalização de determinado objeto, transformando-os de acordo com a atividade que realizam sobre este, “já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”. Neste sentido, o autor aponta para a importância das interações sociais entre professor-alunos no contexto da sala de aula (REGO, 2007, p. 110).

Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram como também promovê-las no cotidiano das salas de aula (*apud* REGO, 2007, p. 110).

De acordo com os pressupostos de Vygotsky, acreditamos que o processamento das informações, mediadas pela linguagem e pelo professor, contribua para a análise e reflexão de que se compõem o processamento das informações. Ao expor a compreensão que elaborou diante das informações, mescladas ao seu conhecimento cultural anterior às informações, o aluno saberá organizar o seu pensamento sobre o conjunto de informações ouvidas de modo a significar e ressignificar seu pensamento, efetivando a produção dos sentidos a respeito do texto analisado.

Segundo Vygotsky (1991, p. 39), “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”. Pensando nestas considerações entendemos que, antes de seu ingresso na escola, a criança já viveu junto a seus familiares, em seu meio social, exerceu atividades de compreensão em imagens impressas ou em linguagem na expressividade oral, ou seja, a criança desde cedo já tem contato em alguns processos de letramento. Neste caso, determinado nível de desenvolvimento já ocorreu na criança, o que Vygotsky (1991, p. 42) chama de “nível de desenvolvimento efetivo da criança”.

O aspecto “cultural” da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumento, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotskii deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (VYGOTSKY, 2010, p. 26).

Para Vygotsky (*apud* REGO, 2007, p. 61), a interação social tem papel relevante no processo do desenvolvimento, pois são as ações exercidas no meio social em que vive o sujeito que promoverão as formas elevadas de pensamento, sendo “o desenvolvimento do psiquismo humano mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade”. Desta maneira, cada sujeito envolvido nesse contexto revela-se como ser evoluído, a partir das singularidades de que são constituídas as relações sociais dialéticas entre eles; “como ser diferenciado do outro, mas formado na

relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea”.

[...] uma de suas principais preocupações era a de analisar a dinâmica do movimento de passagem de ações realizadas no plano social (isto é, entre as pessoas, interpsicológico) para as ações internalizadas ou intramentais (no interior dos indivíduos, portanto, intrapsicológico) (REGO, 2007, p. 56).

Sendo assim, e de acordo com esse modo de considerar, o uso da palavra, no contexto escolar, insere-se como instrumento facilitador da compreensão e formação de textos orais e/ou escritos, internalizando as formas de pensamento culturalmente adquiridas na sala de aula.

8.2 Bakhtin

Para Bakhtin (2004, p. 124), a comunicação verbal jamais poderá ser compreendida e explicada fora da situação concreta na qual é originária, na qual as formas e tipos de interação verbal estão em relação com as condições em que se realiza a comunicação. Segundo o autor, compõem-se de grande valor as formas da enunciação, pois “as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações”. Aliás, o autor (idem, ibidem) afirma também que, “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”.

Bakhtin/Voloshinov (2004, p. 72), procedendo a uma análise das linhas do pensamento filosófico e linguísticos da atualidade, distingue duas orientações: a primeira “subjetivismo idealista” e a segunda de “objetivismo abstrato”.

A primeira orientação, a do subjetivismo idealista, revela interesse pelos atos da fala, de criação individual, considerando a língua como uma atividade, um processo constante de construção. A língua enquanto produto acabado e estático (léxico, gramática, fonética) “apresenta-se como um depósito inerte”; um ato significativo de criação de somente um indivíduo pronto para ser utilizado.

Além disso, esta orientação “apoiar-se também sobre a enunciação monológica como ponto de partida da sua reflexão sobre a língua” (BAKHTIN, 2004, p. 111), refere-se à expressão do pensamento individual. Para o filósofo, a teoria da expressão supõe certo dualismo entre o que é exterior e o que é interior, com prioridade ao conteúdo interior, já que todo ato expressivo é proveniente do interior.

A definição da segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico, o objetivismo abstrato, revela que o que faz da língua um objeto de ciência situa-se no sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais. A cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações que, por esta especificidade, são normativos para a enunciação de todas as enunciações, ou seja, compostas por traços fonéticos, lexicais e gramaticais, garantindo a padronização de todos os locutores de dada comunidade, de acordo com Bakhtin (2004).

Para o autor, o locutor não se utiliza da língua como um sistema de normas imutáveis, pelo contrário, para ele a língua é organizada de modo a que construa enunciações de acordo com o contexto mais imediato, aquele no qual se encontra inserido. O que lhe importa é que a forma linguística na sua utilização lhe sirva de instrumento de comunicação, enquanto signo flexível e variável. De acordo com Bakhtin, este é o ponto de vista do locutor (BAKHTIN, 2004, p. 93). Quanto ao interlocutor, reiterando, o autor informa que,

O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreende-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. [...] o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo (BAKHTIN, 2004, p. 93).

Neste sentido, o processo de decodificação é o reconhecimento da compreensão do sinal, constituindo-se a identificação de um objeto. Para o autor, enquanto sinal, a forma linguística não pertence à ideologia, mas ao mundo dos objetos; “ele constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável), ou este ou aquele acontecimento (igualmente imutável)” (BAKHTIN, 2004, p. 93).

Para o pensador russo, a forma linguística será reconhecida pelo locutor quando esta vier acompanhada de um contexto, no qual poderá reconhecer o valor linguístico da palavra; ocasião em que a forma deverá ser orientada pelo contexto, constituindo-se em um signo. O que compõe a forma linguística em um signo não é a sua identificação como sinal, mas a mobilidade da qual vem acompanhada por meio de um contexto e situação acarretando na compreensão da palavra em seu aspecto peculiar, orientada no sentido da compreensão e expressão na comunicabilidade de seus interagentes (p. 94).

Desse modo, o objetivismo abstrato ou as formas linguísticas não interferem na comunicação viva entre locutores e interlocutores na comunicação em dado contexto social. Para Bakhtin (2004, p. 95), “a consciência linguística dos sujeitos falantes não tem o

que fazer com a forma linguística enquanto tal, nem com a própria língua como tal”, porque, para o autor,

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Bakhtin (2004, p. 109-111) revela que os atos da fala, que resultam a enunciação, não podem ser considerados como atos isolados, uma vez que não há possibilidade de serem explicados a partir dos fenômenos fisiológicos e psíquicos do sujeito falante, pois a enunciação é de natureza social. Porém, a declaração de locutores e interlocutores sofre modificações no momento de sua expressividade, uma vez que se encontram sujeitos a interferências do meio em que atuam e são obrigados a rever seu enunciado para adaptar-se às situações sociais. Neste sentido, o autor informa que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (p. 112).

Assim, a palavra, o pensamento, a reflexão e as enunciações produzidas em determinado meio social serão determinadas pelo contexto em que estejam atuando. Para o autor, a importância da palavra do interlocutor tem uma importância muito grande, pois é a partir deste que o locutor ampliará sua expressividade e pensamento, analisando e refletindo sobre para emitir seu parecer.

Dessa forma, a subjetividade e a coerência (ou produção de sentido) estabelecem-se de forma dialética e não nas formas monológicas e individuais. A constituição das ideologias, consciência, reflexão e da análise é resultante das relações dialógicas e interativas dos sujeitos, em dado contexto social a partir de determinado tema. Para Voloshinov (1930, p. 1), a linguagem,

*Ela é um produto da vida social, a qual não é fixa e nem petrificada: a linguagem encontra-se em um perpétuo devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social. A progressão da linguagem se concretiza na relação social de comunicação que cada homem mantém com seus semelhantes – relação que não existe apenas no nível de produção, mas também no nível do *discurso*. É na comunicação verbal, como um dos elementos do vasto conjunto formado pelas relações de comunicação social, que se elaboram os diferentes tipos de enunciados, correspondendo, cada um deles, a um diferente tipo de comunicação social. (VOLOSHINOV, 1930, p. 1).*

Portanto, a construção da subjetividade do homem é construída na interatividade que o sujeito mantém com o outro, em todas as atividades de que participa,

utilizando a linguagem como meio de comunicação e de inserção social em ações enunciativas nas quais cada sujeito constitui-se a partir do enunciado do outro.

Yaguello (2004, p. 14) afirma que Bakhtin foi o primeiro a abordar as questões “que a humanidade se colocou antes dele, numa perspectiva marxista”, relativas ao signo e à enunciação; isto é, em que medida a linguagem determina a consciência do sujeito e em que medida a ideologia determina a linguagem, uma vez que o signo e a enunciação são de natureza social. Nesse sentido, Bakhtin coloca em destaque a natureza dos fatos da língua, isto é, valoriza a fala, a palavra e a enunciação como elementos que são construídos na estrutura e na comunicação social, por processos que envolvem a transmissão e a recepção das mensagens, entre locutores e interlocutores.

Bakhtin defende que, para o locutor, usuário da língua, as formas linguísticas não são para si constituídas como meios abstratos e estáveis, mas lhe prestam importância como signo que se modifica a partir de sua enunciação, do contexto e da comunicação que deseja transmitir. Assim, (2004, p. 15), “o valor novo do signo, relativamente a um “tema” sempre novo, é a única realidade para o locutor-ouvinte”.

Além disso, podemos considerar que as ideologias constroem-se **a partir de** movimentos estáveis de pensamento de algumas instituições com as movimentações instáveis de alguns setores da sociedade. Para o autor, a ideologia é uma superestrutura localizada imediatamente acima da base econômica, e não é a consciência individual que a determina, mas sim, “é apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos” (BAKHTIN, 2004, p. 36).

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for (idem, p. 37).

Como defende Bakhtin (2004, p. 31), embora um corpo físico nada signifique, pois coincide com sua característica peculiar, ainda pode ser percebido como símbolo. Dessa forma, aquele (o corpo físico) converte-se em signo, sem deixar de ser materialmente constituído, porém “passa a refletir e refratar, numa certa medida, uma outra realidade”.

Por ideológico compreendemos, neste contexto, as relações que envolvem a classe dominante das demais classes sociais, que, sendo determinadas à subjugação daquelas, são reiteradamente submetidas a contextos persuasivos. Podemos exemplificar, com as

manifestações contidas nos livros didáticos, particularmente aquelas que pretendem “despertar a criança para os valores mais caros à sociedade”, “formar bons hábitos”. Para Citelli (2005, p. 66) são textos de “forja”, que repetem valores dos modelos dos discursos que a classe dominante aponta como bons. Dessa forma,

Qualquer produto de consumo pode, da mesma forma, ser transformado em signo ideológico. O pão e o vinho, por exemplo, tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão. Mas o produto de consumo enquanto tal não é, de maneira alguma, um signo. Os produtos de consumo, assim, como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos, mas essa associação não apaga a linha de demarcação existente entre eles (BAKHTIN, 2004, p. 32).

Ideias classificatórias e preconcebidas expõem valores sociais que, atualmente, não mais se ajustam à sociedade vigente, como a constituição da família ideal (mas não real), ou às formas propagandísticas repetidamente propaladas nas publicidades que, divulgadas em diversos meios de veiculação, atingem à exaustão seus leitores para ver cumprido seu objetivo, qual seja, a aceitação de uma ideia ou produto, ou à modificação do pensamento.

8.3 Leitura dialógica

A concepção de texto que adotamos está calcada na concepção da língua e de sujeito em seus aspectos interativos, com a linguagem em uso; os quais revertem para a produção de sentidos. Dessa forma, os entendimentos da expressividade serão observados e significados, e a percepção dos aspectos linguísticos e semânticos reconhecidos pelos atores sociais, reavaliando seus valores e ressignificando os enunciados.

Nesse sentido, concordamos com Spink e Medrado (1999, p. 41), quando informam que “a produção de sentidos não é uma atividade cognitiva, intraindividual, nem pura e simples reprodução de modelos predeterminados. Ela é uma prática social, dialógica, que implica a linguagem em uso”. A produção de sentidos é tomada como um fenômeno segundo o qual a compreensão se efetiva nas interações sociais, operacionalizadas no cotidiano e com a linguagem em uso, nas práticas discursivas que atravessam tais ações.

Dificuldades relacionadas à compreensão leitora do aluno, isto é, a como ele se relaciona com o texto, como o lê, compreende, objetivando a melhor interpretabilidade, remetem-nos a pensar que o aluno desconhece alguns procedimentos que lhe facultariam a

interpretação e os sentidos que os textos, em geral, podem lhe trazer para seu conhecimento e ampliação cultural.

Se lhe fosse concedido conhecimento dos processos de interatividade que pode estabelecer com os textos, viabilizaria estabelecer com eles melhores compreensão e um trabalho criativo e de construção de sentidos. Visto que fossem produzidos processos dialógicos com o texto analisando as informações, acatando-as ou não, o aluno poderia aplicar-se a compreendê-los quando questionasse os dados, analisando sua estrutura e os elementos linguísticos, os valores semânticos; procedesse a comparações das informações do texto com as que têm conhecimento, situação que acarretaria a interpretabilidade não linear, isto é, verificaria conexão com seu conhecimento cultural. Além disso, diversos procedimentos e conhecimentos distintos e ao mesmo tempo relacionados entre si devem ser realizados e postos em ação para que a compreensão se realize, como, por exemplo, a ativação de seus conhecimentos prévios.

