



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**TEXTO PUBLICITÁRIO E LETRAMENTO CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: AMPLIANDO PARADIGMAS DE LEITURA**

Rogério Macedo de Oliveira

SÃO CARLOS

2018



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TEXTO PUBLICITÁRIO E LETRAMENTO CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: AMPLIANDO PARADIGMAS DE LEITURA

ROGÉRIO MACEDO DE OLIVEIRA

Bolsista: CAPES/DS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

São Carlos - São Paulo - Brasil

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Rogério Macedo de Oliveira, realizada em 05/02/2018:

Profa. Dra. Sandra Regina Bultros Gattolin de Paula
UFSCar

Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito
UFSCar

Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza
USP

AGRADECIMENTOS

Talvez, seja verdadeira a ideia de que toda forma de comunicação sempre é um exercício por demais delicado e, às vezes, até perigoso. Na mitologia grega, por falar demais e ostensivamente, a ninfa Eco foi severamente castigada por Hera, rainha dos deuses. Amaldiçoada, Eco jamais pôde iniciar qualquer conversa, limitando-se a apenas reproduzir a última palavra que ouvisse de outros. Seu maior orgulho tornou-se, então, a razão de seu pior castigo. Ciente do alerta transmito pelo antigo mito e assumindo os riscos trazidos pela ação de tomar a primeira palavra, exponho brevemente alguns votos de agradecimento àqueles que acompanharam os (rápidos) anos do curso de mestrado e a construção deste trabalho.

Por seu tão distinto profissionalismo, compreensão e auxílio essenciais ao desenvolvimento da dissertação, agradeço profundamente à professora Sandra Gattolin, minha orientadora desde a época da graduação cujas atitudes sempre demonstraram, seguramente, o lado humano e ético das Ciências Humanas, contraditoriamente tão raro e, por vezes, até esquecido por muitos que se situam na área.

Ao professor Luiz André Neves de Brito que, desde as disciplinas cursadas, demonstrou grande disposição em auxiliar o desenvolvimento do trabalho, tanto a partir da indicação de excelentes referências quanto por sua leitura atenta e acurada do texto.

Ao professor Lynn Mario Menezes de Souza, por gentilmente aceitar compor a banca examinadora desde o período de Qualificação, demonstrando profunda experiência e inteligência enriquecedoras.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, sobretudo ao professor Nelson Viana e à professora Patrícia Lucas, por fornecerem contribuições altamente relevantes ao aprimoramento da construção da pesquisa.

A meus pais, tia e avó (*in memoriam*), pelo carinho e apoio necessários para prosseguir em frente (ou até mesmo pelos lados, se for a escolha mais adequada e sábia).

Aos amigos Murilo e Bruno por, independentemente da situação que seja considerada, simplesmente estarem (já há mais de uma década) onde estão: ao meu lado, porém não para massagear meu ego com bajulações ou palavras sempre doces (isso qualquer um poderia fazer, com maiores ou menores pretensões), mas para crescermos em meio a erros e acertos genuínos.

Às amigas Adriana, Talita, Ana e ao amigo Renan pelas risadas, conversas e encontros divertidos que temos cultivado (à distância ou presencialmente) desde os anos de graduação.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pelo financiamento imprescindível à devida condução desta pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação aborda atividades de leitura de textos publicitários a partir de análises comparativas entre unidades contidas em dois volumes de livros didáticos de Língua Portuguesa (Ensino Médio: PNLD-2015) as quais se propõem a apresentar exercícios de leitura e interpretação especificamente em torno desse gênero discursivo. Ao se levar em conta a presença massiva da publicidade em variados contextos sociais, alinhada a seus objetivos para tentar persuadir potenciais públicos-alvo por meio da utilização de variadas estratégias visando promover um produto, ideia ou conceito, a linguagem adquire, assim, significativo papel. Em contextos de ensino e aprendizagem, por exemplo, tal cenário suscita o interesse em favorecer a formação de educandos preparados para desenvolver posturas críticas e reflexivas frente ao bombardeamento publicitário verificado atualmente. Por meio de contribuições teóricas relacionadas ao Letramento Crítico e à prática de leitura (LUKE; FREEBODY, 1997; JORDÃO, 2013, 2017; KLEIMAN, 2005; MENEZES DE SOUZA, 2011), à esfera de atuação da área da publicidade (SANTOS, 2005), ao papel das multimodalidades (KRESS, 2003, 2010) para a construção de diferentes significações bem como à existência de normas, diretrizes ou resoluções oficiais (BRASIL, 2013, 2014) que regulam a produção e a aprovação de livros didáticos distribuídos à Rede Pública de Ensino, foi realizado um estudo analítico-comparativo das atividades de leitura e interpretação de anúncios publicitários presentes nas unidades selecionadas. O objetivo dessa ação foi investigar em que medida os exercícios apresentados nos volumes escolhidos, a saber, *Português: contexto, interlocução e sentido* (Editora Moderna, vol.1) e *Ser Protagonista: Língua Portuguesa* (Editora SM, vol.3) se aproximavam de práticas de leitura orientadas por pressupostos do Letramento Crítico, apontando possíveis sugestões de ampliação ou reconfiguração das atividades de modo a articulá-las à referida perspectiva teórica. Dentre os resultados obtidos, foi possível verificar que a maioria das atividades analisadas nos volumes distanciava-se de pressupostos de leitura assumidos pelas teorias do Letramento Crítico, uma vez que tanto os apontamentos contidos nos Manuais do Professor quanto os próprios enunciados dos exercícios limitavam a adoção de práticas de leitura mais amplas. Tal característica contrasta, por exemplo, com perspectivas teórico-metodológicas encontradas em documentos oficiais notadamente relacionados à produção e avaliação de livros didáticos direcionados ao ensino público, os quais revelaram, explícita ou implicitamente, maior afinidade teórica com princípios do Letramento Crítico.

Palavras-chave: Texto Publicitário, Leitura, Letramento Crítico, Livro Didático.

ABSTRACT

The following master thesis intends to investigate reading activities related to advertising texts by conducting comparative analysis between two High School Portuguese textbooks (Brazil, PNLD-2015) whose sessions present reading and comprehension activities directly related to the mentioned discursive genre. By taking into consideration the wide presence of advertising texts in many social contexts, as well as their goals to persuade target audiences by mobilizing strategies to promote a product, idea or concept, language gains a central role and highlights the importance of encouraging students to develop critical and reflective postures on the advertisement increase seen nowadays. Based on such a context, this work aims to conduct a detailed, comparative analysis of reading and comprehension activities presented in these two Portuguese textbooks by exploring theoretical studies related to Critical Literacy and reading activities (LUKE; FREEBODY, 1997; JORDÃO, 2013, 2017; KLEIMAN, 2005; MENEZES DE SOUZA, 2011). Theoretical studies related to advertising knowledge area (SANTOS, 2005) and to the role of multimodalities to create different meanings (KRESS, 2003, 2010) were also taken into consideration, as well as the study of Brazilian official documents that regulate the production of textbooks distributed to public schools (BRAZIL, 2013, 2014). Based on the previous considerations, the main objective of this work was to investigate how or in which ways reading and comprehension activities related to advertising texts presented in the selected textbooks (*Português: contexto interlocução e sentido* and *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*) could favor or even inhibit the promotion of Critical Literacy. In addition, suggestions to amplify or even reconfigure some of the activities were also done to elucidate how the exercises could be articulated to Critical Literacy theories. Results obtained from such research helped to develop considerations related to the theoretical and methodological principles held by both the analyzed reading activities and the Teacher's guide presented in the textbooks, since most of them were not close to a Critical Literacy reading approach when compared to reading principles sustained by some official documents.

Keywords: Advertising texts; Reading, Critical Literacy; Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Introdução da seção “Leitura” e “Texto 1”	91
Figura 2: “Textos 2 e 3”	92
Figura 3: Seção “Análise”- Atividades de 1 a 5	93
Figura 4: “Leitura” - Apresentação do “Texto 1” e do <i>boxe</i> “Situação de Produção”	115
Figura 5: Seção “Ler um anúncio publicitário” -Atividades 1 e 2	116
Figura 6: Seção “Ler um anúncio publicitário” -Atividades 3 e 4 e “Texto 2”	121
Figura 7: Seção “Ler um anúncio publicitário” -Atividade 5	128
Figura 8: Seção “Ler um anúncio publicitário” -Atividade 6	129
Figura 9: Seção “Ler um anúncio publicitário” -Atividades de 7 a 12	133
Figura 10: Anúncio publicitário indicado pelo <i>boxe</i> “Hipertexto”	138
Figura 11: Gráfico com porcentagem de alunos no ensino superior por sexo e cor/raça.....	139
Figura 12: Seção “Ler um anúncio publicitário” – Atividade 13 e “Texto 3”	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Elementos da Leitura como Prática Social	48
Quadro 2: Letramento Crítico Tradicional e Letramento Crítico Redefinido	53
Quadro 3: Teorias do Letramento Crítico iniciais e posteriores	56

LISTA DE SIGLAS

ABONG: Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais
CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
------------------	----

PARTE 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1: TEORIAS DOS LETRAMENTOS: ORIGENS, DESDOBRAMENTOS E PERSPECTIVAS	14
--	-----------

1.1: Apontamentos preliminares	14
1.1.2: Letramento e suas origens	15
1.1.3: O letramento no cenário internacional	17
1.1.4: O letramento no cenário brasileiro	18
1.1.5: Alfabetização e letramento: mapeando diferenças	19
1.2: Letramentos: algumas perspectivas e modelos	22
1.2.1: Perspectivas a-históricas dos letramentos	22
1.2.2: A grande divisa, Letramento Autônomo e Letramento Ideológico	24
1.2.3: Letramentos e o trabalho com textos em sala de aula: algumas perspectivas e propostas	28

CAPÍTULO 2: LETRAMENTO CRÍTICO E MULTIMODALIDADE: (RE)CONSTRUINDO PRÁTICAS DE LEITURA	33
--	-----------

2.1: Letramento Crítico: perspectiva ou método?.....	34
2.2: Alguns pressupostos fundamentais: Cidadania Ativa e Educação como facilitadoras de mudanças sociais	38
2.3: Letramento Crítico e suas implicações para a atividade de leitura em sala de aula: em busca de práticas sociais críticas	42
2.3.1: Das noções de leitura.....	42
2.3.2: Práticas de leitura sob a perspectiva do Letramento Crítico.....	44
2.3.3: Letramento Crítico: repensando teorias.....	49
2.4: Multimodalidade: novas formas, sentidos e possibilidades de interpretação	57
2.4.1: Teoria semiótico-social: pressupostos fundamentais.....	58
2.4.2: Das noções de (multi)modalidade, interpretação, texto e sentido.....	61

CAPÍTULO 3: TEXTO PUBLICITÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA64

3.1: Texto publicitário: caracterização, usos sociais e implicações para as questões de ensino.....	65
3.2: O livro didático de Língua Portuguesa no Brasil: histórico, características e ligações com políticas educacionais.	68
3.2.1: Algumas propriedades gerais.....	68
3.2.2: Livro didático de Língua Portuguesa no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	70
3.2.3: Origens e objetivos do PNLD.....	71
3.2.4: O PNLD no Ensino Médio.....	75
3.2.5: Algumas implicações do PNLD na relação entre o Estado Brasileiro e o livro didático	76

PARTE 2: METODOLOGIA

CAPÍTULO 4: CARACTERIZAÇÃO, OBJETIVO E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....80

4.1. Abordagem qualitativo-interpretativista da pesquisa	80
4.2. A análise documental	84
4.3. Perguntas de pesquisa, objetivo e justificativas.....	87
4.4. Análises	90
4.4.1: <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>	90
4.4.1.2: Síntese das análises	111
4.4.2: <i>Ser Protagonista: Língua Portuguesa</i>	113
4.4.2.1: Síntese das análises	164

PARTE 3: CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 5: DISCUSSÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS167

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS177

INTRODUÇÃO:

Sobretudo nas últimas décadas, campanhas ou peças publicitárias veiculadas em diferentes meios de comunicação têm procurado difundir bens, serviços e produtos (associados a uma série de valores) de maneira cada vez mais intensa, de modo a atingir potenciais consumidores das mais diversas faixas etárias e grupos sociais. Tendo em vista tal consideração, novas tecnologias e formas de comunicação adquirem significativo papel uma vez que, por meio delas, tornou-se possível ampliar os meios de divulgação da publicidade para além da mídia impressa, especialmente a partir do uso da internet e de outros recursos digitais.

No bojo dessa consideração, enquanto uma produção que pode ser veiculada em diferentes mídias, o texto publicitário também é caracterizado por utilizar variados “recursos linguísticos e estilísticos de ordenação, persuasão e sedução” que nele podem ser mobilizados para atrair determinado público consumidor, conforme destaca Tavares (2006, p.119). Assim, levando em conta implicações de tal questão notadamente em contextos de ensino, compreender os processos de construção de sentido em torno desse gênero discursivo (tanto a partir de sua dimensão linguística quanto histórico-social) se faz imprescindível ao desenvolvimento de práticas educacionais comprometidas com a criação de espaços voltados ao desenvolvimento de posturas críticas e reflexivas frente ao bombardeamento publicitário que, impulsionado por novas tecnologias de comunicação, parece delinear um fenômeno inerente à maioria dos contextos pelos quais um sujeito pode circular.

A partir dessas considerações, contribuições teórico-metodológicas referentes aos letramentos¹ podem se tornar recursos úteis para melhor analisar a configuração do texto publicitário em seus diferentes espaços de circulação, sobretudo ao serem considerados estudos concernentes às teorias do Letramento Crítico, responsável por favorecer a ampliação de paradigmas de leitura em contraposição às abordagens tradicionais, geralmente focalizadas em questões puramente linguístico-estruturais.

¹ Soares (2010, p.66) aponta que “o letramento é visto como um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita”. Por tal razão, conforme será descrito ao longo deste trabalho, tornou-se comum o emprego do termo plural “letramentos”, justamente em virtude de tal palavra sugerir a existência de variadas situações sociais caracterizadas por lançar mão de diferentes usos da escrita e da leitura. Apesar de também englobar práticas escolares, é preciso salientar que a extensão do(s) letramento(s) não se limita unicamente ao contexto escolar, pois “abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas”, conforme destaca Kleiman (2005, p.21).

Assim, sob a perspectiva do Letramento Crítico, os significados dos textos emergirão, sobretudo, em sua relação com outros textos e contextos, no interior de práticas sociodiscursivas diversas (CERVETTI; DAMICO; PARDALES, 2001, p.6-7)².

Não se pode deixar de mencionar, nessa linha de considerações, que pressupostos do Letramento Crítico buscam, também, problematizar a maneira *como* os textos se configuram no interior dessas práticas sociais pois, mais do que reconhecê-los enquanto reflexo da atividade humana, torna-se fundamental refletir sobre as implicações das ideias e valores que disseminam, segundo as especificidades de seus contextos de uso, produção, recepção e circulação. Ademais, ao serem consideradas algumas das implicações que pressupostos teórico-metodológicos do Letramento Crítico podem trazer a contextos de ensino, outra questão notadamente relevante para o ensino de línguas atual emerge, a saber, o papel desempenhado pelo *livro didático* enquanto principal e, por muitas vezes, único recurso disponível para o contato e o trabalho de professores e educandos com diferentes gêneros discursivos em sala de aula.

Tendo como ponto de partida tal apontamento, conforme assevera Ota (2009, p.215), é necessário mencionar que da simples “presença massiva” do livro didático no contexto escolar decorrem implicações ideológicas, uma vez que, frequentemente, tal material passa a ser visto tanto por professores quanto por alunos como “detentor de um discurso de autoridade”. Conforme mencionado, esse quadro se deve, sobretudo, ao fato de o livro didático ser em muitos casos o único material disponível ou predominante para uso, especialmente em contextos públicos de ensino. Para a mesma autora, tal visão pré-construída em torno do livro didático enquanto guia ou manual instrucional para o processo de ensino-aprendizagem termina, assim, por fazer com que esse material adquira “estabilização e legitimidade ao definir abordagens, propor e sistematizar conteúdos, mesmo que essa seleção de conteúdos esteja atrelada às instâncias superiores de educação.” (2009, p.215).

Nesse mesmo eixo de discussões, ao revozear Coracini³ (1999, p.12), Ota alerta que, apesar de a produção de obras didáticas para uso em escolas públicas estar sujeita a diretrizes educacionais oficiais, o livro didático ainda pode, com “relativa liberdade”,

² Além da passagem referida, citações diretas e indiretas feitas a partir de autores (Luke e Freebody, 1997; Lankshear e Knobel, 1997; Brown e Rodgers, 2002; Kress, 2003, 2010; Minott, 2011; Erickson, 1986 e Huxley, 1941) cujas obras não se encontram disponíveis em Português foram traduzidas pelo autor deste trabalho.

³ CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

definir “o quê e como ensinar/aprender, o que acaba engessando o fazer pedagógico” (2009, p.215). A partir de tais colocações, ao se considerar especificamente o livro didático de Língua Portuguesa, é possível afirmar que esse também está sujeito a se tornar reflexo de um “discurso de autoridade”, na medida em que pode reproduzir abordagens de ensino já historicamente construídas e mantidas. Assim, a elaboração e a configuração de atividades direcionadas à leitura e interpretação textuais encontradas em livros didáticos pode não abrir espaços para que o educando (ou até mesmo o professor) questione, repense ou relativize os sentidos construídos em diferentes textos com os quais pode se deparar ao longo dos estudos, dando vazão a um cenário onde o exercício da simples extração, reprodução ou localização de informações pode dificultar quaisquer atividades pautadas na reflexão crítica dos sentidos, ideias ou valores apresentados nesses mesmos textos.

Tendo em vista especificamente práticas escolares de leitura e interpretação em torno do texto publicitário, a descrição dessa problemática desperta a necessidade de adoção de abordagens que favorecem a abertura de espaços para que esse gênero discursivo seja explorado de modo a ampliar paradigmas de leitura tradicionais. Tal necessidade se deve, sobretudo, ao expressivo poder de influência social da publicidade ligado à disseminação de valores, conceitos e ideias que, frequentemente, podem ser adotados pelo público como “verdades” irredutíveis, conforme alertam Hoff (2007) e Tavares (2006). Como já sinalizado, contribuições advindas das teorias do Letramento Crítico poderiam se tornar, por fim, úteis à ampliação e reconfiguração de práticas de leitura já há muito tempo (re)produzidas e ainda presentes, com expressiva força, em materiais de ensino disponíveis às escolas.

A partir do conjunto de considerações até aqui expostas, a presente dissertação procurou investigar de que modo atividades de leitura e interpretação de textos publicitários, em função da maneira como são formuladas, podem se aproximar ou se distanciar de pressupostos de leitura cultivados pelo Letramento Crítico. Tais atividades estão presentes em seções de capítulos específicos encontrados em dois volumes de Língua Portuguesa do Ensino Médio aprovados pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD, doravante) de 2015. Alicerçadas em contribuições teóricas consideradas pertinentes ao objetivo central deste trabalho, questões que giram em torno do papel de leis, diretrizes ou documentos oficiais influentes na produção desses materiais foram, também, consideradas.

Para tal, em termos de organização e estruturação de conteúdos, esta dissertação foi dividida em três partes. A fundamentação teórica do trabalho está apresentada na primeira parte cujos capítulos são destinados a fornecer apontamentos concernentes às teorias dos letramentos, à esfera de atuação dos textos publicitários bem como à relevância das multimodalidades para a construção dos processos de interpretação e significação de textos. Em seguida, é apresentada a metodologia subjacente ao desenvolvimento desta pesquisa, a partir da caracterização de sua natureza, descrição dos objetos de estudo considerados e delineamento das justificativas, perguntas de pesquisa, objetivos e procedimentos adotados para a realização das análises conduzidas. Por fim, na terceira parte, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, a partir dos quais foram tecidas problematizações, apontamentos e possíveis conclusões com vistas à eventual formulação de conceitos, teorias ou hipóteses advindas do trabalho de análise. É válido ressaltar que todas as partes descritas não devem ser lidas de maneira estanque, como se fossem frações isoladas e independentes, mas enquanto elementos correlacionados tendo em vista, sobretudo, os objetos/materiais de análise tomados como *corpus* e o objetivo que estrutura esta pesquisa em seus diferentes segmentos, a saber, verificar de que maneira as atividades de leitura e interpretação de textos publicitários analisadas nos volumes escolhidos se aproximam ou se distanciam da perspectiva de leitura do Letramento Crítico.

PARTE 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1: TEORIAS DOS LETRAMENTOS: ORIGENS, DESDOBRAMENTOS E PERSPECTIVAS

Uma vez que o presente trabalho se dedica a explorar noções concernentes, sobretudo, às teorias dos letramentos, o primeiro capítulo desta dissertação procura, a partir da mobilização de aportes teóricos diversos, elucidar o conceito de letramento e descrever suas principais bases filosóficas e áreas de influência. Para tal, pretende-se dividir tal capítulo em diferentes seções de discussão responsáveis por fornecer apontamentos que, conjuntamente, permitirão melhor abordar a questão proposta. Dessa maneira, ao longo da primeira seção, são tecidas breves considerações acerca do contexto de surgimento da noção de letramento, a partir de um mapeamento geral das condições históricas e sociais que propiciaram o uso do termo tal como é entendido atualmente. A segunda seção, por sua vez, aborda especificamente as noções de letramento autônomo e letramento ideológico, por meio do levantamento de subsídios teóricos que versam acerca desses conceitos e de seus desdobramentos em variados cenários sociais, notadamente em torno do contexto da educação escolar. Ao mesmo tempo, ainda na referida seção, as noções mencionadas são articuladas com outros conceitos e perspectivas no campo dos estudos dos letramentos. Por fim, na última malha de discussões, são apresentadas considerações que buscam refinar e estabelecer conexões entre os conceitos apresentados nas seções anteriores, discutindo propostas e implicações para o trabalho em sala de aula a partir de cada perspectiva, modelo ou teoria dos letramentos apresentados ao longo do capítulo. Espera-se que os apontamentos levantados nesta parte do trabalho propiciem não apenas um entendimento mais acurado (ainda que sob um recorte limitado) dos estudos acerca dos letramentos, mas também possibilitem o surgimento de produções acadêmicas que, tais como esta, buscam articular essas noções a diferentes questões da área da Educação ou mesmo de outros campos. Tais práticas, por fim, levam em conta o caráter da interdisciplinaridade inerente à própria produção científica, especialmente ao se tratar das Ciências Humanas e, de modo mais particular, da Linguística Aplicada, a qual configura o campo científico mais diretamente ligado a este trabalho.