Para Koch (2006, p. 16), o conceito de texto depende das concepções que se adote de língua e de sujeito. A concepção de língua como representação do pensamento, na qual o leitor adota o ponto de vista, a maneira de pensar e as intenções do autor, ocasiona a adoção de um papel essencialmente passivo diante da leitura que empreende.

De acordo com Koch (2010, pp. 10-11), concordar que a compreensão indica acolher e aceitar as ideias que têm seu foco no autor, inexistindo os conhecimentos do leitor e as interações que se realizam entre autor-texto-leitor, é ignorar a concepção de um leitor ativo que inter-relaciona a leitura aos seus conhecimentos individuais.

Por outro lado, tendo em vista a concepção de língua como código, o leitor, neste caso, também exerce um papel passivo, no qual seu raciocínio e atividades analíticas não contribuem para a compreensão do texto, já que a concepção adotada valoriza a estrutura e, portanto, os valores concebidos pelo autor do texto.

Ainda de acordo com Koch (2010), o leitor pode ter a concepção de língua como estrutura, comumente encontrada no sistema tradicional de ensino, situação que promove a ele “a não consciência”, ou seja, o aluno é determinado pelas formas normativas, restringindo-se a decodificar sem construir nexos ao texto. Neste sentido, o leitor não consegue promover entendimentos da leitura que empreende, já que não consegue alcançar o quê/porquê está lendo. Não relaciona os fatos e práticas sociais, movimentos leitores, culturais entre outros, à leitura que esta procedendo.

Para a autora, diferentemente das duas anteriores, a concepção de língua como lugar de interação do sujeito na esfera social o valoriza como pessoa participativa e

ativa na sociedade, nas interlocuções que realiza uma vez que possibilita a ele posicionar-se; defender seu ponto de vista na atividade da qual participa; construir sua identidade e pontos de vista a respeito das ações de que participa; e contribuir para a construção de seu interlocutor.

Conforme Koch (1997, p. 38), há elementos no texto que permitem que o leitor determine o sentido e estabeleça a coerência; no entanto, compreender o texto não depende apenas de suas características, mas da interação entre autor e o leitor que, utilizando seu conhecimento de mundo, além “da situação de produção, bem como o grau de domínio dos elementos linguísticos pelos quais o texto se atualiza naquele momento discursivo-comunicativo”, consegue estabelecer a coerência que o texto traz. Neste sentido, de acordo com Quessada,

Todo o trabalho de agências de publicidade, fabricantes e comerciantes, produtores e distribuidores de uma linguagem aferida segundo as normas industriais, visa a que aquilo que é dito seja entendido com exatidão, sem interferência nem mal-entendido. [...] O importante é que o argumento que a agência e o anunciante, juntos, decidam sustentar sobre um produto [...] (é **que**) seja percebido integralmente (QUESSADA, 2003, p. 127; **grifo nosso**).

Procedemos à leitura do texto à medida que interagimos com ele por meio de ações intertextuais e interdiscursivas, realizando processos dialógicos, ao indagar, refletir, analisar, negar ou afirmar sobre o conteúdo expresso pelo seu autor. Para Leffa (1996, p. 14), “A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor”. Além disso, informa também que,

A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. [...]. O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto (LEFFA, 1996, p. 15).

Para Leffa (1996, p. 10) ler é um processo de representação segundo o qual o leitor olha para uma coisa e vê outra, isto é, “a leitura não se dá por acesso direto da realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”. Isto significa considerar que durante o processo leitor ativamos nosso conhecimento prévio que interfere para a compreensão da leitura, pois entram em ação para formar nosso ponto de vista ao aceitar ou não as ideias do autor, indagando, criticando, analisando, relacionando as informações do texto àquelas das quais temos conhecimento.

Segundo Solé (1998, p. 22), ler é um processo interativo entre o leitor e o texto, cujo objetivo acompanha a leitura. Para a realização desse propósito, é necessário o posicionamento de um leitor ativo guiando sua leitura de modo a alcançar os significados que o texto traz, considerando sua bagagem cultural e social.

[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (SOLE, 1998, p. 22).

De acordo com a autora, o modelo interativo de leitura centra-se nos entendimentos que o leitor faz do texto a partir das interações que exerce sobre ele, utilizando seu conhecimento de mundo e seu conhecimento de texto, os quais interagindo entre si concorrem a que o sentido seja construído pelo leitor, tendo em vista a intencionalidade e os objetivos para a realização da leitura.

Para Kleiman (1997, p. 29), a busca pela coerência na atividade leitora é uma ação que tem sido vista como função específica para a compreensão; um dos caminhos para essa busca é a ativação do conhecimento prévio relativo ao assunto contido no texto. Outro modo que auxilia para o incentivo a ler são os objetivos, isto é, o assunto que motivou o aluno a indagar sobre determinado tema, procurar pelo conteúdo e pelo livro. Segundo a autora, “há evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico” (p. 31).

Conforme Kleiman (1997, p. 16), o conhecimento linguístico é um dos componentes do denominado conhecimento prévio sem o qual a compreensão não se efetua. A autora (1997, p. 53), afirma que “é uma ilusão pensar que entendemos o significado de uma mensagem com base apenas nas palavras e na sintaxe”, mas que a harmonia entre dois fatos ou ideias, determinada pelo encadeamento das marcas linguísticas utilizadas na superfície textual é que determinará a coerência do texto.

Outro nível de conhecimento que o aluno deve conhecer e utilizar durante o processo da leitura refere-se ao seu conhecimento cultural para relacionar à leitura sua bagagem sócio-histórica adquirida, ou seja, como relaciona às leituras que empreende o conhecimento adquirido na escola e em seu meio social.

Conforme Koch (1997, p. 70), as inferências são as informações de dois elementos do texto que não estão explícitos, com os quais o leitor se utiliza para relacionar e melhor compreender a coerência do texto. As inferências se formam a partir das informações

que não estão explícitas e que leva o leitor a relacioná-las para estabelecer conexões que o levam a interpretar e estabelecer sentidos ao que lê.

Para a autora, a coerência do texto tem a ver a como ele é formado, no sentido de uma boa formação comunicativa, ou com a clareza do texto de modo que consiga criar uma situação de compreensão que faça sentido para o leitor. Porém, a coerência a que se refere a autora não está relacionada com a interpretabilidade da frase, ao nível gramatical, mas à formação da compreensão a nível semântico. Além disso, informa também que,

[...] a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto (KOCH, 1997, p. 11).

De acordo com Marcuschi (2006, p. 87), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva”. Compreender bem um texto (ou um gênero) oral ou escrito não é fácil, mas perfeitamente possível em função dos diversos estilos de escritas e falas nas quais os leitores têm seu tempo para entender léxico, estilo e expressividade do autor. A leitura é um contexto no qual o leitor se insere, dialogando com o autor em uma cultura e sociedade distintas das suas. Assim também o é no cotidiano, em nossas interações na expressividade oral ou escrita, por meio das quais nos comunicamos, geralmente precisando enfatizar, ajustar ou reiterar explicações sobre nosso pensamento, para que nossa mensagem seja mais bem entendida.

Concordamos com Marcuschi (2011, p. 91) quando informa que o primeiro aspecto importante para uma atividade de análise da compreensão é a noção de língua que se adota, pois esta “é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto [...] não podendo ser tratada como um código”.

De acordo com o autor a concepção de língua como código pode transformar-se em uma armadilha porque não é possível dizer tudo o que se tem a dizer em um texto. Por economia, o autor sempre deixa uma parte do que tem a dizer para o leitor interpretar. Desta forma, ao deixar uma parte da responsabilidade da interpretação por conta do leitor, “a produção de sentidos (ou compreensão do texto) é sempre uma atividade de coautoria”, de acordo com Marcuschi (2011, p. 92).

O segundo aspecto importante a se considerar para a compreensão diz respeito à noção de texto e de funcionamento de texto, ou seja, ele é um evento comunicativo,

de acordo com Marcuschi (2011, p. 92). O texto é um processo significativo com o qual interagimos e dialogamos; ele está sempre em formação, já que a cada leitura que empreendemos nossa interpretação será diferente, assim como diferentes leitores farão distintas interpretações de um mesmo texto, a depender do momento em que é lido, do contexto histórico por que passou o sujeito leitor, os conhecimentos adquiridos, sua bagagem cultural aprimorada, sua historicidade social, etc.

O terceiro aspecto importante em uma teoria da compreensão é o da inferência, a qual informa que compreender é uma atividade interativa na qual se inserem leitor e autor em um processo de interatividade e dialogia, em que os entendimentos são realizados por meio dos conhecimentos que o leitor coloca em ação ao interagir com o texto e com o autor realizando ações sociodiscursivas ao negar, afirmar, aceitar, etc. Para ele,

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência [...] as inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo (MARCUSCHI, 2011, p. 94).

Para Marcuschi, o texto é uma proposta de sentido que se encontra aberta a várias interpretações e que, sob o ponto de vista do leitor pode sofrer equívocos, ao se tratar de uma perspectiva interpretativa que não se encontra inserida no texto. Nesse sentido, sugere (p. 93) que se tome o texto como evento comunicativo no qual convergem atividades linguísticas, sociais e cognitivas.

Conforme Marcuschi (2011, p. 94), uma das teorias relacionadas à compreensão é a noção de língua em atividade, em que a compreensão é um procedimento inferencial, isto é, o trabalho para compreender requer que os entendimentos sejam pautados em ações construtivas, criativas e sociodiscursivas, de modo que “o sentido não está no texto, nem no leitor, nem no autor, e sim em uma complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação”.

8.4 Concepções de leitura

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser

explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa (KOCH, 1992, p. 14).

Como informam Lajolo & Zilberman (2003, p. 14-16), a história do leitor teve início na Europa ao redor do século XVIII, quando os livros deixaram de ser confeccionados manualmente para serem impressos, em uma administração sob a responsabilidade do Estado, que promovia recursos como a liberação de decretos e alvarás para facilitar o surgimento dos livros e facilitar as atividades capitalistas.

O ato de ler, individual e silencioso, efetivou-se realmente quando se passou a contar com uma clientela consumidora, ou seja, nos agrupamentos que tinham desenvolvidas as habilidades de ler; situação que implica o aparecimento e fortalecimento da escola. Desta forma, segundo as autoras, a história do leitor atual

Começou com a expansão da imprensa e desenvolveu-se graças à ampliação do mercado do livro, à difusão da escola, à alfabetização em massa das populações urbanas, à valorização da família e da privacidade doméstica e à emergência da ideia de lazer (LAJOLO & ZILBERMAN, 2003, p. 14).

A expansão da leitura contou com a participação do desenvolvimento da burguesia, ao redor do século XVIII, em oposição à nobreza e ao clero. Os casamentos eram alianças políticas, representavam laços sólidos entre seus membros, destacando-se a maternidade e o amor filial entre pais e filhos. Assim sendo, “é no interior desse modelo moderno de família que se intensifica o gosto pela leitura, por consistir em atividade adequada ao contexto de privacidade próprio à vida doméstica” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Para Leffa (1996, p. 11), este tipo de ação leitora configura-se monologicamente, ou seja, não se caracteriza pela interação leitor-texto. Na verdade, segundo o autor, podemos, sob tal monologia, delimitar o processo leitor em duas situações antagônicas que se definem, por um lado, em **extrair** significados do texto e, por outro, em **atribuir** significados ao texto.

De acordo com o autor, os verbos representativos das referidas ações têm sentidos opostos: “extrair” indica a importância que o texto tem para o leitor, no qual as informações têm significações exatas às do texto, sem a interferência do agente leitor e de seus conhecimentos linguísticos, culturais, etc. Entretanto, “o leitor não extrai um conteúdo do texto como se o texto fosse uma mina que se esvaziasse com a mineração” (LEFFA, 1996,

p. 13). Inversamente, mas ainda sob uma perspectiva monológica, pode-se entender o ato de ler, conforme Leffa (idem), como o de “atribuir” sentidos ao texto.

No entanto, quando a concepção de leitura é interacional texto-leitor, o processo para os entendimentos do texto modifica-se em razão dos procedimentos inter-relacionais que envolvem os fatos da leitura e os conectam aos conhecimentos adquiridos anteriormente, sua bagagem cultural, sejam eles inferenciais, semânticos, linguísticos, entre outros.

Porém, o texto não é um puro produto, nem um simples artefato pronto; ele é um **processo** e pode ser visto como um **evento comunicativo** sempre emergente. Assim, não sendo produto acabado e objetivo, nem depósito de informações, mas um **evento** ou um **ato enunciativo**, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores (MARCUSCHI, 2011, p. 92).

Ler, portanto, significa igualmente valorizar e considerar a compreensão textual que o aluno produz a partir de seu conhecimento de mundo, partilhado, linguísticos, as inferências que realiza etc.

Conforme Leffa (1996, p. 12), a extração do significado do texto indica tirar dele informações exatamente como estão noticiadas. Neste caso, o texto tem um significado exatamente qual ao informado; isto é, aquilo que foi extraído está relacionado ao significado normativo e exato que o texto contém. O foco do entendimento está nas explicitações que o autor dá ciência, e não nos entendimentos que o leitor apreende. Assim, neste contexto a leitura é ascendente, focalizando as palavras, as frases e os parágrafos.

De acordo com o autor, o texto como extração de informações incorre em severos limites para o leitor porque o verbo extrair não reflete o que acontece durante o processo leitor, ou seja, nesta atividade leitora o jovem não extrai informações do texto porque este não se transfere para o leitor.

Quanto à segunda definição, de que ler é atribuir significados ao texto, Leffa (1996, p. 14), informa que “a origem do significado não está no texto, mas no leitor”, já que este coloca em ação seu conhecimento linguístico (ou prévio) para identificar as lacunas ou os excessos de informações deixadas pelo autor para que seu leitor os preencha ou ignore, tendo em vista o conjunto de habilidades que possui.

A leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavras, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. O que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses (LEFFA, 1996, p. 14).

Nesta situação a leitura é um processo descendente, de atribuição de significados; desce do leitor para o texto em um processo em que a compreensão inicia-se a partir do primeiro contato com o texto, ocasião em que aquele que lê processa uma série de hipóteses durante a leitura e passa a testá-los, utilizando seus conhecimentos linguísticos, sintáticos e lexicais.

De acordo com Leffa (1996, p. 16), nesse conceito de leitura, parece haver incoerência quanto à oferta de informação, ou a menos, no texto, no qual o leitor precisa averiguar a redundância ou as lacunas deixadas pelo autor para que sua compreensão se realize, excluindo algumas informações ou preenchendo outras; situação que, segundo o autor “a obtenção do significado se dá sempre por força de sua contribuição” (do leitor).

Ler, entretanto, é um processo que demanda alguns conhecimentos relevantes para que a compreensão e produção de sentidos se produzam. Para o autor, a leitura é um processo complexo que não permite que nos fixemos em apenas um dos polos, pelo contrário, é necessário considerarmos que ler é um processo dialógico e interativo entre o leitor e o texto, no qual colaborará para a compreensão a participação do leitor com sua bagagem cultural para inserir-se no texto e compreender as intenções, as mensagens do autor nele contidas.

Alguns procedimentos relativos ao processamento da leitura, para a compreensão do texto, são importantes de serem informados aos alunos para que adquiram conhecimentos de como analisar as informações durante a atividade de modo a que contribuam para o melhor entendimento da leitura.

Consideramos que as estratégias de leitura, cuja composição abrange conhecimento prévio, conexões, inferências, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese são importantes para o conhecimento do aluno porque estão relacionadas a como compreender melhor, transformando-o em um leitor autônomo, uma vez que ativam sua bagagem cultural ou seu conhecimento prévio e o ajuda a esclarecer as dúvidas, fazer previsões, questionar, negar, afirmar, fazer inferências, resumir, etc. melhorando a habilidade para compreender e produzir sentidos à leitura.

Além disso, as estratégias de leitura estão relacionadas a alguns fatores que, inter-relacionados durante o processamento do texto provocam a percepção do aluno tendo em vista seu objetivo; além de cooperam para que o alcance, ao processar o conteúdo de maneira coerente e significativa. Trata-se, por conseguinte, de uma metodologia de ensino que

apresentam ao aluno estratégias que poderá utilizar sozinho para construir os significados que o texto lhe oferece.

Além disso, o ensino das estratégias em sala de aula promoverá a interatividade, ao proporcionar momentos de relações dialógicas entre professor-texto-alunos, uma vez que os questionamentos sobre o texto são importantes de serem realizados, assim como para a reflexão e análise efetuadas, tendo em vista a leitura e o conhecimento prévio dos alunos. Neste contexto, o papel do professor é incentivar os alunos a pensar e analisar o texto e/ou anúncio para que consigam refletir sobre os sentidos que o texto traz, tendo em vista os objetivos visados na leitura, pelo aluno.

As estratégias [...] devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização - motivação, disponibilidade - diante dela; facilitando a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos (SOLÉ, 1998, p. 73).

De acordo com Solé (1998, p. 67-87), as conexões estão relacionadas às perguntas durante o processamento textual, aos questionamentos, dúvidas, negações e afirmações, etc.; são importantes, pois revelam sua comunicação com o texto e o autor. Além disso, as interatividades leitoras entre texto-texto revelam as intermediações e compreensões que o aluno está realizando com as informações contidas no próprio texto e, a conexão texto-mundo revelam as interações que o leitor realiza com o texto, tendo em vista seu conhecimento de mundo ou conhecimento prévio.

A visualização refere-se ao imaginário do leitor que, ao observar, por exemplo, a capa de um livro ou folheá-lo consegue inferir as leituras que fará; ou mesmo, ao ser-lhe ofertado um anúncio para analisar, observe a imagem, cores, conteúdo conseguindo deduzir as informações contidas no anúncio. A sumarização tem relação com o tema central do texto e como o aluno expõe de forma sumária os entendimentos a que chegou. Quanto à síntese, é-lhe atribuído o sentido que o texto trouxe para os entendimentos do aluno.

A autora (1998, p. 70) acrescenta que as estratégias são procedimentos elevados que envolvem a conscientização do aluno quanto ao processamento que realiza para conhecer e sua capacidade para aprender e que, por este motivo, não podem ser consideradas técnicas precisas e infalíveis, acrescentando que “o que caracteriza a mentalidade estratégica” é a habilidade do jovem em analisar e encontrar soluções.

No que diz respeito a aspectos relevantes na relação coerência e textualidade, Koch (1997, p. 26) notifica que é a textualidade que transforma uma sequência

linguística em um texto, a qual é percebida como uma unidade significativa e não um conjunto aleatório de palavras ou frases sem sentido. Assim sendo, a autora atesta que “tendo em vista o conceito que se tem de coerência, podemos dizer que é ela que dá origem à textualidade”.

9. AÇÕES E IMPLICAÇÕES

A pesquisa revela nossa preocupação com as dificuldades que os jovens têm para compreender o que leem. Neste sentido, definimos a escolha da sala de aula investigada, com posição intermediária de 35 alunos, em uma escola pública, com média de quinze anos de idade, da 8ª série, 9º ano do Ensino Fundamental, circunstância que consideramos significativa, até porque é nesta faixa etária que os jovens estão em pleno desenvolvimento intelectual, biológico e social (fase favorável, em nossa avaliação, a uma metodologia de ensino formal pautada em análise e processos de reflexão do aluno). Além disso, recorreremos a relatórios ilustrativos daquelas dificuldades do Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009 e 2012); e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), em estudantes desta mesma faixa etária, embora nenhum dos sujeitos de nossa pesquisa tivesse seu desempenho ali examinado concretamente. A escolha definiu-se também pelo nosso interesse por estudantes concluintes daquele nível de ensino.

De outro lado, o anúncio publicitário, ao qual estamos expostos todos os dias; e tão comumente encontrado nos veículos de comunicação, tem um conteúdo proposicional que atende à ideologia da classe dominante e, por essa razão, reclama posturas de um leitor analítico, ativo e participativo no contexto da atividade leitora que realiza dos anúncios, para acatar ou não as mensagens persuasivas veiculadas, característica de tais textos. Dessa maneira, o primeiro passo para se tentar alcançar aquela postura, exige como condição preliminar básica uma compreensão efetiva, como processo de elaboração de sentidos, como construção de uma interpretação do texto lido, muito além, portanto, de meras decodificações ou reproduções de sentidos, medidas pelas aludidas dificuldades.

A metodologia empregada na pesquisa configura-se como abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação e participante e, conseqüentemente, interativa entre pesquisadora-textos-alunos. A metodologia da fase exploratória é o ponto de partida para a detecção da realidade que envolve os sujeitos e para as intervenções, que devem ser consideradas para as (re)avaliações do conteúdo programático, ou seja, é a metodologia a

partir da qual será observado o conhecimento leitor dos alunos, no anúncio publicitário, e sobre a qual o programa pedagógico poderá ser mantido ou modificado. A técnica de ensino utilizada foi a das *Sequências Didáticas*, previamente organizada e adaptada para o ensino da leitura e sua interpretação, pela pesquisadora, considerando os conteúdos gerais e conteúdo de leitura e oralidade, em língua portuguesa, do Currículo do Estado de São Paulo, para alunos da 8ª série/9º ano do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2011, p. 64).

De acordo com Thiollent (2009, p. 19), a participação das pessoas implicadas no problema é totalmente necessária; no entanto, nem toda pesquisa participativa é pesquisa-ação, em razão de que há um tipo de pesquisa baseada em uma metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem comunicações com os pesquisados para serem mais bem aceitos. No nosso caso, a pesquisa participativa da pesquisadora não teve esse objetivo, em razão de que as ações interacionistas com os pesquisados, compreendidas como fundamentais ao processo do conhecimento, requerem entendimentos de que nas interações sociais o conhecimento será estabelecido por meio das expressividades oral e interativa dos interagentes, nas quais as informações serão mais bem compreendidas.

Neste caso, não bastam atividades de decodificação das palavras empregadas no discurso publicitário, mas aquelas nas quais os sujeitos envolvidos na pesquisa possam expressar sua compreensão dos entendimentos na forma verbalizada, livres de preocupação com a forma ou com a variedade linguística que possam estar utilizando. Para Bakhtin (2004, p. 94), o processo de decodificação não deve ser confundido com o de identificação, pois ao primeiro podemos atribuir que somente o sinal é identificado, enquanto que a compreensão da palavra é reconhecida “por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo”.

Conforme Thiollent (2009, p. 51), o planejamento da pesquisa-ação “não segue uma série de fases rigidamente ordenadas”, diferentemente de outros tipos de pesquisa nas quais se seguem períodos bem definidos. Portanto, podemos considerar que, embora o trabalho de planificação tenha sido cuidadosamente pensado, consideramos pertinente sua modificação, incluindo ou excluindo fases, de acordo com a necessidade de readaptação às circunstâncias, durante a pesquisa.

O conjunto das atividades desenvolvidas se enquadra em um modelo de pesquisa-ação, uma vez que, inserindo-se em dado contexto social, uma sala de aula, há o objetivo de realizar ações transformadoras ao conhecimento leitor do aluno que, esperamos, resultarão em sua proficiência, isto é, serão ações que deverão modificar o modo de realização

da atividade leitora, amparadas em metodologia participativa e atuante entre a pesquisadora e os pesquisados, tendo por propósito averiguar a competência leitora dos alunos. Privilegiando a participação das pessoas implicadas no problema, desejamos conhecer a realidade daqueles educandos, no que diz respeito aos seus entendimentos leitores, para tentar confirmar o quadro descrito pelos dados do PISA e do SARESP, revelador da existência da falta de qualidade nas interpretações textuais. A pesquisa-ação insere-se naquele grupo social com atividades nas quais a participação e ação dos estudantes serão decisivas para que compreendam melhor como ler, interpretar e produzir sentidos, e intervir na própria realidade.

De acordo com Thiollent (2009, p. 9), “a pesquisa-ação enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva é orientada em função da resolução de problemas e de objetivos de transformação”. Nesse sentido, almeja-se que tais ações possam inserir-se no plano da mudança cultural dos indivíduos constituídos na pesquisa.

As atividades da pesquisa-ação são veiculadas à participação dos envolvidos no problema e, dessa forma, não desejávamos que a pesquisadora fosse mera informante da veiculação de dados informativos, mas que o conhecimento fosse construído dialética e ativamente, de modo que as inter-relações fossem causadoras da produção de sentidos ao tema que estava em pauta, pelo grupo. Ou seja, esperávamos que pudessem identificar o que não alcançavam e transformassem sua bagagem cultural, não como expectadores passivos de seu desconhecimento, mas o (re) construísem pautados em ações nas quais as dúvidas pudessem ser discutidas com os seus interlocutores, isto é, pesquisadora-texto-alunos.

Assim, as atividades que contribuem para aquelas ações passam pela discursividade entre os atores sociais que compõem a sala de aula, por meio de interações discursivas. Para Bakhtin (2004, p. 123), “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”, pois,

O dialogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

A concessão ao uso da palavra é importante, pois à medida que o aluno expressa verbalmente seu pensamento, consegue pensar nas palavras que está proferindo, em relação ao tema abordado, caracterizando-se em formas de pensamento elevadas, pois analisa os dados da sua fala e do seu pensamento, e os relatados por aqueles com quem interage, ao analisar e refletir sobre os pensamentos, organizando seus processos mentais relativos às atividades. Para Vygotsky (apud REGO, 2007, p. 31), “o pensamento adulto é culturalmente

mediado, sendo que a linguagem é o meio principal desta mediação”. Além disso, afirma também que

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (REGO, 2007, p. 62).

Bakhtin (2004, p. 106) informa que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”, isto é, somente ocorrerá a produção de sentidos sobre o tema em pauta durante as atividades interlocutivas entre dois ou mais sujeitos, em situações contextuais nas quais seus interlocutores operam a palavra dialeticamente, em enunciações que façam sentidos a depender das condições do uso da língua, linguístico, social e semântico.