1.1: Apontamentos preliminares:

Conforme destacam Duboc e Gattolin (2015, p.245), “A palavra letramento e seus vários termos correlatos já figuram no discurso educacional brasileiro com certa

frequência [...] “, processo que configura um cenário caracterizado por estimular o surgimento de pesquisas acadêmicas em diferentes níveis e modalidades de ensino. Areladas ao conceito, questões políticas e educacionais, por exemplo, compõem um amálgama de influências que, a depender do paradigma teórico-epistemológico em que se inscrevem, são responsáveis por atribuir diferentes configurações e usos ao termo. Tecer considerações acerca das origens e das implicações de algumas das variadas formas de utilização da palavra letramento faz-se, assim, atividade imprescindível ao melhor entendimento do conceito, favorecendo o surgimento de caminhos que poderão permitir a compreensão de alguns dos principais pressupostos filosóficos a partir dos quais determinadas teorias do letramento se sustentam. Assume-se neste trabalho, ainda, a existência de limitações no tocante à grande abrangência de termos correlatos ao letramento, uma vez que o recorte aqui delimitado enfatizará apenas parte dos muitos fios que, em conjunto, compõem a grande teia de noções associadas ao letramento à qual constantemente novos fios são adicionados e outros já existentes remodelados. Contudo, ao longo das considerações que se seguirão, procurou-se descrever um conjunto expressivo dos principais termos correlacionados ao letramento os quais, sobretudo no contexto brasileiro, revelaram-se notadamente influentes.

Ademais, discussões serão mobilizadas paralelamente à descrição dos apontamentos teóricos apresentados, como forma de elucidar potencialidades, limitações ou implicações relevantes frente aos diferentes conceitos levantados. Tal processo torna-se, ainda, particularmente importante para o desenvolvimento da pesquisa a ser apresentada, visto que a simples exposição de teorias, embora fundamental à descrição dos principais pressupostos que nortearão o trabalho de análise direcionado ao *corpus* selecionado, não assegura por si mesma uma reflexão mais acurada sobre os temas apresentados. Assim, em decorrência dessa colocação, tecer discussões ou considerações paralelamente à exposição da fundamentação teórica, buscando sempre que possível relacioná-las ao objetivo próprio deste trabalho, configura uma tarefa relevante para propiciar maior consistência à primeira parte desta dissertação.

1.1.2: Letramento e suas origens

É possível afirmar que os usos da palavra letramento, ao longo do tempo, seguramente refletem mudanças verificadas em diversos cenários sociais os quais, por sua natureza essencialmente dinâmica, permitiram (e ainda permitem) a atualização dos sentidos em torno dos usos do termo. Assim, nesta seção, intenta-se destacar como novas

exigências, necessidades ou demandas de diferentes ordens suscitarão a criação (bem como a ressignificação) dos usos do termo letramento, sobretudo a partir de contribuições advindas de autoras como Duboc e Gattolin (2015) e Soares (2010).

Preliminarmente, cabe apontar que o uso da palavra letramento, em sua concepção inicial, encontra-se enraizado à noção de *alfabetização* enquanto habilidade geral para ler e escrever independentemente da área ou campo de atuação social em que tal ação ocorre. Contudo, notou-se que, apesar de se alfabetizarem, muitas pessoas pareciam incapazes de incorporar efetiva e socialmente tanto a prática da leitura quanto da escrita, conforme expõe Soares (2010, p.45) ao descrever que muitos indivíduos, ainda que alfabetizados, “não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...]”.

O termo letramento vem à tona, então, para descrever uma situação histórico-social em que habilidades de leitura e escrita já não são, por si mesmas, responsáveis por assegurar a inserção dos sujeitos em diferentes práticas sociais, estabelecendo contrapontos com a noção de alfabetização tradicionalmente conhecida. Frente a esse novo cenário, Soares (2010, p.20) indica que

Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo **letramento** [...] (grifo da autora).

Tal apontamento permite inferir que ser alfabetizado (ou seja, deter a habilidade de ler e escrever) não assegura, necessariamente, a promoção do letramento. Desse modo, ao se levar em conta o fato de que o termo designa diferentes atividades sociais de exigência de usos da escrita e/ou leitura, é possível pensar em indivíduos que, mesmo alfabetizados, não são capazes de atender a tais exigências. Atividades contemporaneamente consideradas por muitos como corriqueiras, tais como lançar mão de *softwares* em celulares para a gravação de áudio, vídeo ou a realização de conversas instantâneas em aplicativos como o *WhatsApp*⁴ podem ser exemplos de práticas ainda não totalmente realizáveis ou dominadas por um indivíduo, ainda que este seja alfabetizado.

⁴ Fetter, Grings e Kaieski (2015, p.4) explicam que “O WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma lançado em 2009, que rapidamente se popularizou principalmente nos últimos anos.”. Embora tenha sido criado originalmente apenas para uso em dispositivos móveis, os autores descrevem que versões atuais do aplicativo permitem realizar conversas instantâneas também em computadores, desde que estes detenham navegadores de *internet* (tais como *Google Chrome*, *Mozilla Firefox* ou *Opera*) compatíveis com a ferramenta.

Desse modo, a colocação de Soares permite situar a noção do termo letramento enquanto ampliação da noção de alfabetização, uma vez que a última, por si mesma, não assegura a real inserção de sujeitos em atividades sociais perpassadas pelos usos da escrita ou da leitura. Contudo, cabe destacar que a alfabetização, sob a perspectiva do letramento, não é desmerecida ou descartada, devendo sua função ser observada com maior atenção. Assim, a fim de que a sequência de discussões propostas neste segmento do trabalho não se desvie de seu objetivo, uma seção destinada especificamente a tecer algumas observações sobre as diferenças básicas entre as noções de alfabetização e letramento será posteriormente apresentada.

1.1.3: O Letramento no cenário internacional

Ao se levar em conta o posicionamento de Soares (2010, p.6), para quem o surgimento de novas palavras está atrelado às mudanças na maneira pela qual determinado fenômeno ou ideia passa a ser compreendido, é cabível tecer considerações acerca de como o termo letramento se configurou ao longo do tempo no cenário mundial. A partir de Soares⁵ (2004), Duboc e Gattolin (2015, p.248) descrevem que, em países de Língua Inglesa como Estados Unidos e Inglaterra, a palavra *literacy* já estava dicionarizada desde os anos finais do século XIX para se referir, conforme apontam as autoras, ao que Rojo⁶ (2009) denomina como *alfabetismo*, entendido enquanto “prática de leitura individual, estritamente cognitiva, a qual tangia os aspectos socioideológicos inerentes às práticas sociais de usos da linguagem.”.

O desafio colocado a esses países consistia, assim, em encontrar um termo responsável por contrapor a noção tradicional de alfabetização às novas ideias que começavam a emergir na década de oitenta. É a partir dessa necessidade que surge, então, o termo *new literacy studies* (*Novos Estudos do Letramento*) delineando, por fim, o rompimento epistemológico com a noção tradicional de alfabetização (*literacy*), à semelhança do que também se verificou em alguns países da Europa como França e Portugal (DUBOC; GATTOLIN, 2015, p.247-248). Ademais, a partir de colocações de Lankshear e Knobel⁷ (2003), as autoras supracitadas (2015, p.248) apontam que essa ruptura epistemológica quanto à concepção tradicional de alfabetização foi

⁵ SOARES, M. Letramento e alfabetização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. Ed. São Paulo: Global, 2004

⁶ ROJO, R. H. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

⁷ LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. *New Literacies- changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.

primeiramente incentivada, sobretudo no contexto estadunidense, pelo seguinte conjunto de elementos: (1) A *Pedagogia Crítica* colocada por Paulo Freire; (2) A urgência por uma *reforma curricular nos Estudos Unidos*, em decorrência de resultados insatisfatórios dos alunos quanto às habilidades de leitura e escrita; (3) A necessidade premente da mobilização de *estudos socioculturais*. Dessa maneira, a nova concepção de letramento que começava a emergir procurava repensar questões concernentes às atividades de leitura e escrita, possibilitando o surgimento de abordagens de ensino que levavam em conta a dimensão social, cultural, política e ideológica dessas práticas. Por fim, essas ideias também exerceram forte influência em outros contextos de ensino tais como o brasileiro, conforme será descrito a seguir.

1.1.4: O Letramento no cenário brasileiro

A respeito do surgimento do termo letramento no contexto brasileiro, Soares (2010, p.15) explicita que se trata de uma palavra “recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas” cuja ocorrência inicial data, possivelmente, da segunda metade da década de oitenta. Ao considerar a linguagem culta como consequência do letramento, o livro de Mary Kato⁸ (1986) é, então, apontado por Soares como uma das primeiras obras a lançar mão do termo. Contudo, sob o prisma de outros pressupostos epistemológicos, a concepção de letramento frequentemente utilizada no atual contexto educacional brasileiro destoa da noção colocada por Kato, aspecto que será abordado com maior propriedade em seções subsequentes deste capítulo.

Tendo em vista os apontamentos anteriores, a título de exemplificação, Soares (2010) descreve o capítulo introdutório de uma das obras de Tfouni⁹ (1988) no qual é possível notar o emprego da palavra letramento enquanto noção distinta à de alfabetização, processo que sinalizava o início da criação de um novo paradigma frente aos usos de tal termo, o qual passou a figurar com maior destaque em estudos da área da Educação e das linguagens, sendo utilizado especialmente por pesquisadores e estudiosos desses campos. Tal cenário, assim, demarca no contexto brasileiro

[...] o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico do campo da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita* (SOARES, 2010, p.15, grifo da autora).

⁸ KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

⁹ TFOUNI, L. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Ática, 1988.

Em oposição ao simples domínio da habilidade para ler e escrever ou à ideia de uma ferramenta responsável por permitir o uso culto da língua, o novo paradigma em que se inscreve o termo letramento passa a relacioná-lo às práticas sociais (escolares ou de outros contextos) perpassadas por diversos usos da escrita e da leitura. É imprescindível ressaltar, porém, que tal noção de letramento enquanto prática social já figurava nos estudos de Freire, embora tal estudioso não tenha feito uso explícito do termo. Apesar de lançar mão explicitamente da palavra *alfabetização*, Freire, já na década de sessenta¹⁰, não a equipara ao simples domínio da capacidade para ler ou escrever. Assim, o referido autor amplia essa noção tradicional ao afirmar que “Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade.” (2013, p.136). Freire, desse modo, correlaciona a alfabetização à conscientização do homem frente ao seu contexto social, no interior do qual estão engendradas suas variadas práticas sociais. A alfabetização passa a ser, portanto, “mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler.” (FREIRE, 2013, p.145).

A partir dos apontamentos apresentados, é possível afirmar que a noção de letramento enquanto prática social relacionada à inserção e à participação do homem em atividades de leitura e/ou escrita em diferentes contextos já se fazia presente nos estudos freirianos. Assim, apesar de não haver menção explícita ao termo por parte do autor, tal concepção já se encontrava corporificada na adoção de uma definição mais ampla para a alfabetização. Não é por acaso, portanto, que teóricos de prestígio internacional dedicados a abordar questões referentes ao letramento, tais como Brian Street (2014), reconhecem a importância das ideias de Freire para a consolidação dos estudos concernentes ao tema, seja para problematizar, adotar ou repensar contribuições trazidas pelo referido autor.

1.1.5: Alfabetização e Letramento: mapeando diferenças

Conforme salientado, considera-se relevante tecer esclarecimentos mais pontuais acerca da relação entre alfabetização e letramento, a fim de evitar possíveis distorções quanto à noção e aos papéis da leitura/escrita sugeridos a partir da utilização de cada um dos termos. Inicialmente, é necessário frisar o fato de que ambas as noções, a partir da perspectiva teórica assumida neste trabalho, não são consideradas palavras

¹⁰ A obra *Educação como prática da liberdade* foi escrita por Freire em 1967, durante o período de exílio do autor no Chile. Tal informação encontra-se disponível na contracapa da 15ª edição do referido livro, lançado em 2013 e componente do conjunto de referências utilizadas neste trabalho.

sinônimas, embora ambas possam estar relacionadas a questões de leitura e escrita. Como já apontado, a alfabetização pode ser entendida, de maneira simplória, como a capacidade ou a habilidade para ler e escrever, ao passo que o letramento corresponderia à efetiva inserção e envolvimento de sujeitos em práticas/exigências sociais que envolvem diferentes usos da leitura e/ou da escrita.

Soares (2010, p.39), por exemplo, adjetiva como “letrado” o indivíduo que vive “em estado de letramento” e é capaz de interagir socialmente em práticas que envolvem variados usos da escrita e da leitura, enquanto que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Tendo em vista os apontamentos de Soares, é possível afirmar que ser “letrado” pode variar segundo as necessidades particulares de um momento histórico ou de determinado contexto social, dada a relação indissociável do letramento com diferentes práticas sociais que, por natureza, são essencialmente mutáveis e dinâmicas, renovando-se constantemente. Cada comunidade, assim, pode valorizar, em maior ou menor grau, certas práticas de letramento em função de variáveis de ordem econômica, política ou religiosa, por exemplo. Tal consideração assinala um importante aspecto a ser levantado para discussões, na medida em que sujeitos que não atendem ou conhecem as exigências de usos da escrita e da leitura característicos de determinado espaço podem apresentar dificuldades ou limitações para se inserir em certas práticas sociais letradas exigidas em contextos distintos daqueles com os quais estão familiarizados. Tal quadro, por fim, pode revelar uma questão notoriamente problemática ao se levar em conta práticas de leitura e de escrita cultivadas, sobretudo, em contextos escolares.

Alicerçados em apontamentos de Silva¹¹ (2009), Araújo e Silva (2012, p.684) descrevem, por exemplo, o contraste que pode haver entre práticas letradas escolares com outras advindas de contextos diferentes, atentando para o fato de que

Há vários sujeitos que interagem adequadamente na internet, trocando e-mails, publicando no Facebook, teclando no MSN, postando mensagens em blogs ou fóruns, e que, todavia, sentem dificuldades em produzir a redação solicitada no vestibular, assim como uma palestra, resenha, memória ou carta protesto.

¹¹ SILVA, E. M. S. *Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.

O excerto utilizado acima permite ilustrar a distinção entre ser *letrado* e *alfabetizado* levantada no início desta seção, uma vez que o simples domínio da habilidade para ler e/ou escrever não assegura, conforme exposto, a plena inserção de sujeitos em contextos ou situações que exigem determinados usos da escrita/leitura. Ademais, o trecho referido pode incitar reflexões acerca do papel da escola quanto ao trabalho com atividades de leitura e de escrita, sobretudo quando estas parecem se distanciar de práticas próprias à realidade dos estudantes. Nesse sentido, como possível alternativa, Soares sugere que as ações de *alfabetizar* e *letrar* (ainda que expressem noções diferentes) não deveriam ser tomadas separadamente. Desse modo, em espaços escolares, seria necessário “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*.” (2010, p.47, grifos da autora). Trata-se, sem dúvida, de uma proposta desafiadora que, contudo, não deve ser desconsiderada, já que leva em conta a necessidade de as práticas escolares de leitura e escrita serem *contextualizadas* sem, entretanto, desmerecer outras práticas já cultivadas pelo educando em outros espaços.

Como apontamento adicional, é cabível mencionar que a noção de letramento, sob a perspectiva aqui apresentada e em virtude dos pressupostos que carrega, nega a existência de sujeitos considerados “iletrados”, dada a natureza dinâmica das diversas práticas sociais que se renovam e se diferenciam ao longo do tempo. Araújo e Silva (2012, p.684), por exemplo, fortalecem essa consideração ao destacar que

Não podemos falar em sujeitos letrados *versus* iletrados, uma vez que entendemos o letramento em um *continuum*, e os sujeitos, conforme o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos, bem como o seu Histórico de Letramento [...], demonstram níveis de letramento distintos.

A partir dos apontamentos colocados pelas autoras supracitadas, é possível afirmar que um sujeito, mesmo analfabeto (levando em conta a noção tradicional de alfabetização enquanto capacidade ou habilidade para ler e escrever), não pode ser considerado “iletrado”. Assim, tal afirmação se deve ao fato de que cada indivíduo, em função de sua bagagem social e histórica, pode cultivar diferentes práticas relacionadas à cultura letrada e apresentar, desse modo, distintos níveis de letramento. Tfouni (2010, p.24) também sustenta essa mesma ideia ao afirmar que

[...] não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria a “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência.

Em acréscimo, devido à abrangência e variedade de práticas sociais que envolvem atividades de escrita e leitura, tornou-se comum o uso do termo plural *letramentos*, justamente para dar ênfase aos diferentes espaços sociais e aos variados tipos de letramento que neles podem ser manifestados. Em virtude de tal cenário, o presente trabalho lançará mão, doravante, da forma plural *letramentos*, considerada mais coerente por sugerir a ideia de um fenômeno heterogêneo e passível de variações ao longo do tempo, de acordo com especificidades e necessidades de determinado contexto social.

1.2: Letramentos: algumas perspectivas e modelos

Como já salientado na seção anterior, os letramentos acompanham e refletem o caráter dinâmico e mutável das diferentes práticas sociais em torno das quais são cultivados. Em virtude dessa característica, é possível afirmar que a questão dos letramentos, ao longo do tempo, foi e ainda pode ser concebida sob diferentes perspectivas, em função da tomada de pressupostos específicos responsáveis por conferir diferentes características às atividades sociais perpassadas pelas práticas de leitura e de escrita. Assim, a seguir, procura-se demonstrar como diferentes pontos de vista abordaram o papel dos letramentos, geralmente a partir da descrição de noções colocadas em relação de oposição ou complementação.

1.2.1: Perspectivas a-históricas dos Letramentos

Ao mencionar o vasto uso do termo letramento em produções técnico-científicas que se dedicam a abordar questões de escrita e de leitura, Tfouni (2010, p.31-32) ressalta o fato de que é possível verificar a existência de uma “polissemia” em torno da palavra. Essa situação seria, então, responsável por fazer emergir diferentes perspectivas que tornam complexo e dificultoso o trabalho de definição do termo. Desse modo, a autora opta por assumir uma posição que concebe o(s) letramento(s) enquanto “processo de natureza sócio-histórica”, em oposição a outras perspectivas que não levam em conta essa dimensão ou “adotam uma posição ‘fraca’ quanto à sua opção processual e histórica.” (2010, p.32). A referida estudiosa, ainda nessa linha de considerações, afirma que muitas produções acadêmicas, ao fazer uso da palavra letramento como “sinônimo de alfabetização”, se enquadram em um campo de perspectivas teóricas que desmerecem os “aspectos sociais e históricos” dos letramentos formando, assim, *perspectivas a-históricas*, termo escolhido por Tfouni para agrupar esse conjunto de abordagens.

A partir de contribuições advindas de estudos realizados especialmente no contexto norte-americano, Tfouni elenca três perspectivas principais sobre os letramentos que, por suas características, podem ser classificadas como desdobramentos de perspectivas a-históricas. A descrição de tais pontos de vista pode se tornar um trabalho relevante na medida em que é capaz de auxiliar a compreensão sobre como diferentes bagagens teóricas influenciaram algumas das interpretações dadas aos letramentos e ao seu papel em variados contextos sociais (dentre os quais se encontra o ambiente escolar) caracterizados pela existência de práticas de leitura e de escrita.

Assim, Tfouni descreve que, sob a ótica da perspectiva *individualista-restritiva*, o termo letramento refere-se apenas à “aquisição da leitura/escrita, considerando-se aí, portanto, a aquisição da escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende.” (2010, p.32-33). Tal noção reduz o(s) letramento(s) a um fenômeno individual direcionado a uma finalidade específica, a saber, a capacidade para codificar e decodificar sistemas de escrita, assemelhando-se, portanto, à noção tradicional de *alfabetização*. Implicações educacionais da perspectiva *individualista-restritiva* colocadas pela referida autora concebem o ambiente escolar, por fim, enquanto espaço responsável pela aprendizagem de habilidades específicas, tais como *aprender o alfabeto*, a *correspondência som/grafema* e os *pré-requisitos psicomotores* para realizar atividades de leitura e escrita (2010, p.33).

Nomeada como *tecnológica*, a segunda perspectiva descrita por Tfouni encara o(s) letramento(s) enquanto “produto” cujos usos estão atrelados a “contextos altamente sofisticados” (2010, p.33). A partir de apontamentos de teóricos tais como Anderson e Stokes¹² (1984, p.24), a autora explica que, sob essa segunda perspectiva, os letramentos têm a função de atender demandas científicas, políticas e educacionais de um país servindo, também, aos propósitos da indústria e do comércio com vistas ao “progresso da civilização” (visão positivista). Trata-se, então, de uma concepção de teor instrumentalista quanto às práticas de leitura e de escrita, calcada no progresso e no desenvolvimento da tecnologia. Fatores sociais e históricos relacionados a tais práticas são, desse modo, colocados em plano secundário em virtude da ênfase dada às *funções* (e não aos sentidos ou implicações socioculturais) da escrita e da leitura.

¹² ANDERSON, A. B; STOKES, S. J. Social and Institutional Influences in the Development and Practice of Literacy. In: GOELMAN, H; OBERG, A; SMITH, F. *Awakening to Literacy*. London: Heineman Educational Books, 1984

Descrita por Tfouni como *cognitivista*, a terceira e última perspectiva defende que os processos de aprendizagem, dentre os quais se encontrariam práticas de leitura e de escrita, são “produtos das atividades mentais”, sendo os sujeitos, individualmente, os principais responsáveis pelo próprio aprendizado. Para a autora, tal perspectiva focaliza, assim, “processos internos, e ignora as origens sociais e culturais do letramento.” (2010, p.34). Por fim, ao sintetizar as três perspectivas apresentadas, Tfouni elenca alguns aspectos comuns que podem ser verificados em cada uma, os quais estão relacionados ao tipo de ênfase que é dada diante de práticas que envolvem a leitura e a escrita. Em todas elas, os letramentos são reduzidos à “aquisição da leitura/escrita” voltada unicamente para a “codificação/decodificação de textos escritos” (2010, p.34). Tais perspectivas podem apresentar, ainda, reflexos em outras concepções que, do mesmo modo, não levam em conta as dimensões, por exemplo, de ordem cultural, política, econômica ou ideológica das práticas de escrita/leitura observadas em diferentes contextos sociais, em contraposição às abordagens e modelos que valorizam tais aspectos (*perspectivas históricas*), como será explorado a seguir.

1.2.2: A grande divisa, Letramento Autônomo e Letramento Ideológico

Em decorrência do prestígio dado à escrita e à leitura na maioria dos contextos sociais, Tfouni descreve a teoria da *grande divisa*, perspectiva responsável por defender a ideia de que “em uma sociedade letrada, haveria uma separação radical entre usos orais e usos escritos da língua, caracterizando dois tipos específicos de discurso: o discurso oral e o escrito.” (2010, p.50). A partir dessa cisão, tais usos passam a ser colocados em relação de oposição, dividindo a parcela alfabetizada de uma população daquela que não domina as habilidades para ler e/ou escrever, atribuindo a cada uma delas características próprias. Sob a perspectiva da grande divisa, Street¹³, por exemplo, descreve que

os “iletrados” são fundamentalmente diferentes dos letrados. No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. (2014, p.38).