No nosso caso, construímos um plano de trabalho pedagógico cuja técnica incluiu as *sequências didáticas para o ensino da leitura e sua interpretação*, adaptado, como já informado, de SÃO PAULO (2011, p. 64-65), nas quais foram inseridos diversos módulos de ensino para possibilitar os entendimentos da estrutura e do funcionamento do gênero anúncio publicitário, como forma de mostrar o caminho para melhor compreensão leitora pudesse ser realizada, além de proporcionar o entendimento de que o anúncio publicitário pode favorecer o desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao estudante alcançar um grau de entendimento ao analisar e refletir ao nível de compreensão e sentido, rompendo com os padrões de linearidade, caracterizados pela simples reprodução de ideias. Embora não fosse um conteúdo fixo e determinado, como já dito, inicialmente a construção das sequências para o ensino da leitura e oralidade, configurou-se em:

Módulo I: Definição de texto publicitário: conceito de texto. Relações dialógicas e de intertextualidade. Pessoas envolvidas no discurso.

Módulo II: Funções do texto publicitário: intenções contidas no texto. Funções apelativa e referencial.

Módulo III: Principais meios de veiculação: mídia eletrônica, impressa, diretiva e outros tipos de mídia.

Módulo IV: A estrutura do anúncio: Imagem. Título. Texto. Marca/slogan.

Módulo V: Estudos linguísticos: Marcas dêiticas. Elementos coesivos.

Módulo VI: Recursos expressivos do texto publicitário: Denotação. Conotação. Figuras de Linguagem.

Módulo VII: Conteúdos de leitura e oralidade: escuta, leitura e interpretação dos textos. Inferência. Coerência.

A fim de termos um parâmetro do grau de entendimentos dos alunos na leitura do anúncio publicitário, dividimos o trabalho por fases quanto à coleta dos dados para o desenvolvimento da pesquisa, para que nossas ações fossem sequenciais e ascendentes em compreensão, conforme a análise dos dados coletados.

As ações metodológicas da pesquisadora foram organizadas de modo a desenvolver atividades nas quais alunos e objeto da pesquisa (procedimento leitor significativo) estivessem permanentemente em relação, isto é, foram desenvolvidas atividades nas quais os alunos estariam em permanente relação com os anúncios publicitários e estes com a pesquisadora.

Deste modo, consideramos importante uma metodologia que se aplique à interatividade, principalmente na dialogicidade da língua materna, de modo que o aluno compreenda a mensagem publicitária apresentada, refletindo e analisando seu conteúdo linguístico e semântico para construir significações e interpretações, alcançar plena participação em prol de seu processo evolutivo da compreensão.

9.1. Primeira fase: descrição

A primeira fase da pesquisa caracterizou-se por meio da pesquisa exploratória, com a finalidade de estabelecermos os primeiros contatos com os alunos e realizarmos o diagnóstico inicial, para a execução das atividades posteriores. Nesse sentido, o propósito foi identificar a leitura que os alunos fizeram do anúncio publicitário, a atenção e percepção que destinam a ele, em seu cotidiano; enfim, como o leem e interpretam, isto é, a intenção era conhecer o interesse dos jovens pelos anúncios e como eles os compreendem; identificar características culturais e o grau de atenção em relação à temática anunciada. Esse estágio é importante porque revela o nível de entendimento leitor do aluno, os aspectos focalizados na leitura, os valores semânticos e o nível de compreensão que realiza do discurso presente no anúncio. O traço característico dessa fase pautou-se por ações interativas entre perguntas da pesquisadora e respostas e/ou comentários dos alunos a respeito do tema.

Ficou demonstrado que (1) ao procedimento dialógico da pesquisadora, os alunos mostraram-se curiosos e surpresos, (2) revelaram interesse ao tema, entretanto (3) tinham dificuldades para se expressar, pois não desenvolviam o assunto e, (4), embora informassem que, frequentemente assistiam os anúncios, não souberam identificar uma mensagem publicitária que lhes chamara a atenção.

Nessas primeiras aproximações com os alunos, deduzimos ser precoce uma conclusão definitiva do grau de entendimento leitor; assim, passamos para outra caracterização da fase exploratória pedindo-lhes que escolhessem e escrevessem a compreensão de um, dentre os três (3) vídeos que lhes foram apresentados. O objetivo era verificar a leitura que realizariam do anúncio escolhido, se notariam os aspectos semânticos e persuasivos contidos no texto. Tais anúncios foram: *Vivo, perguntas de hoje em dia* (2012)⁸; *Impossível não se emocionar* (2013)⁹, e *Rexona men e Neymar* (2013)¹⁰.

A produção inicial dos alunos é um momento importante para a pesquisa, pois temos a oportunidade de avaliar diversos elementos, como a dificuldade que têm para interpretar; verificar qual seu grau em leitura; como escrevem e elaboram sua escrita (embora não seja este o foco de nosso interesse); como compreendem o texto; como se aplicam aos estudos; quais suas relações com os textos veiculados na mídia em geral, para que pudéssemos ajustar os mecanismos de ensino para a aprendizagem. Esclarecem-nos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 87) que:

[...] a produção inicial é igualmente o *primeiro lugar de aprendizagem* da sequência. [...] o simples fato de “fazer”- de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa - constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem [...].

O gênero anúncio publicitário pertence à tipologia argumentativa; em função da organização de sua discursividade, tem uma intencionalidade: “a existência do texto está condicionada a mecanismos de organização calcados em acertos tanto dos códigos da língua quanto da adequação aos destinatários”, de acordo com Citelli (2003, p. 23). Nestes termos, há uma intencionalidade na comunicação, pois se busca a compreensão para a oportunidade de que seja estabelecida uma empatia com os ouvintes e/ou leitores. “As palavras ou frases articuladas produzindo significações, dotadas de intencionalidade, e ganhando sentidos pela interferência dos destinatários, criam as unidades textuais ou discursivas”, de acordo com o autor (p.23).

Nosso interesse, naquele momento, convergia para entender como os alunos compreendiam os anúncios e com que grau de afinidade isto acontecia, isto é, cogitávamos entender se compreendiam o anúncio de forma plena e se havia acatamento de sua proposta.

⁸ http://www.comerciaisdetv.com.br/comercial/?c=Vivo++Perguntas+de+hoje+em+dia+1_ENTBV5VSPAY6I6K

⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=pfs2d1Nh4bM>

¹⁰ <http://youtu.be/511a2neCqIs>

Dito de outra forma, queríamos saber se os jovens compreendiam plenamente o anúncio e, neste sentido, se o inseriam em seu cotidiano, acatando-o.

9.2. Resultados da primeira avaliação

A primeira avaliação mostrou que, naquele dia, 30 (trinta) alunos compuseram o grupo na sala de aula e participaram da pesquisa redigindo sua compreensão leitora do anúncio escolhido; dentre eles, vinte alunos (66,66%) empreenderam sentido denotativo ao texto, narrando e descrevendo o que viram e ouviram. Ou seja, não observaram nenhum valor semântico e persuasivo ao vídeo escolhido. Podemos identificar a simplicidade da (in)compreensão leitora desses alunos, relacionando algumas amostras que servem como representação ao conjunto das (in)compreensões, as quais revelaram apenas um aspecto do que veiculava o anúncio.

Na leitura do vídeo “*Impossível não se emocionar*” (2013), esperava-se que o alunado fizesse o reconhecimento, de modo inferencial, da importância da doação de órgãos e tecidos e de que o motivo da propaganda é o incentivo à doação, em vida, de órgãos e tecidos. Entretanto, identificamos leituras lineares como: “o seu dono vai embora e deixa seu melhor amigo na casa ‘o cachorro’”, ou, “esse vídeo é emocionante, pois o dono do cachorrinho não lembra dele, e o cachorrinho volta para a casa triste”.

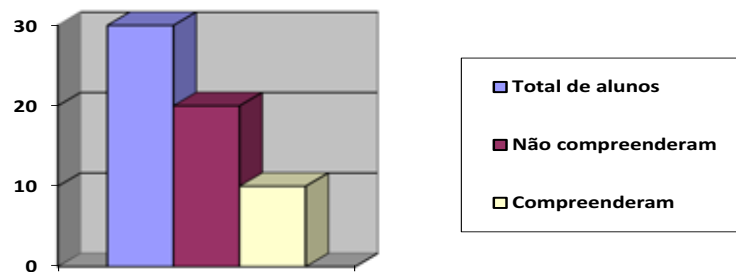
No vídeo “*Vivo, perguntas de hoje em dia*” (2012), esperava-se a identificação de que a propaganda fora idealizada para incentivar a compra do Vivo Speedy; entretanto, tivemos relatos como: “que internet é tudo no dia a dia, ninguém vive sem”, ou “a propaganda é muita tentativa, pois as crianças tem muita curiosidade e com a internet, eles vão ‘acabar’ com a curiosidade”.

A compreensão do vídeo “*Rexona men e Neymar*” (2013) deveria incluir a percepção de como o Neymar é dedicado ao futebol e usa produtos Rexona; o leitor deveria entrar na página do facebook do Rexona para comentar o vídeo, indicado no final do anúncio; entretanto, tal página é da empresa que fabrica o produto veiculado. A finalidade da propaganda, portanto, é fazer com que o leitor entre no facebook e conheça os produtos da marca, ou, se já os conhece, reformule seus conhecimentos na página indicada. Reconhecemos que este vídeo fora o mais difícil dentre todos os três; contudo, precisávamos identificar o grau de atenção que tinham nas leituras que realizavam. Os três alunos que optaram redigir a compreensão desse vídeo informaram que: “ele (Neymar) nunca desiste de

um jogo ou de um campeonato em que disputa”, ou “o Rexona é igual ao Brasil, ele não te abandona, são 24 horas de proteção”, ou “o Neymar fala que Rexona não é uma marca ruim, pode usar e você não vai se arrepender”.

Os dez (10) alunos (33,33%) redigiram o anúncio escolhido, e conseguiram identificar tanto a forma linguística como a semântica em sua composição, revelando boa compreensão. Dentre esses, três (3) escolheram o anúncio *Vivo, perguntas de hoje em dia* (2012); e sete (7) escolheram *Impossível não se emocionar* (2013), assim demonstrados:

Gráfico 2 - Compreensão dos vídeos



Fonte: Elaboração da autora (junho/2013)

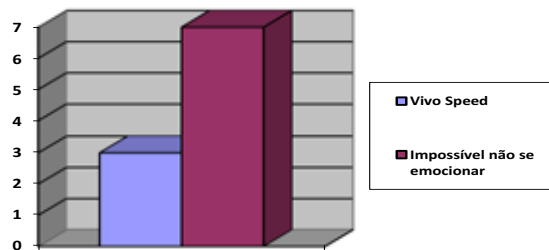
Na redação do anúncio *Impossível não se emocionar* (2013), os alunos informaram em suas redações: “eu entendi que um doador pode salvar muitas vidas”, ou o publicitário “toca as pessoas” e “é importante a doação de órgãos”, “mostra a legenda de como é importante a doação de órgãos” ou, “que quando você doa órgãos você salva vidas”; ou “quando você doa você ainda está “vivo” dentro da pessoa para qual você doou”; ou, “dá a impressão que o homem havia recebido um órgão do antigo dono do cachorro”; ou “o homem teria doado seus órgãos para salvar outra pessoa, e o cachorro sentiu uma parte dele ali”; ou “doou seus órgãos à quem precisava, deixando uma parte dele naquele moço”.

Nessas considerações, embora os alunos também houvessem descrito e narrado o anúncio, conseguiram compreender a mensagem que estava implícita a ele, atentando não somente ao imagético, mas tiveram a atenção para realizar a leitura da legenda que divulgava a importância da doação de órgãos, ao final da propaganda.

Os alunos que escolheram redigir sua compreensão do anúncio *Vivo, perguntas de hoje em dia* (2012) destacaram-se nas considerações que realizaram em sua redação porque compreenderam os valores semânticos e persuasivos inseridos no anúncio,

assim exemplificados: “lees querem que nais copra o produto para *viver* o produto” (“vender”, grifo nosso) e “oferecem os estudos, que a internet facilita o nosso estudos e a nossa vida”; ou em “quer dizer então que se a pessoa pagar um plano de internet eles aseguraria conhecimento?”; e em “com a internet você sabe mais fica autalizado no mundo isso é uma forma para que os outros comprem”.

Gráfico 3 - Escolha dos vídeos dos alunos que compreenderam o anúncio



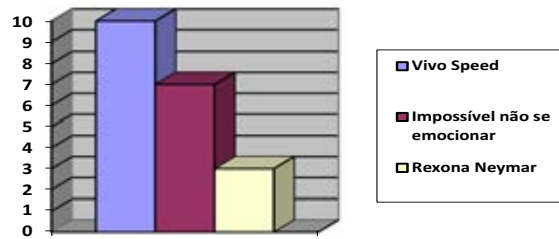
Fonte: Elaboração da autora (junho/2013)

Alguns autores fazem críticas às informações quantitativas na pesquisa qualitativa; não obstante, não observamos nenhum problema em inserir dados estatísticos quantitativos em nossa pesquisa qualitativa, pois tais ações significam identificar e valorar as escolhas dos vídeos pelos alunos, a predileção por um e não outro, e mesmo a persuasão composta na propaganda que, pelo seu teor comunicativo, argumentativo, racional ou emocional, conseguiu impregnar seu conteúdo a este ou àquele aluno.

Para GATTI (2004, p. 13), excetuando-se a análise de dados do rendimento escolar dos sistemas educacionais no Brasil, poucos estudos empregam metodologias quantitativas. Para a autora, o método de análise de dados, que se traduz por números, pode ser combinado com abordagens qualitativas, para dar sentido ao material e enriquecer a compreensão,

Há mais de duas décadas que na formação de educadores de mestres e doutores em educação não se contemplam estudos disciplinares sobre esses métodos (**quantitativos**). No entanto, há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos (**grifo nosso**).

Gráfico 4 - Escolha dos vídeos pelo grupo de (20) alunos que não compreendeu

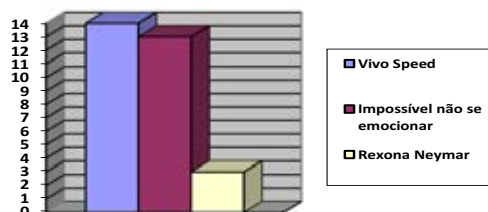


Fonte: Elaboração da autora (junho/2013)

No total geral dos alunos, é interessante destacar que, embora houvesse grande agitação dos alunos à apresentação do vídeo em que figurava o jogador de futebol Neymar, Rexona men e Neymar (2013), não foi o vídeo com mais número de escolhas para redigir (3), ou uma das principais escolhas. Pelo contrário, a preferência para as redações recaiu no vídeo Vivo, perguntas de hoje em dia (2012), eleito com dez (10) escolhas, seguido de Impossível não se emocionar (2013), com sete (7) escolhas.

As predileções aos dois últimos são justificáveis, porque, enquanto o primeiro é uma propaganda composta por elementos racionais e persuasivos visando às modificações da atitude e do pensamento do leitor (modelo Apolíneo), o segundo retrata fatores emocionais para o convencimento (modelo Dionísico), que, em razão da emotividade contida no anúncio, habitualmente é identificado o fator persuasivo. De modo geral, os componentes do grupo de vinte alunos (20) empreenderam valores lineares aos vídeos que escolheram, limitando-se a descrever o anúncio.

Gráfico 5 - Total de alunos que realizaram a pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (junho/2013)

No total geral, dos trinta alunos que realizaram a pesquisa, catorze escolheram o anúncio da Vivo (VIVO, 2012); treze elegeram Impossível não se emocionar (2013); e três optaram pelo vídeo Rexona (2013).

Os resultados iniciais da pesquisa revelaram que a maioria dos jovens tem a percepção dos elementos denotativos das mensagens e grande alheamento sobre o que está subjacente ao texto, conseqüentemente não sabem elaborar análise crítica e compreensiva dos sentidos que os textos oferecem.

Com a fase exploratória finalizada e as redações analisadas, tínhamos conhecimento das dificuldades daquele grupo para ler e interpretar um anúncio. Diante de tal fato, demos início à segunda fase da pesquisa, a qual está relacionada à metodologia de ensino participativa e interativa, aliada a técnicas remodelas das sequências didáticas, aplicadas para o ensino da leitura.

Nesse sentido, ajustado aos problemas que detectamos na produção inicial, o reajuste das sequências anteriormente organizadas deu-se para melhor encadeamento das ações, de modo que pudéssemos reparar as dificuldades dos alunos. Assim, reorganizamos os sete módulos em atividades relacionadas à leitura e interpretação do anúncio publicitário; porém, à medida que surgiam dificuldades, compreendidas como essenciais, para o desenvolvimento da pesquisa e interpretação dos alunos, acrescentamos e adequamos ações para esclarecer as dúvidas; as quais, entretanto, não foram relacionadas aos módulos para a pesquisa, porque eram dados que deduzíamos que os alunos já deveriam ter conhecimento, durante a rotina do conteúdo das aulas. Podemos citar como exemplo de acréscimo de informações, as correções ortográficas e de acentuação da primeira fase da pesquisa, a estrutura composicional de uma redação, as explicitações referentes à localização de elementos importantes para a construção da compreensão como o uso dos pronomes demonstrativos, pessoais, possessivos expressos na fala ou na escrita, identificados como alguns dos fatores que concorrem para as compreensões explícitas nos textos.

De acordo com Thiollent (2009, p. 9), a busca de compreensão e interação entre pesquisadores e membros da situação investigada é valorizada na concepção da pesquisa-ação. Desta forma, podemos afirmar que todas as fases de nossa pesquisa foram permeadas com metodologia em que foi priorizada a palavra do aluno, o estímulo à fala e à análise, à dialogicidade com o texto, o colega e/ou pesquisador.

Algumas dificuldades marcantes foram detectadas, pois a maioria dos alunos, não conseguiu identificar os sentidos que os textos lhes indicavam. Primeiro, porque viam nossas aulas como um momento de relax, na qual não percebiam nenhuma necessidade

importante para que aprendessem o que estava em pauta. Segundo, porque não identificavam que podemos realizar a leitura de anúncios publicitários, e consideravam interessante tal evento; terceiro, porque não atinavam como um anúncio publicitário poderia abranger conteúdos de língua portuguesa; quatro, compreendiam que, se não valia nota, não havia necessidade para dar atenção. Aliás, Ludke e André (1986, p. 2), valorizando o contexto, o estudo de um problema, a atividade e a construção da pesquisa, considerando a delimitação das atividades da pesquisa a uma *porção do saber*, informam que

Trata-se, [...], de uma ocasião privilegiada reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Assim, mediante os resultados da primeira avaliação da pesquisa, que indicavam desconhecimento profundo dos alunos das habilidades para compreender os sentidos que os textos sugerem, isto é, as informações implícitas; adequamos as *sequências didáticas para o ensino da leitura e interpretação dos textos publicitários*, conforme já explicitado nesta seção.

A estrutura de base de uma sequência didática é formada primeiramente pela *produção inicial*¹¹, na qual uma produção escrita ou oral é realizada pelo estudante para que o professor verifique quais as situações e caminhos em que deve realizar para intervir na construção do objetivo almejado, que, no nosso caso, é o entendimento da leitura, via anúncio publicitário. No nosso caso, optamos por uma produção escrita, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de manifestar (e não o fizeram), oralmente e de forma interativa, a compreensão que tiveram do anúncio apresentado, durante as atividades da fase exploratória da pesquisa. Seguida àquela produção, programar quantos módulos sejam necessários para desenvolver as atividades para cumprir com o objetivo desejado, explicitados na seção nove. Em cada módulo constaram atividades e exercícios de modo a ressarcir as dificuldades encontradas na primeira avaliação e/ou durante as atividades. A última etapa da pesquisa, a produção final, à qual nos reportaremos mais à frente, deve reunir todos os elementos constitutivos dos aspectos trabalhados nos módulos (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p.81).

Neste sentido, mediante os dados gerados na primeira fase da pesquisa e o procedimento interativo da pesquisadora com os alunos e os vídeos, observamos que a noção de língua que os alunos se pautam está relacionada à metodologia de ensino na qual impera a

¹¹ Fase exploratória da pesquisa, anteriormente explicitada.

verticalidade e as formas monológicas de ensino, as quais dispensam os procedimentos dialógicos entre aluno-professor-texto e as análises textuais dialogadas, que, a seu turno, inferem ao pensamento analítico e reflexivo.

Além disso, a noção que têm de texto circunscreve-se aos referendados nos livros didáticos; quanto à leitura e sua compreensão, o conhecimento que têm é a memorização dos conteúdos que lhes são apresentados. É custoso ao aluno compreender conteúdos dos quais nunca ouvira falar, como análise da leitura de um anúncio na modalidade oral, assim como entender estudos de língua portuguesa por meio de tais anúncios. Todos esses fatores dão-nos ciência de que os jovens não têm compreensão de letramento, isto é, não relacionam os acontecimentos da sociedade aos estudos da vida escolar, e vice-versa. É necessário e importante possuir proficiência em todas as disciplinas da grade curricular e realizar interações entre elas, relacionar o conhecimento adquirido de uma às outras disciplinas, para desenvolver interpretações não somente específicas, mas abrangentes ao currículo escolar e aos fatos da vida cotidiana, de modo que o letramento aconteça.

O uso do termo e o conceito de um ensino baseado em *competência* foram introduzidos na área da Educação recentemente, e se aplica à necessidade de superar uma aprendizagem memorizada de conhecimentos, situação que revela dificuldades para que o ensino seja aplicado na vida real. Neste sentido, o termo *competência* está relacionado ao caráter funcional diante de situações novas ou de pouco conhecimento, isto é, requer atuação competente diante de conhecimentos inter-relacionados no contexto da escola e fora dela. Assim, a necessidade do desenvolvimento de capacidades ao aluno tomou vulto para que houvesse interferência eficaz nos distintos âmbitos da vida do aprendiz “mediante ações nas quais se mobilizem ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (ZABALLA, ARNAU, 2010, p. 35).

De acordo com os dados estatísticos da primeira fase da pesquisa, pudemos observar que, dentre trinta alunos que compuseram a pesquisa, apenas 33,33% mostraram resultados que, se não foram totalmente satisfatórios, também não se aplicaram inteiramente a fazer um relato de sua compreensão leitora, e 66,66% restringiram-se a descrever os fatos ocorridos no anúncio, empreendendo uma interpretação linear.

9.3. Segunda fase: descrição

Mediante tais avaliações, iniciamos a segunda fase da pesquisa, participativa, e iniciamos o módulo I¹², dos “Traços característicos dos textos publicitários”, no plano de trabalho pedagógico organizado, planejamento inicial para o ensino da interpretação linguística e semântica do anúncio publicitário. Concomitante ao ensino do conteúdo teórico relacionado e indicado em cada módulo, realizamos apresentações de vídeos publicitários para que os alunos compreendessem na prática as diferenças entre um texto publicitário Apolíneo¹³ (VÁ mais longe, 2012), um texto Dionísico¹⁴ (PARADA, 2012). Isto implica considerar que as demonstrações dos vídeos apresentaram-se antes, durante e/ou depois das identificações teóricas, presentes nos módulos de I a VII.

Nesta direção, o objetivo foi o de explicar, identificar e aplicar o conteúdo de dois modelos de textos que a propaganda utiliza para o convencimento de seus leitores: o tipo Apolíneo que tem por objetivo convencer o leitor por meio da razão e dos argumentos, enquanto o Dionísico possui em seu conteúdo elementos que seduzem, com o propósito de persuadir por meio da emoção e convencer seu leitor a envolver-se emocionalmente e aceitar a mensagem do anúncio, acatando-o. O tema envolvido no discurso do vídeo Apolíneo (VÁ mais longe, 2012) questiona seu leitor, incitando-o a pensar, revelando a necessidade de analisar o texto por meio de uma leitura dialógica com ele, isto é, de refletir para melhor compreendê-lo. Além disso, durante o procedimento do pensar, a produção de sentidos emerge e está relacionada com a tomada de decisão para concordar ou não com a mensagem do anúncio.

Diante dos aspectos explicitados, questionamos os jovens a respeito da propaganda dos Correios (VÁ mais longe, 2012): qual a relação entre as informações explícitas contidas na mensagem e o que estava implícito, mas não souberam ou não quiseram responder. Poderíamos tecer diversas considerações sobre o anúncio; no entanto, entre outros motivos, se trata de uma propaganda cujo foco referencial é o trabalho dos correios, que está submetido à diversidade de ação e movimentação, inerente ao seu trabalho e às subjetividades e tarefas individuais do público que atendem. Tais atividades individuais podem se transformar para melhor, assim como as dos Correios.

O tema do modelo Dionísico (PARADA, 2012) é uma campanha contra acidentes de trânsito; cujo conteúdo mostra pessoas que foram privadas do convívio social de

¹² Definição de texto publicitário: conceito de texto. Relações dialógicas e de intertextualidade. Pessoas envolvidas no discurso.

¹³ <http://www.youtube.com/watch?v=uEm9KoWkxIk#vamaishlonge>

¹⁴ <http://youtu.be/otMACpbYzul>

parentes e amigos, em razão dos acidentes causados por negligência do condutor do carro, no trânsito. Assim, a mensagem publicitária é a opção pelo cuidado na direção de um veículo, tendo em vista a consideração pelos acompanhantes do condutor e à sua própria vida.

Diante da indagação aos alunos do entendimento que realizaram, concluímos que esse anúncio fora mais bem compreendido que o outro, uma vez que considerações foram realizadas por alguns alunos a respeito dos personagens que atuavam na propaganda, os quais, pertencentes à mídia televisiva, exercem na propaganda a figura que legitima o produto e/ou a propaganda, isto é, imprime à publicidade um caráter de confiabilidade. Assim, observamos que os jovens conseguiram dialogar e intertextualizar os acontecimentos atuais, o alto índice de acidentes no trânsito, com as informações provenientes do anúncio, ao lembrarem o motivo e os acontecimentos que marcaram a vida dos protagonistas, em razão da displicência do motorista causador do problema, observando a importância da condução responsável de um automóvel, a não ingestão de bebidas alcoólicas antes de dirigir, entre outros.