Em acréscimo, o referido autor assinala que a perspectiva defendida pela grande divisa traz como consequência a ideia de que os “iletrados” não apresentam as mesmas

¹³ O trecho em questão foi extraído de umas das obras de Street traduzida para o Português em 2014 e publicada pela primeira vez em 1995 sob o título *Social literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Educacion*.

condições se comparados àqueles que dominam as habilidades para ler e escrever. Assim, indivíduos considerados “iletrados” passariam a ser rotulados pela incapacidade ou dificuldade de desenvolver pensamentos abstratos, pela passividade e falta de senso crítico para refletir sobre a própria língua ou mesmo sobre as origens dos processos de opressão política aos quais estariam sujeitos. Ao levar em conta esse quadro, uma das funções dadas a espaços de ensino formal passou a ser, então, a de tornar os “iletrados” capazes de ler e escrever, “a fim de lhes dar todas essas características e ‘libertá-los’ da opressão e da ‘ignorância’ associadas à sua falta de habilidades letradas.” (STREET, 2014, p.38).

A ideia de alfabetização relacionada à emancipação social e ao despertar de uma consciência crítica é cultivada, inclusive, por Freire. Conforme exposto na seção 1.1.4 deste capítulo, apesar de propor uma noção de alfabetização ampla e de dimensão histórico-social que não é reduzida à simples capacidade para ler e escrever, o referido estudioso não deixa de reconhecer, também, o papel da leitura e da escrita como potenciais armas para combater processos de exclusão social ou opressão política. Acerca dessa questão, Street atenta para o fato de que

Até mesmo Paulo Freire (1985), o militante mais influente e radical do letramento, tendia a acreditar que pessoas sem o letramento do tipo ocidental são incapazes de “ler o mundo”: sua cruzada para despertar a consciência através de campanhas de alfabetização liderou a contestação contra as campanhas dominantes e autoritárias promovidas por governos para fazer precisamente o contrário, mas ela frequentemente repousa sobre pressupostos semelhantes acerca da ignorância e da falta de autoconsciência ou de consciência crítica dos “não letrados.” (2014, p.36-37).

Perspectivas assumidas por Freire reforçam, de fato, os apontamentos supracitados colocados por Street na medida em que, para o primeiro autor, a alfabetização está relacionada ao despertar da capacidade de reflexão do homem que, uma vez alfabetizado, passaria a ter plena ciência do contexto que o cerca e de seu papel para transformá-lo. Assim, Freire considera a alfabetização enquanto “a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo” (2013, p.180).

Ademais, a partir da capacidade de reflexão propiciada pela alfabetização, processos de injustiça e exclusão social também poderiam ser combatidos ao se considerar que, “na medida em que homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para sua

manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido” (FREIRE, 2013, p.181).

De teor emancipatório e libertário, tais perspectivas colocadas por Freire refletem, por um lado, aspectos de uma postura pedagógica que encara a alfabetização como alavanca propulsora necessária para que educandos se vejam livres de sistemas opressores e possam, assim, atingir seu pleno desenvolvimento intelectual, social e político. Sob outro olhar, porém, esses apontamentos não deixam de apresentar reflexos da grande divisa ao diferenciar alfabetizados de analfabetos, atribuindo a cada grupo características opostas. É válido ressaltar que tal consideração não desmerece, contudo, as contribuições dadas por Freire notadamente para o desenvolvimento de novas abordagens frente às questões de leitura e escrita, consideradas relevantes às necessidades do contexto sociopolítico em que surgiram. Além disso, conforme mencionado na seção 1.1.3, ideias propostas por Freire forneceram as bases para o surgimento do próprio conceito de Letramento, distanciando-se da tradicional noção de alfabetização.

Quanto à descrição dos modelos autônomo e ideológico dos letramentos, considerações sobre a grande divisa foram tecidas levando em conta o fato de que, conforme aponta Tfouni, “Para Street, a versão moderna da grande divisa enquadra-se no que o autor denomina de ‘modelo autônomo’ do letramento [...]” (2010, p.36). Desse modo, a seguir, serão destacados os principais pressupostos característicos de cada um dos modelos mencionados, bem como seus possíveis reflexos em contextos educacionais atuais.

Street (2014, p.91), por exemplo, descreve que abordagens focalizadas em um modelo autônomo do letramento consideram-no uma “variável independente”, sem vínculo com quaisquer contextos sociais e cuja consequência principal relaciona-se ao favorecimento da *capacidade lógica*, da *racionalidade* e da *objetividade* dos sujeitos. Sendo assim,

Por inferência, aqueles desprovidos de letramento pareceriam, portanto, carecer dessas qualidades e, de fato, no uso popular, o termo “iletrado’/’analfabeto” é frequentemente empregado para significar isso mesmo, ou seja, “ilógico”, “irracional” etc. [...] (STREET, 2014, p.92).

Não se pode deixar de mencionar que a ideia preconizada por tal modelo propõe uma noção de letramento que se aproxima à noção tradicional de alfabetização (entendida como a habilidade para codificar/decodificar textos escritos), sobretudo por associá-la ao papel lógico da linguagem e ao desenvolvimento de capacidades racionais não extensíveis

àqueles que não dominam a escrita e a leitura. Além disso, sobretudo em espaços escolares, o modelo autônomo de letramento pode ser evidenciado em práticas de ensino caracterizadas pela *distância* colocada entre língua e sujeitos, as quais impõem tanto sobre alunos quanto professores um aparato sistemático de “regras e exigências externas, como se não passassem de sujeitos passivos.” (STREET, 2014, p.129-130). Sob a perspectiva de um modelo autônomo de letramento, práticas letradas são, ainda, consideradas “universais, invariáveis e repetitivas”, visto que a capacidade para ler/escrever textos é considerada independente de seu contexto situacional (ARAÚJO; SILVA, 2012, p.682). Nessa mesma linha de considerações, Street (2014, p.130) aponta, por fim, que práticas escolares de leitura e escrita embasadas por pressupostos de um modelo autônomo de letramento não levam em conta a existência das relações de poder ou das implicações ideológicas decorrentes dos usos sociais da escrita e da leitura conferindo, assim, uma aura de aparente neutralidade para esses usos.

Ao considerar os apontamentos tecidos ao longo do parágrafo anterior, seria possível argumentar que muitas das características referentes ao modelo autônomo assemelham-se àquelas cultivadas pelas perspectivas *a-históricas* dos letramentos descritas por Tfouni, justamente por desmerecer aspectos sociais, políticos e ideológicos que também estão subjacentes às práticas de leitura e de escrita. O *modelo ideológico* do(s) letramento(s) descrito por Street considera, precisamente, tais características colocadas em segundo plano pelo modelo autônomo, ao assumir “a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas.” (STREET, 2014, p.44). Além disso, nessa mesma sequência de apontamentos, Street esclarece que o modelo ideológico se preocupa com a construção dos *significados dos letramentos* em contextos sociais variados (não se restringindo, portanto, apenas ao ambiente escolar). Ademais, o referido modelo enfatiza a *sobreposição* e a *interação* de *práticas orais e letradas*, distanciando-se, assim, da perspectiva da grande divisa, responsável por preconizar a nítida separação entre as parcelas alfabetizada e “iletrada” de determinada sociedade e por valorizar atividades de escrita/leitura que se restringem somente àquelas cultivadas em espaços escolares.

Pressupostos mantidos pelo modelo ideológico não deixam de revelar, ainda, proximidade com abordagens *transculturais*, visto que práticas de leitura e de escrita são, nessa perspectiva, consideradas sensíveis a processos e mudanças históricas sendo, portanto, essencialmente dinâmicas e variáveis em função de *quando* e *onde* se realizam. Acerca dessa relação, Street assinala que

O estudo do letramento em uma perspectiva transcultural (através do tempo e do espaço) requerer esse quadro teórico amplo, livre da pressuposição de que as consequências do letramento são as mesmas em todas as épocas e lugares e de que “retirados” todos os “obstáculos”, ele sempre se manifestará, da mesma maneira como tem se manifestado nas culturas ocidentais. (2014, p.90).

Tendo em vista os apontamentos de Street acima descritos, é possível afirmar que o modelo ideológico de letramento, além de levar em conta a dinamicidade e a variedade dos significados das práticas de leitura e de escrita, também questiona a ideia generalizante (característica do modelo autônomo) de que implicações e papéis dos letramentos são homogêneos, reconhecendo suas diversas facetas e consequências a depender dos contextos em que se manifestam. Araújo e Silva, ao versarem sobre a abordagem ideológica no tocante aos letramentos, ratificam as ideias supracitadas ao expor que “os usos e as funções do letramento não são universais; logo, não podem ser generalizados, dado que mudam/variam conforme a situação em que são observados.” (2012, p.683).

Cabe ressaltar que os modelos de letramento autônomo e letramento ideológico descritos ao longo desta seção poderiam ser respectiva e paralelamente associados às perspectivas a-histórica e histórica dos letramentos descritas por Tfuoni, em virtude de abordarem funções, efeitos e características da leitura e da escrita sob óticas distintas. Resumidamente, perspectivas a-históricas e o modelo autônomo dos letramentos focalizam, por um lado, aspectos *funcionais, universais e homogêneos* da aquisição da leitura/escrita; por outro, perspectivas históricas e o modelo ideológico consideram a dimensão dos *sentidos sociais, culturais e ideológicos* das práticas de leitura e escrita. Por fim, a descrição das principais características de ambos os modelos e perspectivas podem fornecer contribuições úteis ao melhor entendimento sobre como propostas de atividade de leitura estão, por exemplo, configuradas em materiais de ensino tais como o livro didático (principal objeto de análise desta pesquisa), evidenciando relações de afastamento ou aproximação com alguns dos pressupostos trazidos pelas noções aqui apresentadas.

1.2.3: Letramentos e o trabalho com textos em sala de aula: algumas perspectivas e propostas

Assumindo a exemplo de Bakhtin (2011) o fato de que muitos *campos da atividade humana* lançam mão de variadas linguagens (oral, escrita, imagética ou

multimodal, por exemplo) para mediar, (re)criar e conferir sentidos a um vasto campo de interações sociais, é necessário tecer apontamentos sobre o papel que diferentes textos podem desempenhar a partir das perspectivas e modelos de letramentos levantados nas seções precedentes. Para tal, preliminarmente, é imprescindível apresentar considerações acerca da maneira como a própria concepção de texto é entendida por tais perspectivas e modelos, dando ênfase, sobretudo, às suas possíveis implicações em espaços escolares.

Cabe ressaltar, ainda, que a existência de diferentes concepções teóricas em torno do objeto “texto” implica considerar, também, a existência de distintos modos de com ele se trabalhar. Indursky (2010, p.3) esclarece essa ideia ao afirmar que

O sentido de texto muda de acordo com o aparato teórico de que nos cercamos para concebê-lo. E, se a concepção de texto não é a mesma para todos, também não é idêntico o trabalho que sobre ele pode ser realizado.

Em acréscimo, a partir de Hjelmslev¹⁴, a autora supracitada sinaliza a importância de o texto, em sentido amplo, ser considerado autêntico objeto de pesquisa. A partir da adoção dessa postura, a produção de diferentes contribuições teóricas poderia, por fim, ser estimulada, conforme destacado pelo seguinte excerto:

Para Hjelmslev, o texto é uma categoria teórica que deve ser descrita. E esta descrição deve ser tão fina que seja capaz de dar conta de todos os textos, os existentes e os que ainda não existem, mas podem vir a existir. Ou seja: com isto, diria que ele lança um verdadeiro programa a ser realizado. E esta proposta tira o texto do senso comum, do empirismo e convoca os linguistas a tomarem posição face ao texto, a considerarem o texto como um objeto de estudo. (INDURSKY, 2010, p.42).

Tendo em vista a constante atualização da linguagem ao longo do tempo e em diferentes espaços (processo que pode dar margem à criação de novos de textos), tais colocações podem corroborar a ideia de que o texto, enquanto objeto de estudo, necessita ser explorado com maior atenção em pesquisas acadêmicas, levando em conta o rigor e a profundidade característicos do fazer científico. Neste trabalho, contudo, não se busca realizar ou sugerir descrições teóricas passíveis de “dar conta de todos os textos” tal como proposto por Hjelmslev a partir dos apontamentos de Indursky, visto que o objetivo principal ao transcrever tal passagem é sinalizar a relevância de se considerar o texto como legítimo alvo de pesquisas, reconhecendo-o enquanto elemento capaz de

¹⁴ HJELMSLEV, L. *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris: Minuit, 1968.

acompanhar e refletir mudanças ocorridas em diferentes espaços de interação social, modificando-os e sendo por eles modificado.

Conforme exposto, serão descritos a seguir apontamentos acerca de como determinadas perspectivas, modelos ou concepções referentes aos letramentos abordam o papel do texto, focalizando a maneira como este passa a ser entendido e trabalhado em espaços escolares, especialmente ao se tratar da atividade de leitura. Abordagens alicerçadas em um modelo autônomo dos letramentos, por exemplo, propõem um trabalho frente atividades de leitura e de escrita que independe das especificidades linguísticas ou sociais de um texto, visto que esta passa a ser concebido como um “produto completo em si mesmo”, ou seja, dissociado do contexto social ou histórico que o abarca. Ademais, o processo de interpretação de um texto, sob tal ótica, acaba reduzido ao *funcionamento* ou à *articulação* de seus componentes *internos* (STREET, 1984 apud ARAÚJO; SILVA, 2012, p.682). Ao considerar reflexos dessa perspectiva em espaços escolares, é necessário atentar para o fato de que muitas das práticas de leitura e de escrita realizadas em ambientes formais de aprendizagem ainda podem estar alicerçadas em pressupostos característicos da abordagem autônoma dos letramentos,

haja vista que, em geral, um dos objetivos das atividades desenvolvidas na esfera escolar é despertar a capacidade dos aprendizes de interpretar e escrever textos abstratos, descontextualizados. Mesmo quando situações sociocomunicativas são simuladas -proposta de produção de gêneros para um determinado interlocutor, tendo em vista determinado objetivo-, os textos dificilmente circularão socialmente [...] (ARAÚJO; SILVA, 2012, p.682).

Nota-se, desse modo, que práticas escolares de leitura e de escrita calcadas em uma abordagem autônoma dos letramentos podem colocar os textos explorados em relação de *distanciamento* com a realidade social do educando, além de privilegiar capacidades cognitivas e linguísticas individuais necessárias à codificação/decodificação de textos escritos, independentemente de seus contextos de uso, circulação ou dos significados sociais que podem apresentar para dada comunidade. Além disso, as *perspectivas individualista-restritiva e cognitiva* dos letramentos destacadas por Tfouni (2010), conforme exposto, também podem dialogar com pressupostos do modelo autônomo.

Em espaços de ensino, um dos aspectos problemáticos decorrentes desse quadro reside no fato de que a escola, enquanto instituição, pode se tornar um ambiente responsável por privilegiar apenas determinadas práticas de letramento em detrimento de outras que, por sua vez, podem ser desmerecidas, silenciadas ou mesmo vistas sob

perspectivas negativas. Apontamentos de Foucault (1999, p.44), por exemplo, podem sustentar tal afirmação uma vez que, para o referido autor, “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Tendo em vista essa colocação, o próprio ambiente escolar, a partir das relações de poder cultivadas em tal espaço, é capaz de *qualificar e fixar papéis* para os *sujeitos* que dele fazem parte (FOUCAULT, 1999, p.44). Assim, levando em conta práticas de leitura e/ou escrita cultivadas em contextos educacionais, a *escolarização* dos letramentos “adquire autoridade com relação a tantas outras práticas com as quais o letramento tem sido e poderia ser identificado.” (STREET, 2014, p.117-118).

A partir da descrição desse cenário, é possível afirmar que um dos desafios colocados às práticas de leitura e de escrita atualmente existentes em muitos espaços escolares repousa na necessidade premente de esses ambientes levarem em conta a diversidade de práticas de letramento que existem em seu entorno, ajustando-se às diferentes experiências do educando com práticas de leitura/escrita que mantém socialmente. Corroborando essa ideia, Street (2014, p.203) afirma que “A implicação disso para a política pedagógica é que são as escolas que precisam se ajustar”. Tal afirmação abre espaço, por exemplo, para discussões que se proponham a refletir sobre a função de políticas educacionais em sua relação com materiais de ensino (tais como o livro didático) destinados, dentre outros propósitos, a abordar atividades de leitura ou escrita. Tendo em vista essa consideração, é válido ressaltar que, ao menos no âmbito de atuação do PNLD, processos de produção, seleção e avaliação de livros didáticos a serem distribuídos às escolas estão fortemente ligados a instâncias governamentais. Assim, na medida em que este trabalho toma como principal objeto de estudo livros didáticos direcionados à Rede Pública, tal apontamento torna-se uma questão relevante a ser considerada na presente pesquisa, sobretudo no que corresponde à possível verificação de quais práticas de letramento são valorizadas (ou mesmo desmerecidas) no recorte de atividades de leitura e interpretação de textos selecionado para análise.

Sintetizando as considerações tecidas nesta seção, é possível afirmar que abordagens de ensino influenciadas por pressupostos da perspectiva ideológica dos letramentos assumem a ideia de que práticas de leitura e escrita devem ser consideradas em sua relação com a(s) ideologia(s) e o contexto sócio-histórico no interior do qual figuram. Ademais, em consonância com apontamentos de Araújo e Silva (2012, p.682-683), neste trabalho é assumida a ideia de que contribuições teóricas de outras

perspectivas, tais como as do Letramento Crítico, podem ampliar as maneiras de a atividade de leitura ser encarada em espaços escolares além de, paralelamente, trazer novas roupagens à própria noção de texto. Sob a perspectiva de um modelo ideológico, assim, textos passam a ser entendidos em sentido amplo, sendo considerados resultado das mais variadas interações humanas, em oposição às perspectivas que se aproximam de um modelo autônomo para as quais o texto enquanto objeto de ensino é trabalhado apenas em sua dimensão puramente linguística. Street também esclarece que a mudança de perspectiva de um modelo autônomo para um modelo ideológico dos letramentos gera, ainda, a alteração da ênfase que é dada em torno do próprio educando pois, sob o prisma do primeiro, processos de ensino-aprendizagem estão centrados *isoladamente* em torno do aluno, contrapondo-se ao modelo ideológico segundo o qual é “a aprendizagem familiar/intergeracional que se constrói sobre o que as pessoas já conhecem e opera ao longo das relações e redes sociais em que as pessoas se engajam com o letramento em suas vidas diárias.” (2014, p.210-211).

Por fim, em conjunto, as considerações levantadas ao longo deste primeiro capítulo permitem formular, de maneira sintética, dois apontamentos centrais que podem ser considerados relevantes ao estudo das atividades de leitura ou escrita existentes tanto em espaços escolares quanto em outros contextos sociais. Primeiramente, é fundamental reconhecer as práticas de leitura e escrita enquanto fenômenos variáveis, heterogêneos e sensíveis às necessidades de um contexto político, histórico ou cultural específicos. Nesse sentido, a adoção do termo plural *Letramentos* parece ser suficientemente adequada para sugerir a pluralidade de usos, formas e sentidos atribuídos às diversas práticas que envolvem a escrita e a leitura em variados contextos da ação humana. Em segundo lugar, para finalizar, é possível afirmar que abordagens de ensino de leitura/escrita inspiradas em um modelo ideológico dos letramentos não deixam de estabelecer pontes com noções ou propostas advindas de outros estudos, tais como a teoria dos *gêneros do discurso* proposta por Bakhtin ou alguns dos pressupostos teóricos do Letramento Crítico, visto que ambas perspectivas preconizam a junção (e não a separação categórica) entre aspectos linguísticos e formais com elementos de ordem social, histórica, ideológica e cultural, conforme será descrito no capítulo seguinte deste trabalho e em algumas das análises conduzidas. Por fim, tais teorias podem favorecer a criação de outros caminhos para se pensar e problematizar o papel não somente das interações sociais que envolvem a leitura e a escrita, mas também dos sujeitos que, a todo o momento e cada vez mais rapidamente, as (re)constróem dentro e fora dos espaços escolares.

CAPÍTULO 2: LETRAMENTO CRÍTICO E MULTIMODALIDADE: (RE)CONSTRUINDO PRÁTICAS DE LEITURA

O segundo capítulo desta dissertação aborda, especificamente, estudos referentes ao Letramento Crítico, sobretudo em virtude de tal noção abarcar um conjunto de teorias diretamente relacionadas ao objetivo central desta pesquisa. Conforme exposto na introdução deste trabalho, pretende-se analisar como as seções destinadas à atividade de leitura e interpretação de textos publicitários presentes em dois livros didáticos de Língua Portuguesa (PNLD-2015), pela maneira como se configuram, se aproximam ou se distanciam dos pressupostos característicos da referida noção. Assim, além de possibilitar a organização sistemática dos principais aspectos referentes às teorias do Letramento Crítico, a elaboração deste capítulo se justifica na medida em que fornece subsídios teóricos relevantes à posterior interpretação e análise dos dados selecionados para a pesquisa, processo que pode favorecer tanto a produção de novas teorias quanto a reformulação, complementação ou problematização daquelas já apresentadas e mobilizadas ao longo do trabalho.

Em termos de estruturação do capítulo, as diferentes seções apresentadas procuraram explorar a noção de Letramento Crítico a partir de apontamentos que adotam enquanto fontes primárias contribuições de autores como Luke e Freebody (1997) e Lankshear e Knobel (1997). Para tal, são inicialmente focalizadas considerações que giram em torno de como o conceito de Letramento Crítico pode ser entendido, tendo como fundamento central a disparidade de pontos de vistas que podem encarar a referida noção enquanto perspectiva ou método. O papel da Educação a partir da descrição do conceito de *Cidadania Ativa* foi, do mesmo modo, alvo de discussões, com o objetivo de delinear de que maneira questões de ordem socioeducacional podem se coadunar a pressupostos cultivados pelo Letramento Crítico, com enfoque para práticas de leitura. A partir de Menezes de Souza (2011) e Jordão (2013, 2017), outras perspectivas dedicadas a repensar, complementar ou ampliar a concepção de Letramento Crítico proposta pelas fontes teóricas primárias supracitadas são, também, apresentadas. Ademais, uma seção específica destinada a abordar o papel das *multimodalidades* para os processos de construção e significação de textos foi desenvolvida, tendo em vista sua relevância para a análise dos anúncios publicitários próprios do recorte selecionado para a realização da pesquisa. Assim, alicerçada à *teoria semiótico-social* descrita por Kress (2003), a abordagem das multimodalidades passa a levar em conta a dimensão social para a

construção dos sentidos de um texto. Além disso, tal teoria pode, por fim, ser também alinhada e ajustada a pressupostos do Letramento Crítico, favorecendo a condução das análises a serem descritas.

2.1: Letramento Crítico: perspectiva ou método?

Previamente à exposição de possíveis definições para a expressão “Letramento Crítico”, é necessário apontar algumas das maneiras a partir das quais o referido termo pode ser entendido. Essa necessidade se deve ao fato de que, a depender dos pontos de vista adotados, pressupostos fundamentais característicos dos estudos teóricos que balizam a concepção de Letramento Crítico podem sofrer distorções ou mesmo correr o risco de serem mobilizados de modo a gerar contradições ou incoerências. Assumindo a importância de essa questão ser levada em conta, Luke e Freebody (1997, p.1) destacam o fato de que suas próprias colocações teóricas não advogam tampouco representam uma versão ou modelo canônico de Letramento Crítico.

Assim, os autores mencionados não cultivam ou impõem posturas que concebem o Letramento Crítico enquanto um “método de ensino” único capaz de solucionar, definitivamente, quaisquer problemas de leitura e de escrita de alunos em espaços educacionais. Contudo, esses mesmos autores asseveram que, apesar de não estarem associados a uma abordagem única, pressupostos do Letramento Crítico demarcam um conjunto de interesses educacionais comprometidos com as possibilidades que as tecnologias da escrita (bem como outras modalidades de manifestação da linguagem) oferecem para promover mudanças sociais, a diversidade cultural, a igualdade econômica e a emancipação política (LUKE; FREEBODY, 1997, p.1).

A partir dessa afirmação, torna-se mais coerente assumir a ideia de Letramento Crítico enquanto *perspectiva*, uma vez que seus pressupostos podem se ajustar a projetos pedagógicos particulares, notadamente aqueles comprometidos com a problematização de questões de ordem sociocultural, política ou econômica. Nesta dissertação, a exemplo de Luke e Freebody, foi adotada uma concepção de Letramento Crítico caracterizada por um conjunto de princípios capazes de se ajustar ou se adaptar, conforme exposto, a interesses educacionais que privilegiam questões socioculturais. Concomitantemente, foram elencadas algumas das possíveis contribuições dessa perspectiva às práticas de ensino próprias do cenário educacional brasileiro, sobretudo ao se tratar da atividade de leitura e interpretação de textos.

Tendo em vista as considerações supracitadas, anteriormente à descrição dos principais aspectos que permitem conceber o Letramento Crítico enquanto perspectiva, é necessário delinear alguns aspectos que permitem diferenciá-lo da noção de Pedagogia Crítica que, conforme descrito na seção 1.1.3 deste trabalho, constitui um dos elementos fundadores da noção do(s) letramento(s), em oposição à ideia tradicional de alfabetização. A partir dessa consideração, é possível assumir que teorias em torno do Letramento Crítico, do mesmo modo, conservam aspectos gerais mantidos, também, pela Pedagogia Crítica, sobretudo em virtude do fato de ambas as noções assumirem, por exemplo, o contexto escolar enquanto espaço heterogêneo e plural, capaz de refletir a realidade extraclasse e abrir espaços para a reflexão e a possível intervenção sobre essa. Entretanto, mesmo ao apresentar pressupostos básicos semelhantes, ambas as noções detêm princípios e bases filosóficas que as particularizaram, sobretudo no que concerne às concepções de *língua e significado*, conforme aponta Jordão (2013).

Ao fornecer um conjunto de apontamentos pertinentes, a autora mencionada lança considerações necessárias à distinção das concepções em questão, explicitando que, sob a perspectiva da Pedagogia Crítica, a língua passa a ser entendida como “código ideológico”, ou seja, por meio dela seriam mobilizadas estratégias para o “mascaramento” ou a “dissimulação da realidade” (2013, p.72). Ao ser abordada a partir de um viés fortemente ideológico, a língua funcionaria, assim, como recurso responsável por ocultar os sentidos “reais” dos textos, cabendo ao educando a tarefa de, durante a atividade de leitura, “desvendar esses sentidos que a língua (e os autores dos textos) insiste(m) em esconder.” (2013, p.72). Tal concepção de língua deixa entrever, ainda, a ideia de que os textos já detêm, antecipadamente e por si mesmos, todas as dimensões de sentido, decorrendo daí o objetivo da Pedagogia Crítica de fornecer condições para os alunos/leitores

perceberem como a organização textual, as intenções do autor, as condições de produção, o funcionamento social do gênero (todos esses aspectos determinados previamente ao momento da leitura) contribuem para “dissimular” a realidade; (2013, p.73).

Ainda na mesma sequência de considerações, Jordão aponta que o cumprimento de tal objetivo facilitaria, de acordo com os princípios filosófico-educacionais da Pedagogia Crítica, a “libertação” da ideologia e a visão da realidade “como ela realmente é.”. Desse modo, a Pedagogia Crítica configura uma concepção educacional de caráter

libertário e emancipatório cujas bases se encontram em estudos desenvolvidos por Freire, para quem o educando/leitor, ao assumir uma postura *radical*, torna-se

comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la (FREIRE, 2014, p.37).

Sob a perspectiva da Pedagogia Crítica, ainda que não esteja reduzida apenas à codificação/decodificação de textos, na medida em que também considera a dimensão ideológica dos diferentes usos da linguagem, a atividade de leitura não deixa de ser vista enquanto atividade relacionada a processos de emancipação político-social, com vistas à transformação da realidade do educando. Conforme apontado, não se pretende, a partir do exposto, desmerecer contribuições de Freire, as quais seguramente abriram espaço para o surgimento de outras perspectivas e estudos considerados mais próximos ou adequados às demandas educacionais observadas contemporaneamente, assim como a Pedagogia Crítica o foi para sua época. Luke e Freebody (1997, p.13), por exemplo, reconhecem a influência dos estudos de Freire e daqueles que compactuavam com suas ideias para a construção da noção inicial de Letramento Crítico, especialmente durante o final dos anos setenta e o início da década seguinte.

Conforme aponta Jordão (2013, p.73), embora seja reconhecida a dimensão ideológica da linguagem em variadas práticas sociais (tal como o faz a Pedagogia Crítica), sob a perspectiva do Letramento Crítico, concepções em torno da língua e das práticas de leitura passam a ser ampliadas e repensadas. Assim, focaliza-se a dimensão *discursiva* de tais práticas, ou seja, é dado enfoque ao processo de *construção* de *significados* e dos distintos modos de *representação* dos sujeitos e do mundo que os cerca. A partir das teorias do Letramento Crítico, dessa maneira, diferentes sentidos não são encarados como elementos já finalizados e entregues prontos aos indivíduos por uma realidade da qual estão alheios, mas passam a ser edificados na/pela língua, sendo cultural e socialmente construídos. Diferentemente da Pedagogia Crítica, cujos pressupostos mais fundamentais concebem a ideologia enquanto fator responsável por mascarar ou dissimular a realidade, a perspectiva do Letramento Crítico procura repensar essa problemática a partir da adoção de posturas menos radicais. Alicerçada em apontamentos colocados por Taddei¹⁵, Jordão

¹⁵ TADDEI, R. *Conhecimento, Discurso e Educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

expõe, por exemplo, que ao serem influenciados por estudos foucaultianos, pressupostos do Letramento Crítico passam a conceber a ideologia enquanto “perspectiva cultural, social e moral” que possibilita a “construção de sentidos”. Desse modo, para as teorias do Letramento Crítico,

Ao invés de se apresentar como um ‘véu’ que ocultaria a realidade, a ideologia funciona como sendo nossos ‘olhos’, aquilo mesmo que nos possibilita ver. Sem ideologia não há como construir sentidos -nossos entendimentos são baseados em nossa posicionalidade, nossa perspectiva, nosso ‘olhar’ socialmente construído e que, assim, é sempre ideológico (JORDÃO, 2013, p.74).

Tendo em vista as colocações do excerto transcrito acima, é possível afirmar que, a partir da(s) ideologia(s), são geradas diferentes lentes através das quais podem ser criadas distintas versões da/para a realidade. Assumir determinada ideologia, portanto, relaciona-se a adotar uma ou várias posturas frente à infinidade de elementos, situações, sujeitos e instituições que compõem o mundo social. Em contextos educacionais, a problematização em torno das diferentes visões/versões da realidade criadas e reproduzidas em dado texto (processo que, inevitavelmente, privilegiará algumas delas em detrimento de outras) poderia permitir a criação de práticas de leitura voltadas ao favorecimento da reflexão crítica¹⁶ dos sentidos mobilizados em diferentes textos. Diferentes significações construídas pelos alunos a partir da atividade de leitura poderiam, da mesma maneira, ser debatidas e colocadas em diálogo com outras perspectivas a partir de contribuições advindas das teorias do Letramento Crítico.

Especificamente em contextos educacionais, é imprescindível ressaltar que a adoção de pressupostos do Letramento Crítico em atividades de leitura não objetiva assegurar mudanças sociais imediatas ou abruptas, visto que tal perspectiva está comprometida em oferecer caminhos que, eventualmente, poderão favorecer (e não garantir) tais mudanças. Por fim, tal característica é justamente a responsável por assinalar as diferenças possivelmente mais elementares entre pressupostos do Letramento Crítico e aqueles cultivados pela Pedagogia Crítica: a última, conforme descrito, apresenta objetivos educacionais de teor emancipatório e libertário, sendo a leitura vista como

¹⁶ Para Minott (2011, p.77), as noções de pensamento e reflexão críticos não correspondem ao desenvolvimento de habilidades puramente cognitivas, uma vez que podem estar associadas, também, ao favorecimento da promoção do Letramento Crítico. A partir de tal associação, abrem-se oportunidades para que educandos possam abordar criticamente os textos com os quais se deparam, configurando uma prática que corrobora não somente criação de espaços para a formação de alunos enquanto potenciais agentes de mudança social, permitindo também à *Educação* se configurar como um possível catalisador/facilitador para tal processo.

ferramenta responsável por combater processos de opressão política ou de desigualdade social, visando a *transformação* da realidade do educando; o Letramento Crítico, por sua vez, não apresenta como objetivo imediato assegurar a transformação do educando e do contexto que o cerca, embora busque oferecer ao aluno, por meio de práticas de leitura reflexivas, oportunidades para o questionamento e a problematização de valores, significações e perspectivas existentes em diferentes contextos, podendo favorecer mudanças nesses espaços.

Por fim, o conjunto de apontamentos apresentados nesta seção procurou arregimentar argumentos úteis à caracterização o Letramento Crítico enquanto *perspectiva*, sobretudo em virtude de tal noção não pregar ou impor procedimentos, etapas ou fases de aplicação de determinados conteúdos próprios a um método de ensino de leitura específico. Contudo, não se pretende desmerecer a contribuição da existência de métodos para a organização ou o planejamento de atividades pedagógicas, mas evidenciar que pressupostos cultivados pelas teorias do Letramento Crítico não detêm caráter essencialmente prescritivo (a exemplo de um manual ou guia instrucional a ser rigidamente seguido) e podem se adequar a práticas educacionais que reconhecem as *possibilidades* oferecidas pela escrita/leitura para favorecer mudanças de diferentes ordens. Tal consideração, assim, dialoga com os apontamentos já colocados por Luke e Freebody ao descreverem que o Letramento Crítico não está ligado a uma abordagem de ensino em particular. Como último apontamento, ao menos quanto ao recorte de análise selecionado para a condução desta pesquisa (cujos resultados podem favorecer discussões sobre como a atividade de leitura é encarada em livros didáticos destinados ao ensino público), não se pode desconsiderar em que medida princípios do Letramento Crítico estariam ou não coadunados a objetivos e práticas educacionais cultivadas notadamente no cenário brasileiro.

2.2. Alguns pressupostos fundamentais: Cidadania Ativa e Educação como facilitadoras de mudanças sociais

Após a exposição de ideias responsáveis por caracterizar o Letramento Crítico enquanto *perspectiva*, em oposição à sua visão enquanto *método* de ensino a ser rigorosamente seguido, nesta seção, serão apresentados apontamentos essenciais ao melhor entendimento dos principais pressupostos cultivados pela referida noção. Para tal, contribuições de Lankshear e Knobel serão mobilizadas como fontes primárias, na

medida em que fornecem um rico e consistente apanhado de teorias úteis à descrição de muitos dos aspectos essenciais assumidas pelo Letramento Crítico.

Inicialmente, cabe destacar que práticas de sala de aula dedicadas a abordar atividades de escrita e de leitura com vistas à promoção da Cidadania Ativa (*active citizenship*) são consideradas por Lankshear e Knobel (1997, p.95) componentes próprios do Letramento Crítico. Os autores mencionados objetivam, assim, correlacionar a promoção da Cidadania Ativa à noção de Letramento Crítico levando em conta a existência de contextos discursivos mais amplos que são problematizados em práticas educacionais interessadas na formação cidadã do educando. Desse modo, os autores afirmam que a noção de Cidadania Ativa pressupõe tanto um certo “tipo de orientação dada ao texto” quanto a mobilização de “capacidades relacionadas à criação de sentidos” (*meaning-making*), configurando posturas que, cada vez mais, parecem se identificar com princípios e práticas característicos do Letramento Crítico (1997, p.97).

A partir do exposto, uma vez articulados a diferentes usos sociais a partir dos quais podem ser geradas diversas significações, textos passam a ser reconhecidos por Lankshear e Knobel como elementos fundamentais para a construção de práticas de leitura alinhadas ao Letramento Crítico. Os autores assumem, em acréscimo, que diferentes valores e objetivos cultivados pelo ser humano podem conferir diversos sentidos ao trabalho de construção (igualmente diversificado) de um texto (1997, p.96)¹⁷. Modos socialmente construídos de se produzir textos, além disso, configuram um “processo dialético”. Para os autores, tal situação se deve ao fato de que práticas sociais mais amplas não são as únicas capazes de construir ou modificar crenças, atitudes ou posturas expressas em um texto, visto que o próprio texto, de igual maneira, é capaz de afetar os meios sociais em que se manifesta. Assim, é a partir da relação texto/práticas sociais (dialeticamente construída) que valores e objetivos próprios do ser humano passam a ser, então, vividos (1997, p.96).

A fim de descrever com maior propriedade tal articulação, alicerçados em Gee (1991, 1992-93, 1996), Lankshear e Knobel descrevem duas concepções essenciais ao melhor entendimento da relação entre textos e práticas sociais diversas, a saber, as noções

¹⁷ Antecipadamente, cabe ressaltar que o papel das *multimodalidades* apresenta fundamental importância ao serem levados em conta os diferentes modos de representação disponíveis para a construção dos sentidos em um texto. Por tal razão, uma seção específica será dedicada à exploração dessa noção, considerada útil ao desenvolvimento desta pesquisa sobretudo ao se tratar do gênero discursivo (texto publicitário) tomado como objeto de análise.

de *Discurso* e *discurso*, grafadas de maneira distinta. Assim, os autores (1997, p.96) entendem enquanto *Discursos* (com inicial maiúscula) os diferentes modos (reconhecidos e construídos socialmente) de ser/agir no mundo, os quais regulam ações, pensamentos, sensações, formas de utilização da língua e maneiras de atribuir valores aos diversos elementos que compõem dado contexto. Nessa mesma linha de considerações, Lankshear e Knobel, ainda apoiados em Gee (1996), asseveram que, uma vez envolvidos em *Discursos*, sujeitos passam a assumir papéis e posições sociais com os quais outras pessoas poderão se identificar por considerá-los significativos. Assim, é no interior e por meio de diferentes *Discursos* que o ser humano enquanto elemento puramente *biológico* passa a ser considerado, a partir de processos de construção identitária, um indivíduo *social*. Por fim, em virtude de tal característica, *Discursos* são considerados dinâmicos e vivos, uma vez que sujeitos vivem neles e por meio deles, através de constantes processos de *renegociação*. (1997, p.96).

Por sua vez, *discursos* (com inicial minúscula) são assumidos por Lankshear e Knobel como semelhantes à própria noção de *língua*, compreendendo os elementos orais, escritos, imagéticos e sonoros que compõem os *Discursos* (1997, p.97). A partir das definições lançadas por Gee assumidas pelos autores em questão, seria possível afirmar, assim, que *discursos* correspondem aos diferentes modos de a língua dar vazão e suporte a diferentes *Discursos*, ou seja, aos inúmeros modos de ser e agir no mundo. Em tal jogo de relações, *Discurso* e *discurso* tornam-se categorias mutuamente constituídas, não devendo, portanto, ser tomadas de maneira estanque, como se fossem elementos independentes. A partir das noções expostas, os letramentos passam a ser entendidos, por fim, enquanto os “componentes textuais” dos *discursos*, ou seja, correspondem especificamente aos “textos” e às “práticas textuais” (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997, p.97). Em acréscimo, para os referidos autores, repensar a questão da cidadania a partir da noção de Cidadania Ativa é fundamental para compreender e avaliar como diferentes instituições sociais e suas práticas (ou seja, diferentes *Discursos*) se articulam tanto em espaços públicos quanto privados (1997, p.107).

Lankshear e Knobel também afirmam que a noção de Cidadania Ativa, ao se voltar especificamente para espaços educacionais, busca favorecer a criação de espaços com vistas ao surgimento de reflexões que não deixam de deter certa orientação sociológica, levando em conta, ainda, aspectos ligados, por exemplo, a questões institucionais, políticas ou culturais que podem ser problematizadas em sala de aula (1997, p.107). Conforme mencionado, a noção de Cidadania Ativa, se entendida enquanto

uma postura/orientação dada ao texto e aos modos como diferentes sentidos são nele mobilizados, pode ser relacionada diretamente a pressupostos do Letramento Crítico. Tal afirmação se deve ao fato de que, a exemplo do que destacam os referidos autores, colocá-la em prática implica adotar uma série de ações que giram tanto em torno da análise e avaliação/apreciação quanto da síntese ou crítica dos sentidos construídos em diferentes textos. Cabe salientar, ainda, que Lankshear e Knobel não advogam um método de ensino específico destinado a promover a Cidadania Ativa como um dos elementos essenciais constituintes do Letramento Crítico. Essa postura reitera, assim, a ideia de que o Letramento Crítico se configura enquanto perspectiva sem estar, necessariamente, ancorado a uma estratégia ou método de ensino em particular, já que sua preocupação maior repousa em torno de como variados sentidos, valores e crenças podem estar articulados em diferentes *discursos*, ou seja, em variadas práticas textuais (letramentos) cultivadas socialmente, com vistas à criação de oportunidades para discussões, questionamentos e reflexões críticas das significações (re)construídas nessas mesmas práticas.

Em consonância com as ideias sugeridas pelos autores supracitados, cabe mencionar que, nesta dissertação, assume-se também a noção de cidadania descrita pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*, especificamente na área das *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Conhecimentos de Línguas Estrangeiras)*. Assim, embora este trabalho aborde atividades relacionadas ao ensino de língua materna, é necessário salientar o fato de que o conceito de cidadania corresponde a “um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas e não apenas no estudo de Línguas Estrangeiras.” (BRASIL, 2006, p.91). Diferentemente das perspectivas tradicionais, para as quais a ideia de “ser cidadão” implica basicamente o cumprimento de “deveres cívicos”, as OCEM (2006, p.91) procuram ampliar tal visão ao defender que o conceito de cidadania também “envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade.”.

Em acréscimo, a noção repensada de cidadania expressa pelas referidas Orientações objetiva não apenas auxiliar o educando a identificar de que lugar ele fala, mas a refletir sobre *por que* e *como* ele se situa em dada posição e se deseja estar nela, desligar-se dela ou mesmo alterá-la, problematizando as diferentes implicações (tais como situações de inclusão ou exclusão, por exemplo) decorrentes dos papéis/posições sociais que são assumidos (BRASIL, 2006, p.91). Por fim, alicerçada em apontamentos colocados pelas referidas Orientações (2006, p.92), a presente dissertação assume de igual

maneira a ideia de que práticas de leitura (dentre outras ações pedagógicas) subsidiadas por contribuições teóricas advindas dos estudos dos letramentos e das multimodalidades podem favorecer a promoção de uma noção ampla de cidadania.

2.3: Letramento Crítico e suas implicações para a atividade de leitura em sala de aula: em busca de práticas sociais críticas

Uma vez que esta pesquisa pretende analisar exercícios relacionados especificamente à leitura e interpretação de textos publicitários, a fim de problematizar como tais atividades poderiam, pela maneira como se configuram, se aproximar ou se distanciar de pressupostos cultivados pela perspectiva do Letramento Crítico, é imprescindível tecer apontamentos acerca de como a noção de leitura é entendida à luz dessa perspectiva teórica. Tal ação facilitará, assim, tanto o posterior trabalho de análise do recorte de atividades selecionado quanto a sugestão de propostas com vistas à possível reformulação e ampliação dos exercícios apresentados. Para a consecução de tal objetivo, contribuições de Luke e Freebody (1997) serão novamente mobilizadas, uma vez que os autores fornecem uma série de apontamentos e reflexões teóricas úteis à descrição da atividade de leitura sob o prisma (multifacetado) do Letramento Crítico.

2.3.1: Das noções de leitura

Preliminarmente à descrição de práticas de leitura entendidas particularmente sob a perspectiva do Letramento Crítico, Luke e Freebody (1997, p.185) asseveram que questões concernentes à natureza da leitura, suas funções sociais e aos modos como pode ser aprendida e ensinada estão no centro de um constante e, não raras vezes, conturbado debate em diversas nações. Para os autores, tal cenário já perdura ao menos pelos últimos cem anos, especialmente quando se toma como marco temporal, por exemplo, a obrigatoriedade da escolarização básica, exigida legalmente em muitos países. A partir da descrição desse panorama geral, os referidos estudiosos tentam apresentar, por fim, possíveis respostas ou orientações para as questões mencionadas, focalizando práticas de leitura cultivadas, sobretudo, em contextos escolares.

Ao longo de suas reflexões, Luke e Freebody (assumindo afinidade teórica com pressupostos do Letramento Crítico) procuram defender a ideia de leitura enquanto “prática social crítica” (*critic social practice*), responsável por abordar textos escritos enquanto instrumentos ou recursos úteis à (re)construção de sentidos. Em termos gerais, como um dos principais aspectos característicos da leitura, os autores descrevem o fato

de que essa se trata de uma atividade realizada diariamente tanto em espaços públicos quanto privados ligados a diferentes instituições, sendo elemento constituinte, ainda, das relações políticas e de poder próprias do cotidiano de grupos culturais que lançam mão da escrita/leitura (1997, p.185).