Passamos para o Módulo II da pesquisa¹⁵, ocasião em que fora indagado aos alunos sobre o conhecimento que têm sobre os motivos para a realização de uma campanha publicitária. Os jovens, de fato, respondiam aos questionamentos com determinada incerteza e medo de arriscar-se em responder, o que gerava poucas considerações quando o faziam.

Sabemos que a principal função da propaganda é imprimir rapidez à venda de certo produto ou modificar ideias do consumidor. Para tal fim, utiliza comumente as funções da linguagem referencial e apelativa, as quais têm sua ênfase centrada no assunto da propaganda e no destinatário, respectivamente. Nesta direção, imprimimos caráter funcional às informações tecendo considerações a respeito das funções das linguagens, isto é, os motivos que determinam o uso da linguagem. A função referencial caracteriza-se pelos aspectos denotativos e o uso da terceira pessoa do discurso, na mensagem; a apelativa evidencia-se pela intenção de influenciar o comportamento do destinatário, isto é, requer uma tomada de posição ou atitude do interlocutor e/ou destinatário, utiliza o vocativo, o imperativo, entre outros.

Assim, identificamos e mostramos aos alunos as informações de que falávamos nos anúncios; os elementos implícitos contidos nas propagandas, as quais a seu turno continham as marcas das duas principais funções da linguagem que a propaganda se utiliza, a referencial e a apelativa. Assim, dentre outros vídeos, destacamos em Impossível não

¹⁵ Funções do texto publicitário: intenções contidas no texto. Funções da linguagem apelativa e referencial.

se emocionar (2013) ¹⁶ a função apelativa e em VÁ mais longe, (2012) ¹⁷ a referencial que informa ao receptor a respeito do produto, um serviço ou uma ideia.

Foi um período que exigiu um trabalho concentrado nas atividades, remanejando e adequando novos anúncios que chamassem nova atenção dos alunos, porque, de fato, se, por um lado, alguns poucos manifestavam interesse, por outro, não houve concentração e interesse para a maioria. Há que se considerar que, entre outros fatores, para aprender efetivamente é ao menos necessário, em primeiro lugar, que queiramos e, em segundo, que nos empenhemos nesta tarefa. Entretanto, observamos que, salvo opinião divergente, o modo como aprendem é mesclado às conversações dispersas, de qualquer natureza.

Pretendemos um ensino que instrua o jovem a analisar tendo em vista as situações com que se depara usualmente na sociedade, as quais estão dialeticamente relacionadas com seu aprendizado e desenvolvimento escolar e pessoal. Ao analisar cada propaganda veiculada, pretende-se não somente novas formas de ensino da leitura e da língua portuguesa, mas propiciar ao aluno atividades do pensamento e da reflexão para que tenha condições de analisar e identificar, no ambiente social da escola e fora dela os distintos interesses de outras camadas da sociedade, inclusive alguns expressos por meio das agências publicitárias.

Desta forma, a metodologia buscou inserir os jovens no contexto da sala de aula, em estudos relativos à leitura e sua interpretação, que implicassem entendimentos de que o conhecimento está relacionado à vida cotidiana, ao letramento escolar, que não deve estar desvinculado da vida social do educando, pelo contrário. Aliás, o Programa Internacional de Avaliação de estudantes (2009, p. 19) esclarece que seu marco referencial de letramento é a capacidade “de o estudante ir além dos conhecimentos escolares, analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências [...]”. Esclarece também que

No conceito do PISA, o letramento em Leitura consiste em compreender, utilizar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar objetivos pessoais, construir conhecimento, desenvolver o potencial individual e participar ativamente da sociedade (PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES, 2009, p. 21).

Neste sentido, a razão da pesquisa é verificar e atuar na realidade do jovem estudante, enfatizando a importância do aprendizado da leitura como quesito essencial para o

¹⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=pfs2d1Nh4bM>

¹⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=uEm9KoWkxlk#vamaisslonge>

reconhecimento do meio em que vive, como por exemplo, identificar os processos de submissão e subordinação contidos na sociedade por meio de pensamentos analíticos, ao refletir e agir como pessoa que atua na coletividade, saber de seus direitos sociais, garantidos por lei, além dos deveres a cumprir na sociedade, como sujeito participativo e atuante relativos ao contexto em que atua.

Para tal empreendimento, é importante e necessário que realize procedimentos leitores sustentados aos valores explícitos e implícitos que os textos orais e escritos externam, relacionando-os às suas atividades estudantis e sociais, inserindo-se na sociedade como um estudante que pensa e reflete de modo autônomo.

O Módulo III foi marcado por informações teóricas dos principais meios de veiculação dos anúncios publicitários e suas principais peças de comunicação¹⁸; demandou conhecimentos dos tipos de propagação que os principais meios de comunicação realizam em sua programação. Por exemplo, o conteúdo publicitário veiculado no cinema, na televisão, nas revistas, no rádio, etc.

O Módulo IV das informações¹⁹ teve como propósito demonstrar o anúncio impresso e sua estrutura física, a começar pela localização do título, grafado em tamanho maior que o corpo do texto e acima deste, composto geralmente por cinco ou sete palavras gramaticais. O texto, localizado abaixo do título, informa ao leitor o produto ou a ideia que está sendo veiculada, utilizando argumentos racionais e/ou emocionais. A imagem e as cores pertencem à categoria não verbal; devem chamar a atenção do leitor como mecanismos de destaque e encantamento. Quanto à marca, “[...] deve ter um produto ou serviço tão bom quanto o produto que representa”, segundo Gonzales (2003, p. 23), pois, é símbolo de uma empresa, representa a qualidade; indica a empresa na qual o produto é produzido, representando-a. O slogan é composto por uma frase que tenha o efeito de uma solução.

Para que os jovens pudessem compreender melhor os sentidos que os textos publicitários indicam, precisaríamos dar-lhes ciência de como é formada a estrutura textual do anúncio, a qual, impregnada de valores semânticos, impulsiona o consumidor a comprar de forma irrefletida; isto é, as palavras usadas para compor o texto publicitário são cuidadosamente escolhidas para compor a estrutura denotativa do anúncio e, ao mesmo tempo, inserir valores semânticos embutidos nesta composição de modo a serem sugeridos ao consumidor, de forma conotada.

¹⁸ Principais meios de veiculação: mídia eletrônica, impressa, diretiva e outros tipos de mídia.

¹⁹ A estrutura do anúncio: Imagem. Título. Texto. Marca/slogan.

Nestes termos, foram adequadas e inseridas ao nosso plano de trabalho pedagógico para a leitura e compreensão textual algumas atividades dos Conteúdos de leitura, escrita e oralidade, preconizados pelo Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011, pp. 64-65), como coesão, coerência, inferência; além disso, consideramos de extrema relevância o processo do pensar, as conexões texto-autor-leitor, conhecimento prévio, os questionamentos realizados durante a leitura, etc., que ajudam o aluno a pensar e analisar o anúncio (e outras situações de seu contexto), relacionando-os aos conteúdos das estratégias de leitura de Solé (1998, pp. 40-47), concernentes à realização dos significados e sentidos que atribuímos ao que lemos.

Assim, iniciamos os Módulos 5º, 6º e 7º²⁰ do plano de trabalho pedagógico que elaboramos para a pesquisa, com as sequências didáticas adequadas para a leitura e sua compreensão, para que sequencialmente acontecesse uma compreensão significativa. Ou seja, pretendia-se o reconhecimento, por parte dos alunos, da identificação dos valores linguísticos e semânticos contidos na superfície do texto, de modo que pudessem ser identificados e motivadores de contribuição para a compreensão da leitura que realizassem, em material impresso ou para a escuta. Nessa direção, expusemos informações relativas à coesão e coerência, a interdependência de uma em relação à outra, para que a compreensão do texto ocorresse, as figuras de linguagem que as propagandas geralmente utilizam; as coerências e inferências²¹, entre outros.

Embora saibamos que existem textos coerentes sem coesão e textos coesivos sem coerência, consideramos que, naquele momento, não seria adequado adentrarmos nessas questões em decorrência da complexidade do assunto e fixamo-nos nas informações de Koch (1992, p. 17) de que “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”.

Neste sentido, apresentamos o texto, abaixo notificado²², no qual pudemos exemplificar, na prática, as teorias que tratam dos elementos coesivos que permitem a

²⁰ Recursos linguísticos (dêiticos, coesivos), recursos expressivos (denotação, conotação, figuras de linguagem); conteúdos de leitura e oralidade (leitura, inferência, coerência), respectivamente.

²¹ <http://youtu.be/ZvJafV7ykPQ>

²² “Uma das mais impressionantes contribuições que as máquinas eletrônicas deram foi possibilitar realizar cálculos de tamanha complexidade que **sem** (preposição) **elas** seria impossível. Os computadores, **assim que** (modo) surgiram, foram chamados de cérebros eletrônicos, nome impróprio, **pois** (conjunção) **eles** não realizam um raciocínio. Os computadores, ou ordinateurs (ordenadores), **como** (modo) os franceses usam, são máquinas capazes de tratar **automaticamente** (advérbio) vários tipos de informação e com **isso** (demonstrativo) apresentar um resultado **que** não seria possível obter

coerência, aliado às informações relativas à sua composição, como advérbios, pronomes, conjunção, etc.

Para demonstração e compreensão dos elementos coesivos dos anúncios publicitários, exemplificamos no vídeo VIVO: conectados vivemos melhor (2012)²³, no qual pudemos demonstrar que, na oralidade ou nos textos escritos, em nosso cotidiano, igualmente ouvimos e utilizamos os elementos coesivos para a compreensão da mensagem que desejamos informar. Dessa forma, na composição do anúncio foram utilizados elementos linguísticos como os advérbios (como, agora), as conjunções (e, ou), o pronome “sua” e as preposições (em, pra), entre outros.

Além disso, pudemos interagir e analisar, por exemplo, o teor da mensagem, ou seja, o motivo pelo qual o anúncio fora organizado, isto é, as intenções contidas e pessoas envolvidas no discurso da propaganda, a dialogicidade e intertextualidade com o destinatário e os diversos meios de comunicações contidas na mensagem que a propaganda utiliza para convencer o ouvinte a aceitar as ideias divulgadas.

Nesta fase da pesquisa, para a promoção de atividades adicionais, solicitamos análise do anúncio Festival Mundial De Publicidade De Gramado, (2013)²⁴, ao qual, assistindo e analisando juntos, desejávamos que interpretassem a progressão com que a propaganda fora realizada; além disso, que identificassem valores e características dos modelos publicitários Apolíneo e Dionísico.

Diante da apresentação desta, colocando-se como leitores do pensamento do personagem que desenvolvia o assunto, os jovens puderam distinguir o processo de transformação do anúncio das distintas modalidades (Apolíneo e Dionísico). A simplicidade da propaganda, um convite aparentemente singelo à participação do público ao festival, revelou um contraste com seu dinamismo, no qual se distinguiram a versatilidade de posturas comportamentais de seus integrantes, oscilando entre os pensamentos racionais e emocionais da personagem, adequando-se à promoção do evento e suas distintas atividades publicitárias.

Nesta etapa dos trabalhos, constatamos as dificuldades dos jovens em harmonizar-se à metodologia da pesquisa. Notamos a incompreensão das razões pelas quais eram necessárias as interatividades, as articulações verbais e analíticas entre o texto-aluno-autor da peça publicitária e as explicitações a respeito da sua compreensão textual, por meio

sem o **seu (pronome)** auxílio. Com **eles** é possível realizar estudos complexos em diversas áreas” (KOCH, 1992, p. 15).

²³ <http://www.youtube.com/watch?v=JlIGsd3gLIQ>

²⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=nSI4aV4wfJM>

da exposição oral e a análise do texto. Percebemos ainda que a maioria dos jovens não aceitou posturas que se pautassem pela análise e reflexão, preferindo obter respostas mediante as reflexões da pesquisadora, ao invés de pensar sobre o que lhes era questionado, o que revelava inabilidade para pensar de forma autônoma, tendo em vista que todo o conteúdo fora-lhes recém-informado, e teorias e práticas apresentadas.

Esta etapa foi a mais demorada e difícil porque o alunado não estava acostumado a um tipo de aula na qual o procedimento docente é marcado pela interatividade entre alunos e textos. Além disso, um dos diferenciais em nossas aulas continha procedimentos (ou a falta deles) em não lhes explicitar todo o conteúdo, mas e, ao mesmo tempo, motivar questionamentos e reflexões das possibilidades de respostas que cada texto oferecia à luz da interpretabilidade individual e de todos, até que a compreensão se efetivasse.

Uma das nossas preocupações era verificar se as atividades programadas se inseririam na individualidade de cada aluno, transformando a sua realidade cultural, contextual, cotidiana. De acordo com Rego (2007, p. 55), a cultura, para Vygotsky, não é algo pronto, ao contrário, a aquisição da cultura realiza-se “em uma espécie de palco de negociações” no qual cada interagente compreende as interpretações em movimentos de ressignificação e interpretação dos significados e conceitos.

Na perspectiva vygotskiana, a *internalização* das práticas culturais, que constituem o desenvolvimento humano, assume papel de destaque [...] uma de suas principais preocupações era a de analisar a dinâmica do movimento de passagem de ações realizadas no plano social (isto é, entre as pessoas, interpsicológico) para ações internalizadas ou intramentais (no interior do indivíduo, portanto intrapsicológico) (REGO, 2007, p. 56).