Considerando práticas de leitura realizadas, precisamente, em espaços escolares, Luke e Freebody (1997, p.191) descrevem que, recentemente¹⁸, uma nova abordagem caracterizada por definir a leitura como “prática social crítica” surgiu no cenário educacional, sendo influenciada por variadas correntes teóricas tais como os *estudos críticos da língua* (GEE, 1996; HALIDAY; MARTIN, 1993), a *sociologia educacional* (BAKER;LUKE, 1991), a *antropologia social* e a *etnografia* (STREET, 1984, 1985) bem como estudos concernentes ao *feminismo* (LEE, 1996; LUKE; GORE, 1994) e ao *pós-estruturalismo* (KAMLER, 1994; LEMKE, 1995). Nessa linha de considerações, os autores (1997, p.191-192) descrevem que esses diferentes trabalhos se iniciaram a partir de duas premissas correlacionadas. A primeira corresponde, assim, a práticas de leitura desenvolvidas ou cultivadas em contextos escolares, as quais configuram um conjunto de posturas de ensino que não são acidentais, aleatórias ou idiossincráticas. Tais práticas podem funcionar, ainda, enquanto recursos para suprir necessidades vindas tanto das próprias instituições de ensino quanto daquelas relacionadas a interesses de outras organizações sociais. A partir do exposto, é possível inferir que certas necessidades ou demandas sociais de determinados grupos podem ser apagadas, excluídas ou mesmo depreciadas ou desmerecidas ao longo de tal processo. Por sua vez, a segunda premissa preconiza que materiais e práticas voltados ao ensino da leitura podem ser um instrumento essencial direcionado não apenas ao contato com diferentes *discursos culturais*, *ideologias políticas* ou *interesses econômicos* mas, sobretudo, abrem possibilidades para sua *reconstrução e contestação*.

Tendo em vista as duas premissas colocadas, Luke e Freebody (1997, p.192) procuram relacioná-las ao trabalho docente, sugerindo algumas ideias que, se cultivadas por educadores, poderiam tornar práticas de leitura mais eficientes. Dentre tais sugestões, destaca-se o reconhecimento da relevância da adoção de posturas profissionais que levam em conta a dimensão social e ideológica e as implicações que determinadas práticas de leitura podem trazer. Tal ideia se deve ao fato de que, a depender do modo como são

¹⁸ Atualmente, questão que já completa mais de 20 anos, ao se levar em conta o ano de publicação (1997) do livro utilizado como referência para a exposição dos apontamentos tecidos nesta seção do trabalho.

configuradas, tais práticas podem desencadear diferentes efeitos tanto no espaço escolar quanto no próprio contexto social que o cerca, favorecendo ou dificultando processos de reflexão, questionamento e debate frente aos sentidos de um texto.

Assim, a fim de tornar a atividade de leitura uma prática de fato responsável por facilitar a problematização das diferentes significações que podem ser construídas em variados textos, Luke e Freebody alertam para o fato de que, primeiramente, profissionais da educação devem assumir que a leitura e a escrita são, essencialmente, atividades sociais. Desse modo, para os autores, mesmo quando são lidos textos cujas fontes não são conhecidas ou quando se escreve algo para pessoas desconhecidas, são reunidas uma série de identidades e posturas que membros de uma dada comunidade podem assumir na condição de leitores ou produtores de textos (ou seja, é possível assumir diferentes papéis sociais durante práticas de leitura e de escrita), processo que tem como resultado a produção de bens culturais (1997, p.193).

A segunda orientação proposta por Luke e Freebody, por sua vez, busca em Bakhtin/Voloshinov¹⁹ (1986) subsídios para defender a questão da não neutralidade subjacente a qualquer texto ou manifestação da linguagem. Assim, para os autores, a leitura enquanto prática social crítica deverá pressupor, em consonância com apontamentos do estudioso russo e seu Círculo, que textos são sempre motivados, ou seja, não há posições neutras a partir das quais um determinado texto pode ser lido ou escrito, uma vez que toda *linguagem*, todo *texto* e todo *discurso* são responsáveis por “refratar” o mundo e o ressignificar, modelando e construindo *interpretações* e *versões* particulares tanto do mundo social quanto natural, as quais podem agir em prol dos *interesses* de uma determinada *classe*, *gênero* ou *grupo cultural* (1997, p.193).

2.3.2: Práticas de leitura sob a perspectiva do Letramento Crítico

Embasada pela noção de leitura como uma atividade social e pelo princípio da inexistência de posições neutras frente a um texto lido e/ou escrito, Luke e Freebody (1997, p.195), apoiados em Gee (1996), defendem que o ensino de leitura orientado por pressupostos do Letramento Crítico está relacionado à abordagem dos *modos culturais* de *ver*, *descrever* e *explicar* o mundo. Assim, para os autores, práticas de leitura em contextos escolares são mais do que o simples ensino de “competências” ou “habilidades”, uma vez que a ênfase dada recai sobre o possível jogo de relações (não

¹⁹ VOLOSHINOV, V. N. *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

necessariamente harmonioso e consensual) entre as *representações textuais* e os pontos de vista assumidos por leitores, que podem adotar diferentes posturas frente aos *valores, ideologias e discursos e visões de mundo* presentes em um texto.

Práticas de leitura cultivadas em contextos escolares não deixam de revelar, ainda, um cenário passível de problematizações, sobretudo ao se levar em conta o fato de que, para os autores supracitados (1997, p.197), diferentes culturas e sociedades podem prescrever *quem* pode ler, *quais* textos podem ser lidos e *como* a atividade de leitura deve ocorrer. Além disso, podem determinar *quando, onde e sob quais formas de controle* (próprias de determinada instituição) membros de um grupo social deveriam aprender a ler. Tal processo, por fim, faz com que a atividade de leitura possa estar também coadunada a *determinações políticas* mais amplas. Desse modo, “ser um leitor não é simplesmente uma questão de eficiência pedagógica – isso depende, em grande parte, dos padrões de distribuição de poder e de conhecimento em uma sociedade.” (LUKE; FREEBODY, 1997, p.200).

Em consonância com os apontamentos colocados pelos referidos autores, pode-se afirmar que articular o ensino de leitura a pressupostos do Letramento Crítico constitui um possível modo de encorajar o desenvolvimento de posturas e perspectivas de leitura alternativas em detrimento das tradicionalmente cultivadas que se fundamentam, sobretudo, na extração ou reprodução de sentidos/informações de um texto. Assim, por meio do Letramento Crítico, busca-se incentivar práticas de leitura que objetivam questionar e abordar criticamente formações sociais e ideias culturalmente construídas que podem ser expressas em diversos textos que circulam no cotidiano, criando oportunidades responsáveis por permitir ao educando *comentar, reconstruir e confrontar* diferentes perspectivas e interpretações frente a uma realidade social (LUKE; FREEBODY, 1997, p.218).

Por fim, os autores asseveram que posturas pedagógicas orientadas por pressupostos do Letramento Crítico levam em conta alguns princípios norteadores como, por exemplo, a ênfase em mobilizar *textos/discursos* para serem “lidos em confronto uns com os outros” (FREEBODY; LUKE; GILBERT, 1991 apud LUKE; FREEBODY, 1997, p.218), com o objetivo de favorecer o surgimento de *diferenças, comparações e debates* de sentidos. Luke e Freebody explicam que tal processo pode envolver, por exemplo, a leitura de duas versões de um mesmo evento histórico e a comparação das escolhas léxico-gramaticais apresentadas pelos textos que o descrevem (1997, p.218). Embora tal prática sugerida pelos autores leve em conta a dimensão estrutural de um texto, não deixa

de considerar as possíveis implicações de sentido que a mobilização de certos recursos linguísticos pode trazer para a construção de diferentes interpretações e representações de uma mesma realidade.

Assim, elementos lexicais, sintáticos e semânticos explorados em textos podem retratar “um possível mundo”, apontando caminhos para que o educando possa lê-lo e interpretá-lo de maneiras particulares (LUKE; FREEBODY, 1997, p.218-219). Tal consideração não deixa de revelar proximidade com apontamentos realizados por Bakhtin, para o qual toda a palavra é capaz de “preencher qualquer função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.” (1997, p.37). Desse modo, além de considerar a palavra enquanto “fenômeno ideológico por excelência“, o referido estudioso russo afirma que “A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo” (1997, p.36). O signo, por sua vez, “reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN, 1997, p.41) possibilitando, por fim, a criação de diferentes versões/interpretações para uma realidade. Esses apontamentos corroboram as considerações de Luke e Freebody (1997, p.193) já mencionadas quanto à inexistência de posições neutras a partir das quais um texto pode ser lido ou produzido.

Ademais, autores como Cervetti, Damico e Pardales (2001, p. 7) explicam que, sob a ótica das teorias do Letramento Crítico, a concepção de que os textos produzem e detêm sentidos por si mesmos é questionada ao se adotar uma perspectiva a partir da qual as significações também emergem tendo em vista a sua relação com *outros sentidos e práticas sociais* em contextos sociopolíticos e culturais específicos. Desse modo, textos passam a ser interpretados a partir de *sistemas discursivos* que regulam seus sentidos em função das condições históricas, culturais, políticas e sociais em que se manifestam, oferecendo espaço para diversas interpretações e negociações de significados. Em acréscimo, segundo os referidos autores (2001, p.6), a atividade de leitura sob a perspectiva do Letramento Crítico constitui um processo marcado pela construção de significados, os quais são entendidos no *contexto* das *relações históricas, sociais e de poder*, em contrapartida às abordagens que tomam os significados unicamente enquanto produto das intenções de um autor.

Ao se considerar o conjunto de apontamentos feitos nesta seção do trabalho, é possível afirmar que o texto também deve ser considerado um elemento *cultural, moral e ideológico*, embora seja frequentemente adotado em contextos escolares como material voltado unicamente ao atendimento de *exigências pedagógicas e avaliativas*, conforme destacam Luke e Freebody (1997, p.206). Ademais, a depender da postura assumida,

atividades de leitura podem enfatizar, de um lado, aspectos linguístico-estruturais e, de outro, a dimensão sociodiscursiva de um dado texto. Por tal razão, os autores mencionados descrevem dois paradigmas gerais de leitura, a saber, os modelos *psicológico* e *sociológico*, cada qual responsável por assumir princípios próprios com relação a uma série de aspectos concernentes à prática de leitura.

A partir de considerações colocadas por Luke e Freebody (1997, p.207), é possível afirmar que o *modelo psicológico* de leitura não deixa de revelar certa aproximação com o *modelo autônomo dos letramentos*, na medida em que focaliza tanto os *aspectos individuais* de práticas de leitura quanto os processos de *decodificação/codificação* da língua, tomada de maneira independente do meio social, histórico e cultural que a cerca. Por sua vez, o *modelo sociológico* poderia se articular ao *modelo ideológico dos letramentos*, ao levar em conta a dimensão social da leitura e suas relações com a cultura e os processos históricos responsáveis por ressignificar constantemente as mais variadas práticas de leitura, tornando-as dinâmicas e indissociáveis dos sujeitos e dos meios sociais que as cultivam.

Não se pretende, contudo, desqualificar aspectos do *modelo psicológico* de leitura colocando-o enquanto antagonista do *modelo sociológico*, mas sim problematizar o fato de que práticas de leitura, sobretudo em contextos de ensino e aprendizagem, não deveriam se limitar a explorar somente a dimensão individual do processo de leitura, associada à noção tradicional de alfabetização descrita no primeiro capítulo deste trabalho (seção 1.1.5). Essa afirmação encontra suporte em Luke e Freebody (1997, p.206) os quais, apesar de não considerarem inválida a abordagem de elementos internos ao indivíduo (tal como focaliza o *modelo psicológico*), defendem a ideia de que persistir em tais abordagens poderia sufocar a dimensão social da leitura e facilitar o surgimento de leitores mais *vulneráveis* às *formas de regulação ideológica* existentes socialmente. Portanto, ao se considerar notadamente a atividade de leitura sob a perspectiva do Letramento Crítico não se pretende depreciar ou excluir o papel da alfabetização enquanto habilidade individual para codificar/decodificar textos, mas sim ampliar paradigmas de leitura por meio da criação de caminhos que podem auxiliar o educando a, de certa maneira, realizar um processo de “deslocamento” que parte de um modelo de leitura essencialmente psicológico/autônomo a outro sociológico/ideológico, ao adotar posturas que permitem abordar o exercício de leitura enquanto autêntica prática social.

Para fins de exemplificação, encontra-se a seguir um quadro elaborado por Luke e Freebody (1997, p.214) fundamentado em trabalhos anteriores desenvolvidos pelos

mesmos autores (1990). Nele, são apresentadas quatro possibilidades de práticas (*codificação, interpretação, pragmáticas e críticas*) as quais, conjuntamente, compõem a noção de leitura enquanto prática social. Ademais, objetivos educacionais próprios a cada prática estão relacionados a uma série de questionamentos, a fim de que experiências de leitura em sala de aula possam se aproximar de pressupostos cultivados pelo Letramento Crítico, funcionando enquanto elementos instigadores para a possível promoção da leitura como prática social.

Quadro 1: Elementos da Leitura como Prática Social

	Práticas de Codificação	Práticas de Interpretação	Práticas pragmáticas	Práticas Críticas
Objetivo Central	Favorecer a formação do leitor enquanto indagador de códigos	Favorecer a formação do leitor enquanto participante de um texto	Favorecer a formação do leitor enquanto usuário de um texto	Favorecer a formação do leitor enquanto crítico/analista de um texto
Questões propostas	<p>Como posso “destrinchar” este texto?</p> <p>Como este texto funciona?</p> <p>Quais são seus padrões e convenções?</p> <p>Como as formas linguísticas e os sentidos deste texto se relacionam, isolada e conjuntamente?</p>	<p>Como as ideias representadas por este texto se entrelaçam em conjunto?</p> <p>Quais estratégias culturais são trazidas para sustentar este texto?</p> <p>Quais leituras e significados culturais podem ser construídos a partir deste texto?</p>	<p>Como os usos deste texto podem modelar a maneira como é construído?</p> <p>O que eu estou fazendo com este texto, aqui e agora?</p> <p>O que outros poderão fazer com ele?</p> <p>Quais são minhas opções e alternativas frente a este texto?</p>	<p>Que tipo de pessoa (e com quais interesses e valores) poderia tanto ler quanto escrever este texto sem conseguir problematizá-lo?</p> <p>O que este texto está tentando fazer comigo?</p> <p>Este texto atende aos interesses de quem?</p> <p>Quais posicionamentos, vozes e interesses estão em jogo? Quais são silenciados, apagados ou excluídos?</p>

Quadro traduzido e adaptado a partir de Luke e Freebody (1997, p.214)

A partir dos objetivos e questionamentos característicos de cada prática evidenciados no quadro, é possível reiterar o fato de que, ao tratar das práticas de leitura, os autores não desmerecem a dimensão linguístico-estrutural dos textos, tampouco a tomam isoladamente de questões sociais. Luke e Freebody procuram, assim, apresentar perspectivas de leitura por meio das quais elementos linguísticos estejam associados, também, aos possíveis sentidos socioculturais de um texto. Tendo como ponto de suporte o quadro proposto pelos autores, práticas de leitura em dimensões mais amplas poderão estimular o surgimento de diferentes posturas tanto por parte de educandos quanto de professores. Assim, diferentes “papéis” poderão ser assumidos durante a leitura de um texto, cada qual associado a práticas específicas sem que essas sejam tomadas de maneira isolada.

Ao descrever as *Práticas de Codificação*, Luke e Freebody (1997, p.214), por exemplo, caracterizam o leitor como “indagador de códigos” (*code breaker*) sem, contudo, reduzi-lo a esse papel, uma vez que tal função deve estar também articulada às demais práticas. Cabe destacar que, no quadro apresentado, optou-se pelo uso do termo “indagador” em virtude de essa palavra não conferir a ideia de um indivíduo que simplesmente “traduz” ou “descobre” sentidos prontos e acabados a partir de processos lógicos e mecânicos (tal como a tradução “decodificador” ou “decifrador de códigos” para a palavra *code breaker* poderia sugerir), mas sim a de um sujeito capaz de refletir, questionar e avaliar o percurso que o faz chegar (ou não) a determinado caminho ou ideia. Durante o exercício de leitura sob a o paradigma das *Práticas de Codificação*, dessa maneira, o leitor/indagador procura refletir sobre como certas formas, padrões e modalidades da língua dão suporte a visões e interpretações de mundo particulares, não reduzindo o texto, por fim, a seus elementos puramente linguístico-estruturais.

2.3.3: Letramento Crítico: repensando teorias

Embora tanto Luke e Freebody quanto Lankshear e Knobel constituam importantes fontes primárias no que concerne ao desenvolvimento de estudos relacionados ao Letramento Crítico, cabe ressaltar que autores como Menezes de Souza (2011), por exemplo, procuram mobilizar apontamentos responsáveis por ampliar e repensar concepções já tradicionalmente conhecidas acerca da referida perspectiva teórica. Assim, ao reconhecer a existência de diferentes propostas ligadas ao campo de estudos do Letramento Crítico, o autor supracitado apresenta ideias voltadas à redefinição daquilo que se entende por “crítico”, a partir da ênfase da dimensão *histórica e temporal*

e da discussão acerca das *funções políticas e éticas* que as teorias do Letramento Crítico podem assumir notadamente no campo da Educação (2011, p.128).

Embasada por ideias colocadas por Freire (2005)²⁰, para o qual diferentes valores e significações são originados socialmente, a concepção de Letramento Crítico descrita por Menezes de Souza (2011, p.131) assume a ideia de que práticas educacionais comprometidas com o desenvolvimento da consciência crítica podem ser fomentadas, por exemplo, a partir da percepção e do entendimento do “outro”, ou seja, da *coletividade social e histórica* da qual um indivíduo é membro. Entretanto, é preciso ressaltar que a ideia de “criticidade” proposta por tal perspectiva de Letramento Crítico não deve ser entendida enquanto uma postura que objetiva *revelar* ou *desvelar* as “verdades” ou os sentidos apresentados, por exemplo, de maneira explícita ou implícita em um texto. Conforme descrito por Jordão (2013), cujos apontamentos foram mobilizados na seção 2.1 deste trabalho, tal característica assinala, precisamente, uma das diferenças mais significativas entre o Letramento Crítico e a Pedagogia Crítica freiriana. Contudo, embora não procure encontrar uma única perspectiva/significação tida como “verdadeira” e que se encontra “mascarada” em um texto, a concepção de Letramento Crítico descrita por Menezes de Souza não deixa de assinalar certos pontos de proximidade com outros apontamentos colocados por Freire, notadamente ao defender a ideia de que tanto autores quanto leitores de um texto assumem identidades próprias ligadas às particularidades do contexto socio-histórico que os cerca. Assim, a partir dessa premissa,

Ambos - autor e o leitor - são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não-eus”; isso não apenas cria um sentido de identidade e pertencimento para o sujeito social, mas *também* uma consciência histórica [...] (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131, destaque do autor).

Levando em conta os apontamentos colocados acima, práticas de leitura sustentadas por uma perspectiva redefinida de Letramento Crítico (a qual se distancia com mais expressividade de pressupostos assumidos pela Pedagogia Crítica embora assumam, conforme exposto, outras ideias colocadas por Freire) objetivam não apenas oferecer espaços para que o educando note de que maneira os autores de um texto produziram certos sentidos (ligados às particularidades de um contexto sócio-histórico), mas também procuram orientá-lo a reconhecer que *sua própria percepção* desses sentidos está, do mesmo modo, inevitavelmente relacionada às características de seu contexto

²⁰ FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

social e histórico e das variadas *significações* que nele são *construídas* e dele *adquiridas*, conforme destaca Menezes de Souza (2011, p.132). Ademais, a partir de contribuições colocadas por Hoy²¹ (2005) o referido autor afirma que atividades de leitura e escrita, sob uma perspectiva redefinida de Letramento Crítico, passam a ser entendidas como “atos de produção de texto”, ou seja, tanto *autores* quanto *leitores* “são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem” (2011, p.133). Ainda alicerçado em Hoy (2005), Menezes de Souza também assevera que tal postura advém de uma acepção “pós-crítica”, em contrapondo à noção tradicional de criticidade ligada justamente à necessidade de encontrar o “entendimento inequívoco e claro” de um texto a partir da revelação dos sentidos nele ocultos os quais, até então, eram considerados “todos com origem no contexto social da produção do texto” (2011, p.132). Por fim, Menezes de Souza também alerta para o fato de que

Essa acepção redefinida de ‘letramento crítico’ como um ato que não se limita a revelar ou desvelar as condições de produção do texto lido necessita por sua vez de outra acepção do conceito de ‘crítica’, uma acepção que traga consigo uma dimensão histórica para complementar a dimensão social. (2011, p.132).

Desse modo, para o autor supracitado, a adoção de uma perspectiva “pós-crítica” em práticas de leitura e/ou produção de textos pretende focalizar não apenas os aspectos sociais envolvidos em tal processo, mas também a *genealogia*, ou seja, a *origem histórica* das significações construídas não somente nos textos, mas, também, nas próprias interpretações que os sujeitos geram na condição de autores ou leitores (2011, p.133). Em acréscimo, Menezes de Souza descreve que a concepção de *genealogia* está fundamentada em teorias colocadas por Nietzsche e Foucault²² e não advoga a busca por uma “origem derradeira do significado”, uma vez que está comprometida a “reconhecer que enquanto leitores/autores de textos somos frutos de nossas histórias de leituras/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas” (2011, p.133). Assim, uma vez que cada sujeito está inserido em um contexto social essencialmente heterogêneo, abrem-

²¹ HOY, D. C. *Critical resistance: from Poststructuralism to Post-Critique*. Cambridge: The MIT Press, 2005.

²² Para Foucault (1999, p.60-61), a perspectiva genealógica leva em conta as *condições de aparição, crescimento e variação* dos discursos que circulam socialmente. A partir dessa premissa, é possível afirmar que variáveis tais como tempo, lugar, sujeitos e instituições sociais envolvidos nos processos de (re)construção de tais discursos não deixam, portanto, de ter seus papéis reconhecidos para a formação de diferentes sentidos. Fundamentados em Dreyfus e Rabinow (1984, p.183), Charaudeau e Maingueneau (2004, p.59) afirmam que, sob o viés genealógico proposto por Foucault, a relevância de quaisquer formações discursivas somente poderia ser melhor entendida a partir do reconhecimento do fato de que os discursos estão incorporados ao “processo de desenvolvimento histórico da sociedade”.

se variadas leituras, perspectivas e significações assumidas por comunidades ou grupos sociais também distintos com as quais é possível haver maior ou menor identificação. Nesse sentido, a noção de *genealogia* pode facilitar o entendimento não apenas das semelhanças, mas, sobretudo, das diferenças entre as significações construídas, por exemplo, em uma mesma *comunidade de gênero, classe social* ou *faixa etária*, especialmente “quando a ‘origem’ das diferenças de leitura de determinados leitores está em seu pertencimento a coletividades sócio-históricas diferentes.” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.134).

É imprescindível, contudo, destacar o fato de que a possibilidade de existência de diferentes interpretações/significações para as práticas de leitura e/ou escrita não configura um ecletismo a partir do qual qualquer perspectiva é imediatamente aceita ou válida, visto que o próprio processo de produção de sentidos passa a ser entendido enquanto um *ato social e histórico*. Nessa linha de considerações, conforme alerta Menezes de Souza (2011, p.136), “a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo.”. Em acréscimo, para o referido autor, alinhada ao plano social está a *temporalidade* enquanto outro fator responsável por restringir a potencial produção de múltiplos sentidos. Com isso, uma vez que

a produção de significação sempre ocorre em contextos sócio-históricos específicos, produto de determinadas comunidades e suas histórias, cada produção de significação de cada comunidade adquire então sua validade apenas em dado momento histórico dessa comunidade. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.136)

Cabe mencionar que as considerações expressas no trecho acima não deixam de revelar proximidade com apontamentos colocados, inclusive, por autores como Cervetti, Damico e Pardales para os quais, sob a perspectiva do Letramento Crítico por eles descrita, textos são interpretados a partir de diferentes *sistemas discursivos* responsáveis por regular as significações geradas tendo em vista, por exemplo, a existência e a influência de fatores *históricos* e *sociais* (2001, p.7), conforme exposto na seção 2.3.2 desta dissertação.

Por fim, a partir do quadro esquematizado a seguir, Menezes de Souza elenca as principais diferenças existentes entre uma concepção de Letramento Crítico tradicional e uma perspectiva redefinida tal como a descrita ao longo desta seção. Ademais, é válido destacar que muitos dos aspectos apresentados no campo do “Letramento Crítico

Tradicional” revelam significativa aproximação com ideias cultivadas pela Pedagogia Crítica, notadamente por assumir a existência de relações de poder calcadas no confronto *dominantes/oprimidos* e abordar a atividade de leitura enquanto processo caracterizado pela busca de significações “corretas” e possivelmente “camufladas” pelos autores de um texto. Tal apontamento encontra suporte em Jordão, a qual descreve que a Pedagogia Crítica freiriana fundamentada em ideias marxistas é denominada por Menezes de Souza como “Letramento Crítico Tradicional” (2017, p.187).

Quadro 2: Letramento Crítico Tradicional e Letramento Crítico Redefinido

Letramento Crítico Tradicional	Letramento Crítico Redefinido
<p>Enfoque no contexto e nas condições de produção da <i>escritura</i> do texto e do autor: -Como o Outro produziu a significação?</p> <p>-Qual é esse significado (certo)?</p> <p>-Todas as leituras de um mesmo texto são homogêneas, iguais.</p> <p>-Poder dividido entre dominante e oprimido (Visão marxista).</p> <p>Leitura como <i>consenso</i>: convergência entre leitores.</p> <p>-Por que o outro escreveu assim? Por que o outro diz X e quer dizer Y?</p>	<p>Enfoque no contexto e na <i>produção de significação</i> (leitura/escritura; autor/leitor):</p> <p>-Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação.</p> <p>-Qual a diferença entre contexto de produção da escritura e da leitura do texto</p> <p>-A percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa mas sempre passível de ser re-interpretada.</p> <p>-As leituras/escrituras de um mesmo texto só poderão ser semelhantes (nunca iguais) se forem produzidas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas semelhantes</p> <p>-Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Foucault).</p> <p>-Leitura como <i>dissenso</i>, conflitante: divergência entre produtores de significação.</p> <p>-Por que eu entendi/ele entendeu assim? Por que eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Por que eu acho que ele quer dizer X?</p>

Quadro elaborado por Menezes de Souza (2011, p.139, destaque do autor)

Dentre algumas das implicações educacionais obtidas por meio da adoção de uma postura redefinida de Letramento Crítico (cujos principais aspectos encontram-se descritos ao longo desta seção e resumidos no quadro reproduzido acima), Menezes de

Souza destaca a contribuição dessa perspectiva para questões de ensino e aprendizagem que envolvem, sobretudo, situações de *conflito/confronto* com *diferenças* tanto de ordem *social* quanto *histórica*. Para o referido autor, assim, uma visão redefinida de Letramento Crítico adota a ideia de que “as verdades e valores dos outros, como os nossos, são também produtos das suas comunidades e de suas histórias - diferentes, portanto, de nossas verdades e valores - mas *igualmente fundamentados*.” (2011, p.138, destaque do autor). A partir dessa noção, portanto, não se pretende assumir posturas educacionais que preconizam o *confronto direto* com as diferenças ou mesmo sua *eliminação harmoniosa* (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.139). Ademais, muitos dos questionamentos colocados no campo do “Letramento Crítico Redefinido” presentes no quadro mencionado podem se tornar elementos úteis à promoção de práticas de leitura comprometidas com o reconhecimento da existência de variadas significações produzidas tanto pelos autores quanto leitores de um texto, fomentando as análises das atividades de leitura e interpretação que compõem o objeto de estudo desta dissertação.

A exemplo de Menezes de Souza, cabe mencionar que Jordão (2017, p.188) também descreve uma concepção de Letramento Crítico ampliada ao assumir a ideia de que a referida perspectiva teórica pode ser vista “como uma espécie de pedagogia crítica de viés pós-estruturalista”, aspecto que delinearía uma das diferenças fundamentais entre o Letramento Crítico e Pedagogia Crítica freiriana, cujos pontos de aproximação e distanciamento são discutidos com maior rigor na seção 2.1 desta dissertação. Assim, de maneira sintética, é possível afirmar que, para a referida autora, ao incorporar pressupostos de orientação pós-estruturalista, o Letramento Crítico passa a adotar a ideia de que, por meio da *linguagem*, criam-se diferentes realidades. Dessa maneira, sob tal premissa, “nossas perspectivas são sempre de ordem interpretativa, construídas nos discursos que nos constituem e são por nós construídos” (2017, p.188).

Cervetti, Damico e Pardales (2001, p.7), por exemplo, descrevem uma concepção de Letramento de Crítico de acordo com a qual a referida perspectiva é subsidiada, precisamente, por ideias de natureza pós-estruturalista. Nessa linha de apontamentos, conforme já mencionado nesta seção, os autores supracitados afirmam que, sob a vertente pós-estruturalista, variadas interpretações estão ligadas à existência de diferentes *sistemas discursivos* que cerceiam as *significações* (re)construídas em determinado tempo/época e em certos contextos sociais, ou seja, estão fortemente associadas à influência de fatores sócio-históricos.

Por fim, de acordo com Jordão (2017, p.188-189), tal característica própria à concepção de Letramento Crítico descrita pela autora pode trazer significativas contribuições à área da Educação, sobretudo por não preconizar a adoção de modelos que generalizam ou homogeneízam *subjetividades* ou *metodologias* de ensino. Assim, a partir de tal premissa, busca-se uma ruptura com ideias que encaram sobretudo o contexto escolar enquanto única “fonte do conhecimento”. Dessa maneira, a perspectiva de Letramento Crítico descrita pela autora passa a assumir

a necessidade que temos de interagir a fim de podermos construir novos conhecimentos, encontrar soluções (sempre contingentes) para nossos problemas, vislumbrar alternativas de sujeito, de práticas de vida, enfim. (2017, p.189)

Ao levar em conta o conjunto de apontamentos sobre as teorias do Letramento Crítico apresentadas no início deste capítulo e desenvolvidas até a presente seção, o quadro remissivo apresentado ao término deste segmento da dissertação tem por objetivo elencar alguns dos principais aspectos que permitem diferenciar os estudos iniciais relacionados à referida perspectiva teórica (tendo como fontes primárias, sobretudo, autores como Luke e Freebody) daqueles propostos mais recentemente (a partir das considerações de autores tais como Menezes de Souza e Jordão)²³. Ademais, cabe assinalar que tal ação não visa hierarquizar os estudos apresentados em cada momento colocando-os em uma escala de maior ou menor eficiência pedagógica, tampouco pretende advogar a adoção de uma concepção de Letramento Crítico tida como “correta” em detrimento de outras. Tendo em vista essa colocação, por meio da elaboração do quadro apresentado a seguir, busca-se facilitar a organização das principais características assumidas pelas teorias do Letramento Crítico especialmente durante a Década de 90, período a partir do qual estudos referentes a essa perspectiva teórica passam a adquirir maior destaque, conforme descreve Jordão (2017, p.187). Ademais, a construção de tal quadro não deixa de ilustrar a maneira como certos construtos teóricos podem ser ressignificados, ampliados ou repensados ao longo do tempo, delineando uma característica inerente ao próprio fazer científico.

²³ Além das referências teóricas mencionadas, a elaboração do quadro levou em conta contribuições obtidas também a partir do corpo de professores (cuja composição manteve-se a mesma para a entrega da versão da dissertação apresentada na Defesa) convidados para formar a banca examinadora à época da realização do Exame de Qualificação. Posteriormente, em reuniões de orientação para tratar do andamento deste trabalho, optou-se pela elaboração de um quadro remissivo para facilitar a apresentação das principais diferenças entre teorias iniciais do Letramento Crítico que adquiriram maior destaque na Década de 90 e alguns dos estudos voltados à ampliação/redefinição dessa perspectiva.

Quadro 3: Diferenças entre teorias do Letramento Crítico iniciais e posteriores

	Teorias do Letramento Crítico iniciais: Década de 90	Teorias do Letramento Crítico: após Década de 90
Influência de pressupostos da Pedagogia Crítica	Mais expressiva: focalização dos objetivos, interesses, ideias e valores privilegiados e/ou desmerecidos em um texto	Menos expressiva: focalização das diferenças entre as significações produzidas tanto pelos leitores quanto autores de um texto
Teor e orientação da atividade de leitura	Dimensão mais <i>prescritiva</i> : leitura e interpretação centradas no texto	Dimensão mais <i>descritiva</i> : focalização dos contextos sócio-históricos que englobam a produção e a leitura/interpretação de um texto
Principais características da atividade de leitura	Dão enfoque ao trabalho com diferentes elementos (verbais, imagéticos ou multimodais) presentes em um texto, a partir da mobilização de variados questionamentos associados às diferentes práticas que podem compor o percurso de leitura; <i>ex: Práticas de Codificação, Interpretação, Pragmáticas, Críticas.</i>	Dão enfoque ao processo de desnaturalização/ruptura de significações consideradas “naturais” ou “aceitáveis”, a partir de questionamentos voltados à <i>reflexão</i> sobre as possíveis origens das interpretações/significações construídas (noção de <i>genealogia</i>)
Relação texto/autores/leitores	A atividade de leitura focaliza um possível embate ou confronto de interesses entre autores e leitores de um texto	A atividade de leitura focaliza o fato de que valores, perspectivas e interpretações cultivadas tanto pelos autores quanto leitores de um texto são oriundas de <i>lócus sociais</i> e <i>históricos</i> que podem ser semelhantes ou diferentes
Exemplos de fontes teóricas	Luke e Freebody (1997) Lankshear e Knobel (1997)	Cervetti, Damico e Pardales (2001) Menezes de Souza (2011) Jordão (2013, 2017)

Teorias do Letramento Crítico iniciais e posteriores (OLIVEIRA, 2018)

Para concluir esta seção, é imprescindível mencionar que os aspectos referentes às duas perspectivas de Letramento Crítico descritas no quadro não são exclusivos de cada momento histórico considerado, ou seja, não devem ser tomados enquanto características que são categóricas e rigidamente refutadas por estudos anteriores ou posteriores (bem como pelos autores associados a uma ou outra perspectiva), uma vez que os pontos destacados podem deter maior ou menor expressividade a depender do período considerado e do enfoque que se desejar dar à atividade de leitura e interpretação. Desse modo, em ambas as perspectivas descritas, é possível contemplar questões referentes tanto ao próprio texto quanto ao contexto sócio-histórico das significações/interpretações que o englobam, sem necessariamente assumir uma separação estrita entre esses elementos.

2.4: Multimodalidade: novas formas, sentidos e possibilidades de interpretação

Inicialmente, cabe destacar que tratar da questão da multimodalidade em uma seção específica deste trabalho justifica-se pelo fato de que, a depender da perspectiva teórica que aborda tal noção, podem ser obtidas contribuições relevantes quanto ao papel dos diferentes modos de construção (escritos, sonoros ou imagéticos, por exemplo) úteis à formação de sentidos sociais em um texto. De maneira mais específica, abordar o tema da multimodalidade pode auxiliar, ainda, os processos de descrição e análise do gênero discursivo considerado nesta pesquisa, a saber, o texto publicitário, notadamente conhecido por lançar mão simultaneamente de diferentes modalidades para a construção e a reconfiguração de sentidos.

Tendo em vista tais considerações, apontamentos advindos especialmente da *teoria semiótico-social* assumida por Kress (2003, 2010), cujas contribuições compõem a fonte primária para a elaboração desta seção, serão apresentados com o objetivo de elucidar as próprias noções de *multimodalidade*, *texto* e *interpretação* cultivadas pela referida perspectiva teórica. Por privilegiar a dimensão social dos diferentes modos de construção de sentidos em um texto, a perspectiva semiótico-social pode revelar, por fim, afinidade teórica com pressupostos do Letramento Crítico, notadamente ao serem consideradas, em contextos escolares, práticas de ensino de leitura interessadas em abordar questões de ordem sociocultural em sua relação com variados modos de representação, construção ou veiculação de significados.

2.4.1: Teoria semiótico-social: pressupostos fundamentais

Previamente ao trabalho de descrição acerca de como a teoria semiótico-social proposta por Kress aborda, sobretudo, o papel da multimodalidade, é cabível apontar alguns dos princípios básicos cultivados pela referida teoria os quais permitirão, posteriormente, melhor compreender como determinados conceitos (tais como a própria noção de *texto*) são vistos à luz dessa mesma perspectiva teórica.

Assim, a partir do exposto, Kress (2003, p.35), anteriormente ao apontamento dos princípios próprios à teoria semiótico-social, assevera que a mobilização de teorias puramente linguísticas não é suficiente para definir, de fato, o que é a linguagem tampouco o que essa é capaz de realizar. Desse modo, para o autor, abordagens essencialmente linguísticas não permitem acesso amplo aos sentidos de mensagens construídas multimodalmente. Kress não nega, porém, a existência de sentidos próprios à língua/linguagem verbal, uma vez que tal categoria passa a ser vista como “portadora parcial de sentido”, justamente em virtude de haver, em textos multimodais, outros elementos (imagens, cores e sons, por exemplo) também necessários à construção de diferentes sentidos (2003, p.36).

Propõe-se, então, uma mudança de abordagem da língua/linguagem que parte do campo da *Linguística* para o da *Semiótica* sem, contudo, desmerecer o primeiro, ao se adotar uma perspectiva que aborda diferentes manifestações da linguagem para além de sua dimensão puramente verbal, à qual são agregados elementos como *gestos, imagens, objetos em 3D, cores, música*, dentre outros. Assim, a partir dessa mudança de ênfase, tanto as modalidades orais quanto escritas da língua passam a ser abordadas semioticamente, constituindo um todo maior que compreende os variados modos disponíveis para a construção de *representações* (KRESS, 2003, p.36).

Em acréscimo, cabe ressaltar que a abordagem semiótica proposta por Kress encontra em Pierce seu principal suporte, notadamente no que concerne à abordagem dos *signos*. Desse modo, Kress (2003, p.41-42) descreve que, para Pierce, o foco dos estudos semióticos não repousa na constituição interna dos signos por focalizar, sobretudo, seus *usos sociais* e sua *relação com aquilo que podem representar*. A atenção maior repousa, assim, naquilo que os signos representam, nos *objetos* e *referentes* do/no mundo e em como esses são *interpretados*.

Em suma, é possível afirmar que os estudos semióticos desenvolvidos por Kress se interessam pelos sentidos em todas as suas possíveis formas, não se restringindo apenas à sua dimensão linguístico-estrutural. Tais sentidos, por sua vez, emergiriam em diversos

contextos sociais a partir das diferentes interações cultivadas pelos membros inseridos em uma dada comunidade. O meio social, desse modo, é considerado um *recurso* e um fator responsável pela criação de sentidos, originando distintas *formas* (modalidades) semióticas, daí o fato de a teoria receber, comumente, a nomenclatura “*semiótico-social*” (KRESS, 2010, p.54).

Ademais, para Kress (2010, p.57), a abordagem semiótico-social procura atrelar processos de construção de sentidos a questões tais como:

“Os significados construídos buscam atender aos interesses de quem?”

“Quais significados estão sendo gerados?”

“Como os significados estão sendo construídos?”

“Com quais recursos e em quais contextos sociais esses significados são construídos?”

“Qual o potencial desses recursos para a construção de certos significados?”

Embora relevantes à problematização em torno de como determinados significados podem ser construídos socialmente, em função do uso de certos recursos/formas que podem funcionar como suporte para atender aos interesses de dado grupo social, é imprescindível destacar o fato de que, se tomadas isoladamente, tais questões podem se tornar um exercício de tom puramente *descritivo*, distanciando-se de uma abordagem reflexiva tal como aquela sustentada pelas teorias do Letramento Crítico. Apesar de serem questões relevantes ao reconhecimento do meio social e seu papel para a construção de sentidos a partir da mobilização de diferentes formas/modalidades que envolvem dada manifestação da linguagem, seria preciso considerar, também, as possíveis implicações ou impactos que esses sentidos poderiam desencadear socialmente. Tal ação poderia se dar, por exemplo, a partir da criação de práticas educacionais que oferecem espaços para o confronto, debate, negociação ou relativização de sentidos, levando em conta a bagagem cultural, experiências e valores cultivados pelo educando.

Uma vez alinhados à perspectiva do Letramento Crítico, alguns questionamentos propostos pela teoria semiótico-social poderiam ser ampliados de modo a favorecer a tomada de posturas reflexivas frente aos sentidos existentes em um texto. Assim, ao ampliar algumas das questões lançadas por Kress já exemplificadas sem, contudo, desqualificar sua relevância, práticas de leitura/interpretação de textos poderiam, complementarmente, considerar também os seguintes questionamentos apresentados em

itálico, os quais adotam princípios do Letramento Crítico tendo como base o quadro de *Elementos da leitura como Prática Social* proposto por Luke e Freebody apresentado na seção 2.3.2 desta dissertação. Alicerçadas em apontamentos lançados pelos referidos estudiosos, cabe ressaltar que tais perguntas, situadas logo após as questões originalmente propostas por Kress, foram elaboradas pelo autor deste trabalho.

“Os significados construídos buscam atender aos interesses de quem? *Esses interesses são iguais aos seus ou ao de seus colegas? Como você(s) se identifica(m) ou não com as ideias apresentadas? Quais reflexos ou consequências essas ideias poderiam trazer em sua realidade?*”

“Com quais recursos e em quais contextos sociais esses significados são construídos?” *A realidade representada nesse texto é semelhante à sua ou a de algum colega? Quais outras não aparecem ou são desconsideradas? Por que isso ocorreria?*

“Qual o potencial desses recursos para a construção de certos significados?” *De quais maneiras o texto constrói a representação da realidade que deseja mostrar? Como o uso de certas palavras, imagens, cores ou outros efeitos gráficos ou sonoros pode fortalecer os sentidos que esse texto/vídeo/música deseja expressar?*

A perspectiva semiótico-social adotada por Kress não deixar de fornecer, desse modo, ideias úteis à criação de propostas pedagógicas comprometidas com a formação cidadã do educando. Tal afirmação se deve ao fato de que, ao reconhecer o papel de diferentes contextos sociais para a construção de sentidos (situando-os, portanto, em determinado espaço, tempo e em certas condições histórico-culturais), a referida perspectiva revela afinidade teórica com pressupostos cultivados pelo Letramento Crítico, levantando questões que abordam *como, de quais modos, com quais materiais ou bens culturais* são construídos signos que podem representar diferentes *interesses* (Kress, 2003, p.140). Para concluir esta seção, é válido reiterar que, conforme assevera Balocco (2005, p.67) a partir de Hodge e Kress (1998, p.1), a perspectiva semiótico-social não desmerece “o estudo das relações complexas entre sistemas semióticos e práticas sociais”, em contraposição à semiótica tradicional de forte influência saussuriana caracterizada, justamente, por desvincular diferentes sistemas de signos e suas combinações (sejam estes verbais ou não-verbais) dos seus contextos de uso e/ou produção.

2.4.2: Das noções de (multi)modalidade, interpretação, texto e sentido

Alinhando-se aos interesses desta pesquisa, elucidar as noções de sentido e (multi)modalidade sob a perspectiva da teoria semiótico-social torna-se importante tarefa para melhor compreender como diferentes linguagens podem ser articuladas de modo a gerar novos sentidos. Kress (2003, p.37), por exemplo, explica que diferentes sentidos, considerados fruto de um “trabalho semiótico”, podem ser construídos tanto externamente (focalizando modalidades como a escrita) quanto em sua dimensão interna (com ênfase aos processos de interpretação). Tais dimensões não devem ser vistas, contudo, como categoriais estanques, uma vez que a perspectiva semiótico-social não trabalha com a cisão radical entre forma e sentido, ambos considerados relevantes em sua articulação com práticas e necessidades próprias a um contexto social. Assim, para Kress, diferentes aspectos envolvidos na expressão de um signo podem representar interesses daqueles que o produziram, dando visibilidade a valores que foram considerados os mais importantes para a representação de um objeto ou situação. Nessa linha de considerações, para o referido autor, a abordagem dada ao papel dos signos implica assumir que processos de representação são, necessariamente, sempre “motivados” e jamais neutros, uma vez que diferentes elementos representados por meio de signos podem corroborar *interesses, perspectivas, valores e posições* daqueles que os produziram (2003, p.44).

Cabe ressaltar, ainda, que o papel da multimodalidade está diretamente atrelado ao processo de construção de representações (e, conseqüentemente, de sentidos), sobretudo ao se considerar que, na atual era das novas tecnologias da comunicação e da informação, diferentes escolhas utilizadas para construir variados modos de representação da realidade têm adquirido papel cada vez mais significativo. Ao descrever esse cenário, Kress (2003, p.45) entende por *modalidade* os diferentes *recursos cultural e socialmente construídos* utilizados para criar *representações* e o próprio processo de *comunicação*. Nessa perspectiva, fala, escrita ou imagem, tomadas isoladamente ou em combinação, poderiam ser consideradas diferentes modalidades úteis à construção de representações. Diferentes culturas, assim, exploram potencialidades próprias a determinadas modalidades de maneira que, a partir delas, seus valores e sentidos possam ser evidenciados, conforme assevera o mesmo autor (2003, p.45). Além disso, nessa mesma linha de considerações, a capacidade para se situar no *tempo* e no *espaço* é tomada como propriedade inerente às diferentes modalidades existentes, de acordo com a lógica de organização própria das duas categorias mencionadas.

Desse modo, a distribuição simultânea dos elementos gráficos apresentados em um mesmo espaço (cujas relações são fatores potenciais para a criação de sentidos) corresponderia à lógica espacial. A lógica do tempo, por sua vez, estaria relacionada à sucessão temporal de elementos cujas disposições em determinada sequência também são úteis à produção de sentidos. Não se pode deixar de apontar o fato de que ambas as lógicas não devem ser consideradas como se funcionassem de maneira independente uma da outra, visto que muitas modalidades se manifestam entre as duas lógicas. A título de exemplo, Kress (2003, p.46) indica as linguagens *gestual* e *escrita* como práticas abarcadas por ambas as lógicas.