Para que a transformação da compreensão leitora dos alunos se efetive, é necessário levá-lo à percepção de que sua participação nesse processo é primordial para que a produção de sentidos a respeito do que lê se efetive; o que consiste ser capaz de envolver-se com o texto, dialogar com as informações nele contidas e analisá-lo tendo em vista seu conhecimento cultural anterior, e explicitar a leitura que realizou. Entretanto, um dos principais desafios é vencer a ausência de qualquer juízo de valor a respeito de determinado tema ou situação, simplesmente porque não faz parte de seu universo cultural e, por isso não compreende o motivo por que se adota tal atitude. Concluimos que escutar, pensar, falar, emitir opinião ou interagir com o outro não são atitudes corriqueiras no território escolar; razão por que os alunos consideravam “engraçada” as interatividades de que eram compostas as aulas, durante a pesquisa.

Quanto aos recursos expressivos nos textos publicitários, destacam-se as figuras de linguagem ou de retórica, meio para criar efeito de visibilidade ao texto e atrair a atenção do leitor para que se ajuste à mensagem e a aceite. Neste contexto, pudemos determinar as relações entre a coerência e as inferências, as quais são reconhecidas em razão de nosso conhecimento de mundo, quando se nos apresentam, em determinada situação social, a conotação, que é reconhecida de modo inferencial, os hipérbatos, metáforas, prosopopeia, entre outros, como em COCA-COLA: dia das mães (2013) ²⁵, que, retratando esta última, mostra que, em paralelo à meiguice dos ursos, inferem elementos emotivos e conotativos na mensagem, relativos às situações humanas e cotidianas, nas quais o refrigerante se insere como elemento importante nestas inter-relações que acompanham a situação, adequando-se perfeitamente às situações felizes pelas quais as pessoas vivem.

Pudemos relacionar as explicitações teóricas exemplificando com apresentação em outdoor, expostos em locais urbanos de livre circulação, nos quais pudemos identificar textos incoerentes, como explicitados em Coesão e coerência textual (2008) ²⁶, que confere incertezas quanto ao real valor da informação a partir da expressividade denotativa, ou em Myrria (2013) ²⁷, que revela situação implícita, a partir das inferências realizadas pelo leitor.

9.4. Resultados da segunda avaliação

Depois de realizadas a primeira e segunda etapas do ensino, programadas na pesquisa; além das adicionais, já mencionadas, cuja compreensão foi necessária para a leitura do anúncio publicitário, iniciamos o último estágio com a última avaliação da compreensão de leitura dos anúncios publicitários, com a expectativa de que os alunos compreenderam os conteúdos dos módulos que minuciosamente referendamos durante a pesquisa, para observarmos como o conteúdo fora apreendido. Diferentemente da primeira etapa, na qual poderiam escolher um dentre três vídeos, ocasião em que pudemos avaliar o grau de leitura do público da pesquisa, a última avaliação não previa escolhas, em razão de que a compreensão leitora, nesta fase, deveria estar maior que o período anterior.

²⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=SshfJaNAfnw>

²⁶ http://4.bp.blogspot.com/_JQwNSQMa_vc/TEBjNWbUKrI/AAAAAAAAABM/sa4r4-zRPGg/s320/Imagem11.jpg.

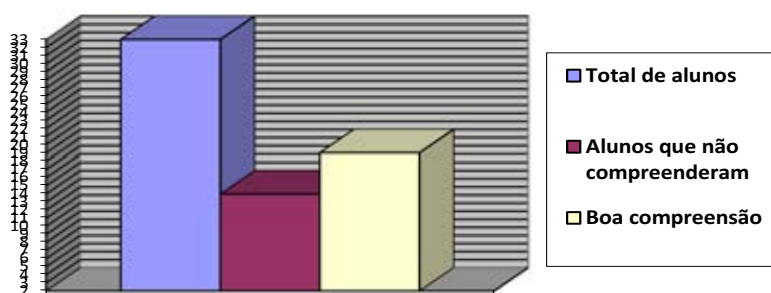
²⁷ <http://www.alunosonline.com.br/upload/conteudo/images/imagem%20de%20Quino.jpg>.

Assim, apresentamos o vídeo publicitário Ketchup Hellmann's: aqui tem 10 tomates (KETCHUP, 2013) ²⁸, para a análise dos alunos, tendo em vista o estudo que realizamos. Aparentemente simples o anúncio mostra, explicitamente, que são utilizados dez tomates para a confecção de um frasco de Ketchup. Neste sentido, a propaganda deixa implícito que, se para a preparação do produto são utilizados dez tomates, in natura, ou seja, que o produto é consumido em seu estado natural; logo, o Ketchup pode ser considerado e utilizado como tomate, pois, além de puro, é saudável e natural, induzindo o consumidor a substituí-lo pelo tomate e comprar.

Trinta e três alunos apresentaram-se à sala de aula no dia da avaliação, sendo que cada aluno deveria expressar, por escrito, os valores implícitos que o anúncio indicava, mediante os estudos realizados, referentes às explicitações dos conteúdos dos módulos, anteriormente detalhados.

O resultado mostrou que catorze alunos (42,42%) não compreenderam o sentido do anúncio e dezenove alunos (57,57%) aumentaram a qualidade da leitura; identificamos que o nível da compreensão tornara-se mais elevado, com mais qualidade e cuidadoso em suas formas explícitas e implícitas ao analisar e redigir sua compreensão, revelando novos caminhos no aprendizado da leitura.

Gráfico 6 - Segunda e última avaliação.



Fonte: Elaboração da autora (junho/2013).

Dentre aqueles que empreenderam mais qualidade na compreensão dos enunciados podemos exemplificar em: “eu acho que eles fizeram essa propaganda pra falar pra todo mundo que o catchup tem 10 tomates, assim as pessoas que assistem vê que ele é bom, que ele é saboroso, e assim, vai no mercado e compra”; “o que quer dizer que

²⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=Xfl3XEtpAcw>

Hellmann's e considerado como o próprio tomate é saboroso que nem ele, isso fazera o consumidor ter vontade de comprar"; "ele tenta convencer as pessoas mudarem pra o ketchup Hellmann's pois contem 10 tomates [...] além de comer o ketchup, comerão tomates também". "ele tenta convencer as pessoas mudarem para o ketchup Hellmann's, porque tem mais tomates [...] comer ketchup com Hellman é como comer com tomate";

Quanto aos alunos que realizaram uma leitura linear podemos exemplificar: "é uma propaganda que pergunta quantos tomates tem no catchup Helmann's. no catchup Helmann's tem 10 tomates"; "é barato faz com que a pessoa utiliza um produto de qualidade"; "é melhor e mais gostoso do que antes", "há mais concentração de tomate, deixando mais gostoso o catchup", etc.; realizando, cada aluno a seu modo, a descrição das informações explícitas na propaganda.

Gráfico 7: Dados comparativos das avaliações em leitura

| | % que não compreendeu | % que compreendeu |
|--------------------|-----------------------|-------------------|
| Primeira avaliação | 66,66 % | 33,33 % |
| Segunda avaliação | 42,42 % | 57,57 % |

Fonte: elaboração da autora (junho/2013)

Podemos considerar que houve um avanço de modo significativo da compreensão leitora entre a primeira e segunda avaliação, pois 66,66 % dos alunos que não realizaram uma leitura expressiva dos textos na primeira avaliação sofreram uma modificação para 42,42% na segunda avaliação, indicando uma queda de 24,24%. Na segunda avaliação leitora, constatamos um salto qualitativo das compreensões, pois de 33,33 % dos jovens que tiveram boa compreensão na primeira avaliação, o quadro percentual modificou-se para 57,57 % dos alunos. Concluímos que houve uma migração dos alunos que não compreendiam para a estatística de melhor compreensão; e os alunos que já compreendiam, tiveram mais acuidade em seus entendimentos.

10. PALAVRAS FINAIS

O período de realização da pesquisa foi entre 15/05/2013 e 20/06/2013, totalizando sete semanas de aulas geminadas, entre aulas, avaliações e correções.

Embora com um espaço de tempo tão pequeno, a progressão dos trabalhos realizou-se em função dos objetivos visados pela pesquisa, qual seja, oferecer uma contribuição ao estabelecimento de condições mais apropriadas à ruptura de padrões de leitura limitados a exercícios de decodificação, de reprodução de sentidos, em favor de processos de compreensão como produção de sentidos, da construção de um leitor ativo na interpretação. Desejávamos colaborar com a formação de sujeitos que desenvolvessem consciência de sua capacidade de compreender as leituras que realizam. Além disso, havia a expectativa de aceitação de uma prática que privilegiava, em sala de aula, maior interação entre alunos e a pesquisadora, esperando que se cumprisse uma parcela de transformação do pensamento tradicional de ensino.

Conforme o levantamento apontado na pesquisa das instituições avaliativas da leitura PISA e SARESP, nas escolas estaduais e privadas, além de nossa avaliação em leitura, inicialmente as hipóteses consideradas para a realização de nosso trabalho não se chocaram com a realidade encontrada, naquele contexto. No entanto, com a progressão dos trabalhos e em concordância com nossa proposta de ensino, a de que um trabalho focado e intencional e com uma sugestão de ensino que difere daquela a que estão acostumados os jovens, isto é, um trabalho que alia o ensino ao letramento escolar revelou que um conjunto de atividades produtivas, realizadas com metodologia de ensino sociointerativa entre os envolvidos na leitura e interpretação, ocasionou o desenvolvimento do jovem ao pensamento analítico e crítico das leituras apresentadas, conforme as estatísticas apresentadas.

Fato constatado por meio das avaliações nacionais e internacionais, reiteradamente demonstradas na pesquisa, esclarece que o jovem decresce sua atuação escolar ao não identificar fatores relevantes para sua ascensão cultural e social, dentre eles não aplicar-se na compreensão leitora.

Além disso, o projeto proposto favoreceu a compreensão dos aspectos relativos à argumentatividade e o que está subjacente ao texto, alterando a quantidade de alunos que alcançaram um nível melhor de entendimento leitor ao interagir à leitura seus conhecimentos prévios, e os adquiridos ao longo da pesquisa relacionando-os aos aspectos cultural e social, percebendo as intenções que estão subjacentes ao texto dialogando e imprimindo-lhe a formação dos sentidos, afastando-se dos padrões de linearidade a que estava exposto; afora o fato de contribuir para o caráter do letramento, tão importante para a formação do sujeito social autônomo.

As pesquisas iniciais revelaram que os sujeitos investigados não liam e não tinham interesse em ler, isto é, havia total descomprometimento com a leitura. Além disso, ignoravam qualquer procedimento pautado em realizar uma boa compreensão textual. Em face dessa constatação, reconhecemos que a causa possa ser tanto o desconhecimento de como ler e interpretar, como a falta de incentivo à leitura. Pudemos identificar que, até aquela data, não lhes foram ofertados nenhum ensino valorativo de leitura aos alunos, isto é, nada que os incentivasse a pensar e analisar o que está sendo lido, de acordo com os conhecimentos culturais da série na qual se inserem, interagindo com as mesmas e com as manifestações e ações sociais, culturais e intertextuais que já desenvolveram no decorrer de sua trajetória social e estudantil.

Pelo contrário, como já informamos alhures, o que os alunos compreendiam como processo interpretativo estava centrado em atividades de memorização para expor o pensamento representativo do autor do texto, inexistindo qualquer análise por parte dos alunos. Além disso, acreditavam, firmemente, que é bastante natural inserir como sua a interpretação apresentada pelo professor. Nas atividades relativas às interpretações textuais, não havia os valores interpretativos do aluno, isto é, ele não utilizava dados que até então tenha estudado para construir sentidos ao que lia. Pudemos observar que, para os jovens daquele contexto, os estudos de um vídeo publicitário estavam fora de sua realidade escolar. Não havia percepção do mundo exterior, isto é, havia um consenso de opiniões de que vídeos são para serem vistos, e não textos para serem analisados e interpretados.

Esta situação fez-nos pensar na necessidade de implementar, na programação do conteúdo escolar, componentes das leituras dialógicas dos textos escritos e orais, de modo a também (re)conhecer o letramento escolar, relacionar o conteúdo estudado às situações cotidianas de seu contexto social, para que possa cercar-se de conhecimento e constituir-se como sujeito social. Na sociedade, como sabemos, todas as situações que realizamos estão pautadas na leitura, e a compreensão leitora se faz primordial para as relações sociais, na interpretação que os textos trazem. É irreal pensarmos que possa existir sucesso profissional e/ou social sem as leituras que o contexto exige, seja no comércio, indústria, escola, interações sociais, entre outras tantas.

Nessa direção, com raras exceções, observamos, também, que os jovens não consideravam importante a análise da leitura realizada; pelo contrário, observavam a atividade leitora como a procedimentos de decodificação em que é preciso buscar os elementos denotativos que compõem o texto para responder aos questionamentos requeridos a eles, numa clara caracterização de práticas monológicas de ensino.