Tendo em vista os últimos apontamentos, a *multimodalidade* passa a designar, então, textos construídos por elementos característicos de ambas as lógicas, aspecto que pode colocar em pauta novas questões para a atividade de leitura. Assim, a coexistência das lógicas temporal e espacial enquanto aspecto característico de textos multimodais pode favorecer discussões, reflexões ou a adoção de posturas educacionais que se interessam pelos sentidos gerados a partir desse processo, sobretudo ao se levar em conta o fato de que, em textos multimodalmente construídos, usos de certa modalidade podem predominar sobre outros. Colocados por Kress (2003, p.46), tais apontamentos encontram também relevância ao serem levados em conta materiais de ensino como o livro didático, diretamente associado aos interesses desta pesquisa. Em contextos educacionais, por exemplo, o autor mencionado afirma que, nos últimos trinta ou quarenta anos, a maior parte das funções de um livro didático cabia, sobretudo à *escrita*. Atualmente, contudo, parece haver uma gradual inversão em tal quadro, uma vez que muitas das atribuições do livro didático estão cada vez mais associadas à utilização de *imagens de diferentes tipos*, funções essas que podem *variar* a depender das *disciplinas escolares* ou dos *domínios sociais* considerados (2003, p.46).

Para a realização desta pesquisa, portanto, considerar o tratamento da imagem verificado especificamente em atividades de leitura e interpretação de textos publicitários pode se tornar uma tarefa enriquecedora às análises a serem conduzidas, na medida em que possibilita formular considerações a respeito de como a questão da multimodalidade e sua contribuição para a construção de sentidos (característica notória do gênero discursivo considerado) é abordada (ou mesmo desconsiderada) no recorte de atividades selecionado para este trabalho.

É preciso destacar, ainda, como as próprias visões de *texto* e *interpretação* são entendidas sob a perspectiva da teoria semiótico-social, uma vez que tal perspectiva atrela

ambas as noções à atividade de leitura. Assim, entendido enquanto *interpretação*, o ato de leitura refere-se à *atribuição de sentidos* a um signo²⁴ previamente dado (2003, p.38). Tal processo pode desencadear, por fim, a criação de novos signos e, conseqüentemente, de novos sentidos. Em atividades de leitura, isso não implica inferir, entretanto, que signos se apresentam totalmente “vazios” para o leitor, ao qual cabe a tarefa de “preenchê-los” com sentidos, uma vez que a perspectiva adotada por Kress reconhece que toda a manifestação da linguagem apresenta sentidos cultivados, motivados e construídos socialmente, caracterizando a abordagem semiótica proposta por Pierce em torno da qual o autor supracitado se fundamenta. Sob a perspectiva da teoria semiótico-social, textos são entendidos, por sua vez, como resultado de *ações sociais*, ao mobilizar diferentes *recursos representacionais* (modalidades) responsáveis por expressar as mais diferentes *questões sociais*.

Além de descrever tal noção, Kress (2003, p.47-48) lança mão do termo *texto* para se referir a quaisquer *instâncias de comunicação* que ocorrem em alguma *modalidade* ou em possíveis *combinações de modalidades*. É válido ressaltar que a noção de texto proposta por Kress não se limita, contudo, à abordagem de aspectos puramente estruturais relativos à utilização de diferentes modalidades, visto que, conforme exposto, tal uso está necessariamente articulado às *relações sociais*. *Quem* está envolvido, com *quais propósitos*, *papéis*, sob *quais relações de poder* e em *quais espaços* são questões consideradas fundamentais por Kress ao tratar da abordagem de textos. O referido autor argumenta, assim, que a manifestação dessas *questões sociais* termina por conferir um determinado tipo de *forma* aos textos, a saber, aquilo se entende por *gênero*²⁵ (2003, p.37).

Por fim, Balocco (2005, p.66) afirma que a adoção da perspectiva de gênero colocada por Kress pode permitir um deslocamento de abordagem que parte da *estabilidade* (relacionada à ênfase dada a aspectos linguístico-estruturais fixos) para a *instabilidade* dos gêneros, ao tomá-los enquanto *práticas sociais* afetadas pela *história* e pela *cultura*, as quais os renovam constantemente. Relacionando tal apontamento ao

²⁴ A perspectiva defendida pela teoria semiótico-social adotada por Kress, ao assumir abordagens mais amplas, não leva em conta apenas a dimensão puramente verbal dos signos. Acerca dessa questão, Santaella (2015, p.10) afirma que estudos semióticos inspirados em Pierce (com os quais Kress revela afinidade teórica) reconhecem que “Qualquer coisa que esteja presente à mente tem a natureza de um signo. Signo é aquilo que dá corpo ao pensamento, às emoções, reações etc.”. Desse modo, signos podem ser entendidos, em sentido amplo, como quaisquer elementos (verbais, gestuais, imagéticos ou sonoros, por exemplo) aos quais significados podem ser atribuídos a partir de processos *interpretativos*, sendo os *efeitos* desses processos tão diversificados quanto a própria natureza dos signos (SANTAELLA, 2015, p.11).

²⁵ É possível afirmar que definição de *gênero* proposta por Kress se aproxima da noção de *gênero discursivo* cultivada por Bakhtin, na medida em que não privilegia somente a dimensão estrutural dos textos, focalizando usos e sentidos sociais responsáveis por lhes conferir aspectos particulares.

objeto de estudo central para a realização desta pesquisa, é possível pensar no papel que o livro didático, enquanto material de ensino, pode desempenhar para a ressignificação dos textos que nele se apresentam, em função de propósitos educacionais específicos. Conforme destaca Balloco (2005, p.66), na medida em que “oferecem um arcabouço teórico centrado no *texto* como unidade de análise, mas tendo como objeto de análise os sentidos construídos e negociados no texto, ou através do texto”, contribuições teóricas acerca das noções de *multimodalidade*, *sentido*, *interpretação* e *texto* lançadas por Kress podem favorecer a adoção de novas posturas educacionais com vistas à ampliação de práticas de leitura cultivadas, especialmente, em contextos escolares.

Por fim, espera-se que os apontamentos teóricos mobilizados ao longo dos capítulos que compõem a primeira parte desta dissertação possam fornecer uma descrição consistente acerca de conceitos relacionados, sobretudo, às teorias dos letramentos (focalizando a atividade de leitura sob a perspectiva do Letramento Crítico) e às multimodalidades. Em acréscimo, para o delineamento dos capítulos subsequentes, cabe mencionar que não se pretende desconsiderar a possibilidade de os pressupostos teóricos aqui mobilizados serem também complementados e ampliados por outros estudos, os quais poderão fomentar não somente as análises das atividades de leitura e interpretação textuais como a própria discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 3: TEXTO PUBLICITÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, são apresentados apontamentos mais diretamente relacionados aos objetos de estudo considerados neste trabalho, a saber, tanto o texto publicitário quanto o próprio livro didático que, especificamente nesta pesquisa, constitui o material de ensino responsável por apresentar atividades de leitura e interpretação em torno do referido gênero discursivo. Assim, para facilitar a organização e a articulação de algumas das considerações feitas tendo como base tais objetos, o presente capítulo foi dividido em duas seções que, por sua vez, estão estruturadas em diferentes eixos temáticos.

Na primeira delas, por meio da mobilização de conceitos próprios à área, são apresentados apontamentos sobre a esfera de atuação do *texto publicitário*, com vistas a melhor compreensão acerca de como tal gênero se estrutura socialmente. Ademais, ainda nesse segmento do capítulo, a partir de autores como Hoff (2007), Tavares (2006) e Santos (2005), são levantadas questões que abordam tanto a produção e as finalidades mais imediatas do texto publicitário quanto sua relevância para práticas educacionais.

Considerações sobre aspectos atribuídos, de maneira geral, ao *livro didático* e, de modo específico, ao seu papel no contexto educacional brasileiro público, formam a segunda seção do presente capítulo, a qual busca especialmente em Batista (2003) e Almeida Filho (2013) contribuições úteis à reflexão sobre a complexidade própria a esse material de ensino.

3.1: Texto publicitário: caracterização, usos sociais e implicações para questões de ensino

Conforme exposto, as atividades de leitura e interpretação de textos analisadas nesta dissertação envolvem um gênero discursivo particular, a saber, o texto publicitário. Torna-se necessário, assim, apontar alguns estudos teóricos concernentes a tal gênero, os quais permitirão melhor compreender sua relevância especialmente ao ser abordado em contextos de ensino e aprendizagem.

Preliminarmente, é cabível destacar algumas distinções referentes aos usos dos termos *publicidade* e *propaganda*, comumente empregados de maneira indistinta para fazer referência a produções advindas da esfera de atuação publicitária. Acerca dessa questão, Santos (2005, p.15) explica que, em Língua Portuguesa, as palavras *publicidade* e *propaganda* são geralmente empregadas como sinônimos para remeter às atividades de “planejamento, criação e produção de anúncios”, embora também possam ser utilizadas com significados distintos. Alicerçado em Rabaça e Barbosa (2002)²⁶, o autor mencionado (2005, p.16) explica que tal situação se deve ao fato de que, no campo de atuação dos estudos da publicidade no Brasil,

os próprios textos das leis que regulamentam a atividade e a profissão são omissos na distinção entre essas duas palavras e as usam indistintamente, muitas vezes como recurso estilístico para se evitar a repetição vocabular. Portanto, não há norma alguma que disciplina a utilização dos dois termos.

Contudo, neste trabalho, assim como Santos o faz em seus apontamentos teóricos, os referidos termos serão utilizados cada qual com significados diferentes, a partir das distinções colocadas por esse autor, uma vez que essas permitem categorizar ambas noções a partir de seus *objetivos*. Desse modo, a palavra *publicidade* será empregada, doravante, para fazer referência a “todo processo de planejamento, criação, produção, veiculação e avaliação de anúncios pagos e assinados por organizações específicas (públicas, privadas ou do terceiro setor)” (SANTOS, 2005, p.17). Assumir tal

²⁶ RABAÇA, C. A; BARBOSA, G. *Dicionário de Comunicação*. São Paulo: Campus, 2002

perspectiva implica, assim, considerar que o propósito mais imediato do texto publicitário é “predispor o receptor a **praticar uma ação específica** (por exemplo, comprar um produto, abrir uma conta em determinado banco, reciclar embalagens etc.)” (2005, p.17, grifos do autor). A palavra *propaganda*, por sua vez, será utilizada para referenciar ações que objetivam “mudar a atitude das pessoas em relação a uma crença, uma doutrina ou a uma ideologia.” (2005, p.17). Nessa perspectiva, não se pode deixar de mencionar que, para Santos, a propaganda pode, não raras vezes, lançar mão dos mesmos instrumentos mobilizados pela publicidade (tais como o uso de anúncios pagos, por exemplo), embora seu objetivo imediato não seja incentivar a tomada de ações específicas em determinado público-alvo, na medida em que busca influenciar, primariamente, o “imaginário social” de uma comunidade.

Ademais, conforme expõe Tavares (2006, p.117), em virtude de estar massivamente presente em diferentes contextos sociais, a publicidade passa a deter, assim, grande poder de influência, sobretudo ao tentar mobilizar estratégias “para convencer, modificar e manter a opinião e a percepção do público-alvo quanto a uma determinada ideia, produto ou marca.”. Levando em conta os propósitos da publicidade colocados pelo autor supracitado, é possível notar que esses revelam nítida aproximação com os objetivos sustentados pela noção de *propaganda* descrita por Santos, justamente por focalizar *mudanças de atitude* em um público de interesse. Desde que se assumam as distinções entre as palavras, o excerto transcrito neste parágrafo pode reiterar a colocação de Santos quanto à inexistência de normas que disciplinam a utilização de ambos os termos, visto que Tavares emprega a palavra *publicidade* em aproximação à noção de *propaganda*.

Assim, realizadas as devidas observações quanto aos usos das referidas palavras, Tavares (2006, p.120) afirma, a partir de Carvalho²⁷ (1996, p.13), que textos publicitários podem se estruturar de modo distinto das demais mensagens ao tentar impor, direta ou indiretamente, relações simbólicas associadas a valores e ideias, sobretudo a partir da exploração de estratégias fonéticas, semânticas, morfológicas ou sintáticas próprias da língua que dará suporte a tal ação. A descrição dessa característica permite, ainda, problematizar o grande poder de influência dos textos publicitários nos espaços por onde circulam, especialmente ao se considerar a propagação de valores que podem ser aceitos pelo público-alvo (consumidores) sem que haja espaços para a reflexão crítica ou a

²⁷ CARVALHO, N. *Publicidade. A linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.

tomada de posições questionadoras frente aos sentidos neles apresentados, os quais podem adquirir a aura de verdades absolutas. Hoff (2007, p.29) sinaliza essa questão ao destacar que, quanto às produções difundidas pelos meios de comunicação em massa, dentre as quais se encontram os textos publicitários,

Convivemos com tanta familiaridade com as ideias e imagens neles veiculadas que as aceitamos como verdade e as utilizamos para guiar nossas decisões e escolhas na vida. Como atinge um contingente numeroso e variado de pessoas, a mídia tende a ser uma fonte hegemônica e homogeneizadora de informação. Daí ser considerada uma espécie de opinião pública: *o que* divulga e *como* divulga torna-se conhecido e aceito por grande parte de sua audiência.

Em práticas educacionais destinadas à leitura, abordar textos publicitários em aproximação com pressupostos do Letramento Crítico pode se tornar uma ação fundamental para elucidar que ideais, conceitos ou valores neles difundidos pelas grandes mídias não são verdades absolutas, prontas ou inquestionáveis mas, em concordância com apontamentos de Hoff, “apenas uma leitura possível, um dos muitos aspectos de um mesmo tema e/ou fato.” (2007, p.29). Ao propor a criação de espaços voltados à adoção de posturas reflexivas frente aos textos, contribuições teóricas do Letramento Crítico podem se tornar, assim, expressivamente relevantes em contextos de ensino e aprendizagem. Nessa linha de considerações, o próprio texto publicitário, enquanto objeto de ensino, poderá melhor aproximar o ambiente escolar dos contextos e práticas sociais que se estendem para além das salas de aula, “posto que está inserido no cotidiano do educando, servindo-lhe de referência para as práticas de interação social e afetando-lhe os processos de subjetivação.” (HOFF, 2007, p.31).

Por fim, em ligação com os objetivos deste trabalho, as considerações expostas também permitem pensar sobre o papel do livro didático em contextos educacionais, visto que esse constitui, frequentemente, o principal material de ensino utilizado para que o educando se envolva com a leitura de diferentes gêneros discursivos, dentre os quais é possível destacar o próprio texto publicitário. Assim, cabe mencionar que outras noções ou considerações específicas da esfera de atuação da publicidade poderão ser mobilizadas ao longo das análises das atividades de leitura e interpretação de textos publicitários presentes nos volumes selecionados para esta pesquisa, desde que possam auxiliar a perspectiva teórica principal (a saber, aquela própria aos estudos do Letramento Crítico) a partir da qual tais atividades serão analisadas.

3.2: O livro didático de Língua Portuguesa no Brasil: características, histórico, e ligações com políticas educacionais.

3.2.1: Algumas propriedades gerais:

Uma vez que a presente pesquisa envolve análises de atividades de leitura presentes em livros didáticos, faz-se necessário tecer apontamentos teóricos que versam sobre tais materiais de ensino, com vistas a melhor compreender algumas de suas especificidades, problemáticas e ligações com questões educacionais. Nesta seção, inicialmente, serão descritos alguns aspectos que, de maneira geral, podem ser considerados subjacentes aos processos de produção de livros didáticos. Ainda que feita de maneira breve, a descrição de tais aspectos pode favorecer um entendimento mais amplo acerca de algumas das características próprias ao livro didático para, a seguir, serem abordadas questões ligadas especificamente ao papel desse material de ensino no contexto educacional brasileiro público. Assim, a fim de serem descritos apontamentos gerais em torno do livro didático, contribuições de Almeida Filho (1993, 2003) serão utilizadas enquanto fontes primárias, visto que o autor fornece um conjunto consistente e preciso de apontamentos teóricos úteis à realização dessa proposta.

A partir dessas considerações, o primeiro aspecto a ser destacado repousa no fato de que a produção (ou mesmo a seleção) de um material didático compõe uma das quatro materialidades²⁸ que abarcam o processo de ensino e aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993, p.17). Para o referido autor, assim, a produção de materiais de ensino de línguas implica a escrita *consciente e autoral* de um “roteiro” destinado a apresentar *o que* necessita ser feito por professores incumbidos da tarefa de conduzir diferentes atividades (2003, p.14). Os próprios livros didáticos considerados nesta pesquisa, por exemplo, podem ilustrar tal processo, uma vez que não se limitam a apenas apresentar *quais* conteúdos devem ser trabalhados pelo docente, mas também apontar sugestões sobre *como* tais conteúdos deveriam ser abordados em sala de aula, as quais geralmente são encontradas em *manuals* incluídos em edições elaboradas especificamente para professores.

²⁸ Para Almeida Filho, as demais materialidades correspondem ao “planejamento das unidades de um curso”, às “experiências na, com e sobre a língua-alvo”, cultivadas tanto em sala de aula quanto no ambiente extraclasse e, por fim, aos processos de “avaliação do rendimento”, os quais incluem também práticas de auto-avaliação tanto de alunos quanto de professores bem como a avaliação “externa ao trabalho do professor” (1993, p.17). Sem configurar processos isolados e independentes, todas essas etapas são consideradas pelo autor como tarefas que, necessariamente, subjazem o trabalho de profissionais que se propõem a ensinar línguas.

Outro elemento também constitutivo dos processos de produção de materiais de ensino diz respeito à *abordagem*, a qual pode estar explícita ou implicitamente expressa em dado livro, manual, apostila ou outros materiais voltados a propósitos educacionais. Acerca dessa afirmação, Almeida Filho descreve que à abordagem própria a dado material de ensino estão subjacentes determinadas noções “de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas.” (2003, p.16). Nessa linha de considerações, em consonância com os apontamentos do autor, é possível afirmar que a abordagem subjacente a um material didático não deixa de refletir, também, a abordagem (de língua ou de como ensinar/aprender línguas) cultivada por aqueles que o elaboraram. Ademais, para Almeida Filho, identificar abordagens assinala uma importante tarefa necessária para que determinado livro ou outro material de ensino possa ser devidamente *situado* (2003, p.20).

Assumindo essa perspectiva, situar o livro didático de Língua Portuguesa direcionado ao ensino público traz à tona importantes questões quanto às abordagens que podem estar subjacentes em tal material. Assim, considera-se a ideia de que, além de poder refletir a abordagem de seus autores, livros didáticos utilizados em escolas públicas podem deter reflexos da abordagem de ensinar/aprender cultivada também pelo próprio Estado Brasileiro. Essa colocação está alicerçada no fato de que, no Brasil, a fim de serem aprovados e distribuídos às escolas, livros didáticos destinados à Rede Pública necessitam atender exigências específicas do *Ministério da Educação* (MEC, doravante), geralmente apresentadas em documentos oficiais responsáveis por normatizar a produção desses materiais.

Ademais, a descrição de tal cenário pode dialogar diretamente com a questão das “abordagens de terceiros influentes” no que concerne à produção de materiais didáticos. Mencionada por Almeida Filho (2003, p.20), tal problemática pode ser evidenciada, por exemplo, em casos que envolvem a ação de editores de materiais, os quais necessitam estar “sensíveis à prática do mercado”. Levando em conta tal questão, noções de língua e de ensino/aprendizagem de línguas assumidas pelo próprio Estado Brasileiro podem estabelecer atritos com abordagens mantidas tanto pelos autores de dado material quanto por grupos editoriais, cabendo aos últimos a tarefa de assegurar o atendimento de exigências colocadas oficialmente pelo MEC quanto à produção de livros didáticos direcionados ao ensino público. Além disso, uma vez editados e devidamente aprovados, esses materiais devem, ainda, atender às expectativas de professores da Rede Pública,

visto que a eles cabe a seleção de livros aprovados previamente pelo MEC, o qual se encarregará da aquisição dos volumes escolhidos, conforme aponta Batista (2003, p.57).

Como apontamento final, cabe destacar que processos de elaboração de materiais didáticos exigem, atualmente, elevado grau de especialização, atualização e formação acadêmica por parte de seus produtores, conforme sinaliza Almeida Filho (2003, p.19). Tal consideração adquire ainda mais força se forem levadas em conta influências ou contribuições de novas teorias que podem ser assumidas ou mesmo exigidas por instituições oficiais ao tratar da produção de materiais de ensino. Nesta pesquisa, assim, considerar em que medida o recorte de atividades a ser analisado em cada um dos volumes aborda a leitura sob a ótica das teorias dos letramentos (especificamente, a partir da perspectiva do Letramento Crítico) torna-se uma importante questão a ser discutida.

3.2.2: Livro didático de Língua Portuguesa no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Ao se considerar que a produção dos livros didáticos selecionados nesta pesquisa está relacionada a uma série de diretrizes colocadas pelo PNLD (vinculado ao MEC), torna-se essencial apontar considerações acerca das origens, objetivos e algumas das possíveis implicações de tal Programa especificamente para o ensino de Língua Portuguesa. Tal tarefa se faz relevante na medida em que a descrição de certos princípios e objetivos educacionais próprios ao PNLD poderá facilitar discussões referentes à abordagem que instâncias governamentais cultivam quanto a ensinar/aprender Língua Portuguesa na escola, espelhando expectativas, crenças ou posturas próprias do Estado Brasileiro com relação às práticas educacionais que envolvem, por exemplo, a atividade de leitura. Essa colocação é sustentada pelos apontamentos de Almeida Filho (2003) mobilizados na seção anterior, o qual descreve, conforme exposto, que a produção de materiais didáticos pode espelhar abordagens em torno das quais estão subjacentes noções teórico-metodológicas referentes, por exemplo, ao que é ensinar/aprender línguas. Por fim, para a construção das diferentes seções apresentadas a seguir, Batista (2003) oferece um panorama preciso e significativo em torno de muitos dos aspectos referentes à atuação do PNLD no cenário educacional brasileiro. Ademais, não será desconsiderada a consulta a documentos oficiais ou leis úteis à descrição de expectativas governamentais com relação, sobretudo, à educação na área das línguas/linguagens, com vistas a fomentar discussões referentes ao papel do livro didático em espaços públicos de ensino.