A pesquisa trouxe para o universo dos estudantes daquela sala de aula, naquela escola, distintas considerações daquelas a que estavam acostumados, novas formas das práticas de leitura e sua interpretação, ao relacionar às atividades leitoras movimentos dialógicos com sua bagagem cultural e das práticas pedagógicas inseridas no contexto, para que compreendessem e produzissem sentido às leituras que empreendessem.

Acreditamos que um dos motivos das dificuldades do alunado, em geral, em não atinar com o conteúdo que lhe é apresentado está no fato de nunca terem sido instigados a pensar e a analisar reiteradamente, talvez em virtude de não identificarem razão para fazê-lo, já que as disciplinas escolares muitas vezes lhes parecem destituídas de quaisquer conexões com a sua realidade fora da escola, caracterizando falta de identificação do letramento escolar. A crença de que apenas a fala e análise que o professor realiza são as corretas e adequadas incorre na insegurança dos alunos para analisar e no falso julgamento de que seu pensamento é incorreto e mal formulado. Pelo que pudemos notar, a provável ausência de práticas discursivas orais dos alunos, aliada a procedimentos centrados em atividades descontextualizadas, parecia imprimir-lhes sentimentos de inadequação e indolência ao pensamento, uma vez que a ação pedagógica da escola é seguir a metodologia do livro didático e isso, como sabemos, insere-se nos moldes tradicionais de ensino.

Identificamos, também, que incrementadas às dificuldades da leitura impressa, encontravam-se as relacionadas aos entendimentos na modalidade oral, ou seja, dificuldade em entender e relacionar os diferentes fatos durante as explicitações dos textos analisados.

A falta das práticas de leitura, de qualquer natureza, tende a limitar o aluno a inserir-se socialmente em atividades de letramento, situação que lhe acarreta restrições ao seu desenvolvimento cultural e social, já que vê bastante reduzidas as possibilidades de analisar e/ou conhecer opiniões que diferem das suas, ou alternativas para situações incômodas, fatos econômicos e políticos importantes para o seu contexto social e mundial. A circunstância acaba por impedir-lhe possibilidades diversas de entrosamento com um mundo no qual poderia inter-relacionar seus conhecimentos às atividades de convívio social e cultural, atualmente dinâmicas nas sociedades, inclusive, internacionalmente.

Ofertar atividades que se pautem à análise crítica, no contexto da sala de aula, cria-lhe condições na capacidade de formar seu pensamento a respeito de leituras de qualquer natureza, pois as análises empreendidas no anúncio publicitário permitirão construir pensamentos e linguagens tais que favoreçam compreender as situações criadas pela sociedade e para a sociedade, ao elaborar seu ponto de vista e reconhecendo e identificando o

porquê de cada palavra utilizada pelo anunciante, os motivos pelos quais se inserem as figuras de linguagem no texto, entre outros e, assim, ensinar, promover o ensino da língua materna de modo a poder transformá-lo em um leitor que compreende o que lê.

Além disso, a compreensão realizada por meio da linguagem em uso, isto é, a reflexão sobre a língua em um contexto de uso e em uma situação real de comunicação possibilitará que os estudantes compreendam o que leem e o que escutam nos contextos sociais, ou em outras situações comunicativas nas quais estejam participando, como, por exemplo, nos eventos culturais de que participam, como teatro, cinema, leitura, etc.

Neste sentido, verificamos que inicialmente a atenção, endereçada aos anúncios, prestou-se ao deslumbramento provocado em decorrência da imagem, cor, som, luzes e movimentos do próprio anúncio, ou ao teor da notícia, ou mesmo aos participantes da mensagem. Podemos exemplificar o que Gutierrez (1979, p.17) diz a respeito da “percepção, intuição e afetividade se colocam em jogo antes que as instâncias de controle da personalidade cheguem sequer a estar em condições de captar as mensagens intencionais”. Observamos amplo desprendimento quanto aos vínculos de compreensão entre as relações argumentativas, persuasivas e ideológicas contidas nos anúncios, isto é, parte dos jovens não captava a intencionalidade da mensagem.

No entanto, enquanto identificávamos o que o aluno sabe e o que não sabe, no que tange ao seu conhecimento leitor, pareceu-nos que, ao inserir-se na escola, a depender da metodologia adotada, a criança identifica-se com procedimentos que lhe tolhem a capacidade de raciocínio e processos de pensamento. De acordo com Vygotsky (1991, p. 41), a teoria na área de desenvolvimento potencial, isto é, “o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos”, considera que, ao ser-lhe ofertada a capacidade de interagir socialmente, compartilhando pensamentos e atividades em seu grupo social, ela é capaz de adquirir experiências e reformular seu conteúdo efetivo, isto é, os conhecimentos já adquiridos anteriormente.

Entretanto, acreditamos que é importante e necessário que a escola, desde as séries iniciais do alunado, reconheça o caráter essencial e urgente dos entendimentos leitores, e ofereça atividades de leitura nas quais a análise e a reflexão sejam componentes usuais no currículo escolar para que o jovem aprenda a identificar os aspectos que estão subjacentes a toda e qualquer leitura que empreender, e não desvincular os estudos à sua vida social, já que o ponto de vista e a argumentação são ações que devem ser ensinados e aplicados, pois, além de outros, são formados a partir de procedimentos dialógicos intertextuais, interdiscursivos e

de forma interlocutiva entre ele e a leitura realizada de modo que identifique os sentidos que os textos oferecem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz de; SOUZA, Maria Letícia Rocha de. O estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) et all.. **Técnicas de ensino: por que não?** 20 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOLOTA. Direção: Clovis Mello. Realização: Alpargatas. 2012. 31 s, color. Disponível em: <<http://youtu.be/ZvJafV7ykPQ>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, Dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **BAKHTIN:** dialogismo e construção do sentido. 2 ed.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

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

BRASIL: Economia e Comunicações. Disponível em <http://www.portalbrasil.net/brasil_economia.htm>. Acesso em 04.09.2013

CAIADO, Elen Campos. **Educador:** Educação compensatória. Disponível em <<http://educador.brasilecola.com/sugestoes-pais-professores/educacao-compensatoria.htm>>. Acesso em 21. ago. 2013.

CÂNDIDO, Antônio. **Iniciação à Literatura Brasileira.** São Paulo: Humanitas Publicações, 1997.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade:** a linguagem da sedução. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

CARRASCOZA, João Anzanello. **A evolução do texto publicitário:** a associação de palavras como elementos de sedução na publicidade. São Paulo: Futura, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, vol. 16, nº 2, pp. 221-236, 2003.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 16 ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

COCA-COLA energia positiva. Direção de Fulano Filmes. 2012. 30 s, color. Disponível em: Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=dVNzU_oFn9M>. Acesso em 23.01.2013.

COCA-COLA: dia das mães. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=SshfJaNAfnw>. Acesso em 04.05.2013

COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL, 2010. **TALHO**. Disponível em:<https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=Id1sU6yvFcWU8Qfv9ID4AQ#q=textos+incoerentes>. Acesso em 21.01.2013

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et all. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2, ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FESTIVAL MUNDIAL DE PUBLICIDADE DE GRAMADO - Razão X Emoção, 2013.

Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=nSI4aV4wfJM>>. Acesso em 22.03.2013

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, Dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, Coleção Repertórios.

GATTI, Bernadete A. **Estudos quantitativos em educação**. Fundação Carlos Chagas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30.n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

PORTAL G1. Piora desempenho de alunos do 9º ano do fundamental de SP no Saresp. **G1 Educação**, 09 mar. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/piora-desempenho-de-alunos-do-9-ano-do-fundamental-de-sp-no-saresp.html>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

GERALDI, João Wanderlei. **Ler e escrever: uma mera exigência escolar?**. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20/27>> acesso em: 31.08.2013.

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

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

GROSSMANN, Luís Osvaldo. **Convergência digital**: espionagem [dos EUA no Brasil deixa governo Dilma atordoado ...](#)08.07.2013. Disponível em https://www.google.com.br/webhp?source=search_app&gws_rd=cr&ei=SvU2UpKQFI7A9QSeioGwCw#q=espionagem+americana+no+brasil. Acesso em 16.09.2013

GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem Total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. Tradução de Wladimir Soares. São Paulo: Summus, 1978.

HELLMANN'S. **Ketchup Hellmann's**: aqui tem 10 tomates. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Xfl3XEtpAcw>>. Acesso em 21 jan. 2013.

IMPOSSÍVEL NÃO SE EMOCIONAR. Realização: Santa Casa. 1 min, color. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=pfs2d1Nh4bM>>. Acesso em: 22 jan. 2013

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Programa Internacional de Avaliação de alunos (Pisa)**: resultados nacionais – PISA 2009. Resultados e Metas, anos finais do ensino fundamental. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 07.09.2013

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA: **Programa Internacional de Avaliação de alunos (Pisa)**: resultados nacionais – PISA 2009. Resultados. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em 14.01.2014

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Nacional PISA 2012**: Resultados Brasileiros. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em 04.03.2014

JANTSCH, Ari Paulo. Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio. In: BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Trama e texto**: leitura crítica, escrita criativa. São Paulo, v. 1, pp. 37-55, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5 ed. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 5. ed. São Paulo: Contexto: 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação – Série 5 – Estudos de Linguagem; 4).

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** 3 ed.. São Paulo: Ática, 2003.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: **Cadernos de formação:** formação de professores didática de conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. **Gêneros Textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.) et all. **Gêneros Textuais e Ensino.** 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Abordagem tradicional. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: CPU, 1986, p. 7, cap. 1.

MYRRIA, Carlos Augusto. **Inferências linguísticas.** Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=tirinha+de+inferência&espv=2&source=lnms&tbn=isc&sa=X&ei=j4aQU-7GLpbJsQSfuYlgCA&ved=0CAYQ_AUoAQ&biw=1366&bih=643#facrc=&imgdii=&imgrc=QnKc5UbdxRRcQM%253A%3BpAMRv. Acesso em 04.05.2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004, (Coleção Paradidáticos; série Educação).

OLIVEIRA, Betty A. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, Betty A. (org.); DUARTE, Newton. **A socialização do saber escolar.** São Paulo: Cortez: Autores associados, 1987. (Coleção polêmicas de nosso tempo; 17).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PARADA - **Pacto Nacional Pela Redução de Acidentes - Um Pacto pela Vida:** Campanha pela consciência no trânsito, 2012. Disponível em: <<http://youtu.be/otMAcpbYzul>>. Acesso em 23.01.2013.

PERGUNTAS de hoje em dia 1. Realização: Vivo. 2012. 32 s, color. Disponível em: <http://www.comerciaisdetv.com.br/comercial/?c=Vivo++Perguntas+de+hoje+em+dia+1_ENTBV5VSPAY6I6K>. Acesso em: 22 jan. 2013.

QUESSADA, Dominique. A linguagem como produto industrial. Cap. 3. In: **O poder da publicidade na sociedade consumida pelas marcas:** como a globalização impõe produtos, sonhos e ilusões. São Paulo: Futura, 2003.

RATHS, Louis E. et all. **Ensinar a pensar:** teoria e aplicação. 2 ed. São Paulo: EPU, 1977.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. – (Educação e conhecimento).

REXONA men e Neymar. Direção de New Content. [2013]. 45 s, color. Disponível em: <<http://vimeo.com/62249134>>. Acesso em 22 jan. 2013.

ROJO, Roxane (org.) et all. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930-1973)**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias: Ensino Fundamental: ciclo II e Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Saresp 2012: resultados gerais das escolas particulares**. São Paulo, [2012]. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/Resultados/4%20-%20Saresp2012_Resultados%20Gerais%20das%20Escolas%20Particulares.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

SANDMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando a língua portuguesa).

SANTA CASA DE MISERICORDIA. **Impossível não se emocionar**, 2008. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=pfs2d1Nh4bM>>. Acesso em 22 jan.2013.

SEARLE, John R. **Mente, linguagem e sociedade: filosofia no mundo real**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 ed.. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed.. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SPINK, Mary Jane P.; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane et al. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1977.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TORRES, Rosa María. **Que (e como) é necessário aprender?:** necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

UNIVERSO Online. PISA: desempenho do Brasil piora em leitura e 'empaca' em ciências. **Uol Educação**, 03 dez. 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em 04.03.2014

VÁ mais longe. Realização: Correios. 2012. 1 min, color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=uEm9KoWkxlk#vamaismaislonge>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação crítica).

VIVO. Perguntas de hoje em dia, 2012. Disponível em <http://www.comerciaisdetv.com.br/comercial/?c=Vivo++Perguntas+de+hoje+em+dia+1_ENTBV5VSPA Y6I6K>. Acesso em 22 jan. 2013.

VIVO: Conectados vivemos melhor. Realização: Vivo S/A. 2012. 1 min, color. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=JIIGsd3gLIQ>. Acesso em 04.05. 2013

VOLOCHÍNOV. V.N. A estrutura do enunciado. [S.l.] **Revista Literaturja Ucëba**, v. 3. 1930. pp. 65-87. Tradução de Ana Vaz para fins didáticos. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/81664106/BAKHTIN-Estrutura-Do-Enunciado>> Acesso em: 10 ago.2014.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY et all. **Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 2 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

_____. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como ensinar e aprender competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Campinas, vol. 29, n. 103, pp. 535-554.

YAGUELLO, Marina. Introdução: Bakhtin, o homem e seu duplo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 14.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.