3.2.3: Origens e objetivos do PNLD

Batista (2003, p.25) explica que o PNLD²⁹, criado em 1985 por uma iniciativa ligada ao MEC, foi destinado inicialmente à *aquisição e à distribuição universal e gratuita* de livros didáticos para alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental. Contudo, ao longo das últimas duas décadas, o autor aponta que outras finalidades passaram a ser atribuídas ao referido Programa. Assim, a partir da necessidade de proporcionar maior *qualidade* aos livros que seriam distribuídos às escolas, o PNLD passou a adotar, a partir de 1996, um *processo de avaliação pedagógica* direcionado aos livros inscritos, por meio da *Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos* (Comdipe), vinculada à *Secretaria da Educação Fundamental* do MEC (2003, p.26).

Ademais, Batista (2003, p.26-27) afirma que o PNLD atualmente é fruto “de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro”, passando por diversas mudanças desde a fundação do MEC. Para o referido autor, nessa linha de considerações, um dos pontos mais salientes do jogo de relações Estado/livro didático está ligado à criação de um documento oficial, a saber, o *Decreto-Lei n.º 91.542*. Lançado em 1985, tal decreto delineou muitos dos aspectos até hoje mantidos pelo PNLD, tais como aqueles referentes à *aquisição e distribuição gratuita* de livros didáticos para escolas públicas, a partir de subsídios do Governo Federal.

Para fins de comprovação, por meio da consulta ao referido Decreto-Lei (disponível digitalmente no portal brasileiro da *Câmara dos Deputados*), é possível verificar importantes características atribuídas ao PNLD. Quanto à função do Programa, o Artigo 1º do documento em questão explicita, por exemplo, que “Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.” (BRASIL, 1985). Acerca do

²⁹ Informações obtidas digitalmente por meio do acesso às páginas do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE, doravante) e do MEC descrevem que o PNLD fornece livros didáticos, obras literárias e outros materiais de ensino (tais como dicionários ou volumes complementares) para as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil, com o objetivo de auxiliar o trabalho pedagógico dos professores atuantes nessas modalidades de ensino. O Programa é executado em ciclos trienais alternados, ou seja, a cada ano, o *Ministério da Educação* adquire e distribui livros para determinadas séries (anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio), publicando *editais de convocação* com regras e critérios para a inscrição de obras nos processos de avaliação e seleção de livros direcionados a determinado segmento de ensino. Uma vez inscritas, as obras aprovadas pelas exigências dos editais são, por fim, organizadas pelo MEC, o qual disponibiliza às escolas um *Guia* com resenhas das coleções de volumes aprovadas, a fim de auxiliar professores a selecionar aquelas que consideram mais adequadas a seus propósitos educacionais.

envolvimento de professores no Programa, o Artigo 2º prescreve que “O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados”, cabendo a esses profissionais a tarefa de realizar “permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar os processos de seleção.” (BRASIL, 1985). Por fim, quanto à efetiva operacionalização do PNLD por meio do MEC, o Artigo 4º expressa que

A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias. (BRASIL, 1985).

A menção ao referido Decreto-Lei feita por Batista deve-se ao fato de que, para o autor (2003, p.27), a atribuição de determinadas características e funções para o PNLD à época de sua criação (tais como as mencionadas) permitiu problematizar duas questões centrais envolvendo o papel do livro didático em sua relação com instâncias governamentais. Assim, em primeiro lugar, destaca-se o teor da *qualidade* dos livros a serem distribuídos às escolas e, em segundo, as *condições políticas e operacionais* ligadas às etapas de *seleção, aquisição e distribuição* desses materiais. Quanto à questão da *qualidade* das obras, Batista (2003, p.27) expõe que,

A partir de 1996, o MEC passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar sistemática e continuamente o livro didático brasileiro e para debater, com os setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade. Até então, o envolvimento do MEC com o livro didático vinha se limitando, por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) - executor do Programa Nacional do Livro Didático até a extinção do órgão, em 1997- à aquisição e à distribuição gratuita dos livros didáticos escolhidos pelos professores e encaminhados às escolas.

Embora detivesse notória importância por operacionalizar os processos de aquisição e fornecimento de livros didáticos às escolas públicas, é possível notar que o PNLD, a partir das considerações supracitadas, detinha relativa passividade quanto às etapas de seleção e avaliação das obras, ao menos até o ano de 1996. Tal afirmação se deve ao fato de que as atribuições do PNLD com relação ao livro didático resumiam-se, até então, a fornecer a professores da Rede Pública a relação de livros inscritos no Programa para, a partir das escolhas feitas por esses docentes, se encarregar dos processos de aquisição e distribuição dos volumes selecionados. Com isso, inexistiam por parte do PNLD quaisquer recomendações ou descrições mais detalhadas em torno dos

pressupostos teórico-metodológicos que embasavam os volumes, as quais poderiam disponibilizar a professores informações relevantes para a realização de suas escolhas. Desse modo, até 1996, “em nenhum momento o Ministério vinha se propondo, direta e sistematicamente, a discutir a qualidade e a correção dos livros que adquiria e que buscava fazer chegar às mãos dos alunos e professores das escolas públicas do Ensino Fundamental.” (BATISTA, 2003, p.27-28).

A partir de 1996, quando se propôs a realizar avaliações sistemáticas e contínuas de livros didáticos inscritos no PNLD, a preocupação do MEC quanto à qualidade dos volumes submetidos ao Programa passou a levar em conta a existência de pesquisas acadêmicas que versavam acerca da produção de obras didáticas brasileiras e vinham se estendendo desde a segunda metade da década de sessenta. Muitas dessas produções sinalizavam, assim, a falta de qualidade em uma parcela expressiva dos volumes disponíveis para aquisição, a partir de critérios como o “caráter ideológico e discriminatório”, a “desatualização” bem como “incorrekções conceituais e insuficiências metodológicas” (BATISTA, 2003, p.28). Desse modo, o ano de 1996 assinalou um marco significativo na relação entre o livro didático e instâncias governamentais ligadas à Educação, visto que “as obras a serem adquiridas passariam, a partir de então, a ser submetidas a um processo de análise e avaliação sistemático e contínuo.” (BATISTA, 2003, p.29). Nessa mesma linha de apontamentos, conforme explica o referido autor, tal processo de avaliação (mantido até os dias atuais) foi feito a partir da formação de comissões responsáveis por fornecer apreciações sobre os volumes inscritos no PNLD. Por fim, essas comissões foram divididas por área de atuação e constituídas por professores com experiência nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), recebendo assessoria do Cenpec³⁰ sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF).

Ademais, Batista (2003, p.32) descreve que, quanto ao campo do consumo de livros didáticos no Brasil, resultados decorrentes do primeiro processo de avaliação puderam ser verificados a partir de duas situações. A primeira, assim, correspondeu ao

³⁰ De acordo com informações disponíveis digitalmente na página da referida organização, o *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária* (Cenpec) constitui-se de uma iniciativa da sociedade civil sem fins lucrativos criada em 1987. Dentre seus objetivos, destaca-se o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias comprometidas com a melhoria da qualidade da educação oferecida pela esfera pública. As principais ações da organização giram em torno de parcerias com escolas e outros espaços educacionais públicos, articulando-se, também, a programas voltados para o combate de desigualdades sociais.

surgimento de um expressivo *debate* realizado na *imprensa* sobre o processo de avaliação de livros didáticos realizado pelo PNLD; a segunda, por sua vez, estava ligada à publicação do primeiro *Guia de Livros Didáticos* contendo a relação de todos os livros classificados como *recomendados*, inclusive volumes *recomendados com ressalvas*. Dessa maneira, a partir das considerações fornecidas em tal publicação, a qual foi apresentada a professores da Rede Pública, esses profissionais

teriam condições mais adequadas para a escolha do livro que julgavam mais apropriado a seus pressupostos, às características de seus alunos, às diretrizes do projeto político-pedagógico de sua escola. Poderiam, inclusive, optar por adotar um livro que, embora *não-recomendado* pelo MEC, tivesse sua inscrição aceita no PNLD (e para isso receberam, ao lado do *Guia*, um *Catálogo* com a relação de todos os livros que não foram excluídos no processo de avaliação). Só não puderam escolher livros que -em razão de apresentarem preconceito, discriminação, erro conceitual grave- foram *excluídos* do Programa Nacional do Livro Didático. (BATISTA, 2003, p.32).

A partir das considerações supracitadas, é possível afirmar que o primeiro *Guia de Livros Didáticos* publicado em 1996 conferia relativa liberdade de escolha aos professores, na medida em que esses profissionais poderiam até mesmo selecionar obras não recomendadas pelo PNLD. Parece justificável, entretanto, o fato de o referido *Guia* não permitir que obras classificadas como *excluídas* fossem selecionadas. Caso contrário, ao aceitar a seleção de volumes considerados excluídos, o próprio PNLD poderia demonstrar forte desmerecimento com relação ao trabalho de avaliação realizado pelos professores que compunham as comissões dedicadas a analisar obras inscritas no Programa, além de favorecer a distribuição de volumes com teor preconceituoso/discriminatório ou possíveis problemas conceituais.

Cabe ressaltar que, acerca da possível veiculação de conteúdos discriminatórios em livros didáticos, o próprio cenário político brasileiro parecia se atentar a tal questão. Tal afirmação se deve ao fato de que a atual *Constituição Federal*, naquela época promulgada há menos de uma década (1988) do início do processo de avaliação de obras inscritas no PNLD, prescreve como um dos princípios fundamentais do país “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 2017, p.11). Ao se levar em conta a esfera educacional, reflexos da preocupação em evitar processos de discriminação podem ser verificados, inclusive, em outros documentos oficiais, tais como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, doravante), promulgada ao final de 1996. Ao consultar a referida lei, o Artigo 3º (inciso IV) esclarece que, no Brasil, o ensino deverá

ser ministrado a partir de um conjunto de princípios, dentre os quais se encontra o “respeito à liberdade e apreço à tolerância;” (BRASIL, 2016, p.8). Embora a LDB não tenha considerações explícitas a respeito do que entende por “tolerância” ou *a quem/a que* essa deve ser dirigida, cabendo aos leitores do documento realizar interpretações próprias, é válido sinalizar que, em 2013, foi acrescido um novo inciso (XII) ao Artigo 3º, ou seja, foi elaborado um novo princípio norteador para o ensino, a saber, “a consideração com a diversidade étnico-racial.” (BRASIL, 2016, p.8).

O emprego do termo “consideração” em detrimento da palavra “tolerância” verificado na redação do novo inciso parece dar menor margem a interpretações controversas, especialmente se a palavra “consideração” for entendida como próxima ou equivalente a “respeito” ou “atenção”. Entretanto, mesmo em versões mais recentes da LDB, tais como a décima segunda edição lançada em 2016, a expressão “apreço à tolerância” ainda está presente no inciso IV do Artigo 3º. A partir do exposto, ao se considerar o contexto escolar como reflexo e importante segmento da sociedade, é possível notar a preocupação de instâncias governamentais em fazer com que princípios educacionais previstos em lei sejam seguidos em espaços de ensino-aprendizagem. De igual maneira, materiais de ensino utilizados nesses mesmos espaços, tais como o livro didático, necessitariam seguir e considerar a existência de prerrogativas, normas ou diretrizes previstas legalmente. Desse modo, pode-se afirmar que o primeiro processo de avaliação de livros didáticos inscritos no PNLD em 1996 parece se atentar a tal questão, na medida em que obras consideradas responsáveis por disseminar quaisquer tipos de preconceitos ou discriminação foram inevitavelmente excluídas do Programa.

3.2.4: O PNLD no Ensino Médio

Ao se considerar que os livros didáticos utilizados como objeto de análise para o desenvolvimento desta pesquisa são direcionados ao Ensino Médio, é necessário tecer breves considerações a respeito de como se deu a inserção desse nível de ensino no âmbito do PNLD. Para tal, a consulta à página eletrônica do FNDE possibilitou o acesso a um histórico de informações referentes às principais ações ocorridas no âmbito do Programa ao tratar do Ensino Médio. Segundo dados da página, a inclusão de livros no PNLD destinados a tal nível de ensino ocorreu de forma gradativa e atendeu, em suas etapas iniciais, um número restrito de disciplinas e de regiões do Brasil. Informações disponibilizadas pelo portal do FNDE apontam, assim, que o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi instituído oficialmente a partir Resolução

Nº 38 de 15 de outubro de 2003 lançada pelo MEC, sendo executado efetivamente apenas no ano seguinte. Como apontamento relevante, a leitura de tal resolução (BRASIL, 2003) revela três justificativas motivadoras para a inserção do Ensino Médio no Programa, a saber:

(1) “[...] os propósitos de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio preconizados no Art. 208, Inciso II, da Constituição Federal e emanados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação;”;

(2) O papel do livro didático enquanto “um recurso básico para o aluno, no processo de ensino-aprendizagem;”;

(3) “[...] a importância da participação do professor no processo de escolha do livro didático a ser utilizado em sala de aula”.

Tendo em vista as justificativas expostas, é possível afirmar que a inclusão do Ensino Médio no PNLD levou em conta objetivos educacionais já previstos pelo texto constitucional, ligando-se a ações governamentais voltadas à gradativa ampliação da oferta do Ensino Médio no país. Da mesma maneira, parece ser reconhecida a relevância do livro didático enquanto elemento útil ao trabalho de alunos e professores em contextos públicos de ensino, cabendo aos últimos participar ativamente dos processos de seleção das obras a serem utilizadas em sala de aula. Além disso, por meio da referida Resolução, é estipulado o período para a realização dos processos de avaliação e escolha de livros inscritos no PNLD, o qual passou a ser realizado em ciclos trienais, configurando uma das características do Programa mantidas até hoje.

3.2.5: Algumas implicações do PNLD na relação entre o Estado Brasileiro e o livro didático.

Dentre os possíveis desdobramentos envolvendo a tarefa de avaliação de livros inscritos no PNLD iniciada em 1996, Batista destaca o fato de que o MEC passou a atuar de maneira “mais ativa” quanto à discussão da qualidade das obras a serem distribuídas às escolas da Rede Pública. A partir de 1997, por exemplo, o processo de inscrição de livros sofreu modificações, passando a ocorrer a partir do lançamento de editais publicados e divulgados tanto pelo *Diário Oficial da União* quanto em jornais de ampla circulação nacional, com o objetivo de assegurar “maior transparência, ampla participação de todos os interessados e uma base legal consistente para a continuidade do Programa e para sua efetiva transformação em uma política *de Estado*.” (2003, p.35, destaque do autor). Atualmente, embora o PNLD também se destine à distribuição de

outros materiais, tais como obras literárias e dicionários, o livro didático ainda assume significativo destaque enquanto um dos principais recursos destinados a auxiliar o trabalho de professores em sala de aula. Assim, ao sinalizar a importância do livro didático em contextos de ensino, Batista (2003, p.44) aponta que

é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão de realidade e instigá-los a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais.

O referido autor não restringe, portanto, a função do livro didático apenas a um instrumento de aprendizagem ou assimilação de saberes formais, mas enquanto recurso que pode favorecer processos de reflexão e mudança social a partir desses mesmos saberes, situando-os e problematizando-os em diferentes contextos. Acerca dessa afirmação, cabe frisar o emprego do verbo “favorecer”, uma vez que, neste trabalho, não se pretende assumir o livro didático como ferramenta responsável por assegurar, isolada e infalivelmente, transformações sociais. Objetiva-se, assim, enfatizar que tal material de ensino apresenta potencial para se configurar enquanto um (mas não único) suporte para a promoção de reflexões e ações que poderão abrir espaços para mudanças. Não reconhecer a importância de outros fatores e variáveis direta ou indiretamente relacionados ao livro didático e ao espaço escolar, tais como as posturas assumidas por professores e alunos, a influência de projetos pedagógicos próprios a uma escola bem como as numerosas especificidades dos contextos de uso desses materiais delinearão, no mínimo, uma perspectiva ingênua e pouco realista. Assim, embora a presente pesquisa privilegie o livro didático, não se intenta desqualificar a existência de fatores tais como os mencionados, os quais podem ser devidamente abordados por meio da realização de pesquisas de outra natureza (como as de base etnográfica, por exemplo).

Retomando a linha de discussões acerca do PNLB, é possível notar que, além de conferir maior atenção ao livro didático, o início do processo de avaliação de obras inscritas no Programa incentivou, também, a produção de documentos oficiais que procuram regular a produção desses materiais. Além de refletir impactos de mudanças político-educacionais, tal cenário pode suscitar, ainda, o desenvolvimento de pesquisas que se interessam por investigar exigências e expectativas de instâncias governamentais quanto ao ensino público brasileiro contemporâneo. A partir desse apontamento, acerca do contexto educacional atual, Kleiman (2008, p.486) descreve que “temos presenciado

uma situação de efervescência no Brasil no que diz respeito à produção de documentos governamentais -leis, normas e preceitos- destinados a regular e melhorar o ensino fundamental e médio no país.”. Nesse cenário, o ensino de Língua Portuguesa, assim como as demais componentes curriculares, passou a receber diretrizes gerais embasadas em pressupostos teóricos específicos para a área.

Assim, concepções particulares acerca do papel do texto, da linguagem bem como das atividades de leitura e interpretação textuais começaram a figurar em tais documentos. O edital de convocação lançado pelo PNLD-2015 para a seleção de livros didáticos destinados ao Ensino Médio, por exemplo, aponta critérios eliminatórios gerais e específicos para a aprovação das obras inscritas no Programa. No caso dos títulos direcionados precisamente ao ensino de Língua Portuguesa, o referido edital estipula (enquanto critério eliminatório específico para a área) que propostas de trabalho relacionadas tanto às atividades de leitura quanto de escrita devem “contemplar significativamente as formas de expressão e os gêneros mais estreitamente associados às culturas juvenis;” (BRASIL, 2013, p.45). Tal colocação delineia uma preocupação vinda de instâncias oficiais com relação aos gêneros discursivos mais comumente relacionados ou direcionados ao perfil do jovem educando do Ensino Médio, o qual frequentemente é “alvo de um discurso mercadológico e publicitário específico, configurando-se, assim, como um ‘segmento’ do mercado e como um destinatário particular da indústria cultural.” (BRASIL, 2013, p.37).

Em acréscimo, ainda na seção destinada a apontar critérios de eliminação específicos para o trabalho envolvendo questões de leitura, produção e compreensão textuais no ensino de língua materna, o edital sinaliza a necessidade de formas não tradicionais de ler e produzir textos serem levadas em consideração, visto que configuram novas práticas sociais. Assim, o referido documento destaca a importância de os livros de Língua Portuguesa inscritos estarem comprometidos a “abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção;” (BRASIL, 2013, p.45). É imprescindível destacar que essas exigências colocadas permitem apontar um aspecto cada vez mais observado no contexto atual de ensino-aprendizagem de línguas, visto que documentos oficiais produzidos nos últimos anos têm proposto, sobretudo com relação às atividades de leitura, produção e compreensão de textos, a adoção de práticas de ensino alicerçadas em novos subsídios teóricos, sobretudo aqueles referentes aos estudos dos letramentos. Desse modo, constitui uma importante tarefa observar em que medida o

recorte de atividades de leitura e interpretação textuais selecionado nesta pesquisa leva em consideração a existência de novas práticas de linguagem, visto que tal questão, ao menos em termos legais, já parece ser reconhecida.

Enquanto apontamento adicional, apesar de o termo “letramentos” ser utilizado no referido documento, é necessário assinalar que nele não são tecidas quaisquer considerações acerca de *como* tal palavra é entendida no contexto das práticas de leitura e produção de textos, tampouco são explicitados quais elementos, atitudes ou perspectivas deveriam ser levados em consideração no que concerne a “abordar efetivamente” tais práticas. Assim, restaria aos leitores compreender a palavra a partir de conhecimentos próprios. Embora seja de acesso público, ao se levar em conta o fato de que o referido Edital de Convocação tem como alvo mais imediato editoras interessadas em inscrever suas obras, é possível levantar a hipótese de que o documento espera que os autores e/ou editores desses materiais já estejam familiarizados com o termo. Para o desenvolvimento deste trabalho, é válido salientar que normas ou diretrizes oficiais de outros documentos também poderão ser mencionados ao longo das análises das atividades de leitura e interpretação selecionadas, com o objetivo de discutir em que medida tais exercícios parecem contemplar ou não exigências previstas legalmente.

PARTE 2: METODOLOGIA

CAPÍTULO 4: CARACTERIZAÇÃO, OBJETIVO E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Nesta dissertação, defende-se a ideia de que situar a natureza de uma pesquisa acadêmica constitui atividade crucial não somente por permitir a descrição dos princípios ou bases norteadoras de certas práticas científicas, mas sobretudo por facilitar a identificação de possíveis limitações e/ou potencialidades próprias de pesquisas que assumem determinada configuração. Como consequência, a partir de resultados obtidos em pesquisas já realizadas, tais ações podem suscitar o desenvolvimento de outros trabalhos dedicados a abordar problemas, suprir lacunas ou levantar questões ainda não exploradas. Entende-se, assim, que à metodologia adotada em um trabalho científico cabe a importante tarefa de apresentar a seus leitores o conjunto de rotas trilhadas pelo pesquisador com vistas a atingir determinado objetivo, a partir do detalhamento de empecilhos, situações e questionamentos que o levaram a adotar certos caminhos ou a se desviar de outros.

Para tal, assumindo essas premissas, a metodologia da presente dissertação encontra-se dividida em três eixos temáticos correlacionados, cada qual responsável por delinear aspectos relevantes ao desenvolvimento do trabalho. No primeiro, é feita a caracterização da abordagem qualitativo-interpretativista própria a esta pesquisa, por meio da mobilização de apontamentos teóricos que poderão favorecer o entendimento dos principais pressupostos assumidos por trabalhos acadêmicos desse teor, juntamente com apontamentos acerca de aspectos próprios à análise documental, modalidade de pesquisa na qual este trabalho se inscreve. A seguir, são apresentadas as perguntas de pesquisa e o objetivo pretendido, acompanhados da descrição das possíveis justificativas responsáveis por sustentá-los. Por fim, sobretudo por meio da fundamentação teórica levantada na primeira parte deste trabalho, serão feitas as análises do recorte de atividades presentes nos volumes selecionados.

4.1. Abordagem qualitativo-interpretativista da pesquisa

Para o delineamento da metodologia adotada nesta dissertação, assume-se especialmente o caráter *multidisciplinar* próprio de pesquisas de teor qualitativo, na medida em que o presente trabalho busca dialogar com estudos teóricos advindos de campos distintos (tais como aqueles referentes aos estudos dos letramentos, das

multimodalidades e da esfera de atuação da publicidade, por exemplo). Essa colocação está alicerçada em considerações colocadas por autores como Deslauriers e Kérisit (2010, p.135), os quais destacam que pesquisas qualitativas favorecem o contato de pesquisadores com estudos não necessariamente próprios à sua área de atuação, uma vez que estão sustentadas na “dialética das representações, ações e interpretações dos atores sociais em relação ao seu meio”. Ademais, tanto a articulação de diferentes construtos teóricos (triangulação teórica) quanto a obtenção de dados de origens distintas (triangulação da fonte de dados) podem fortalecer os aspectos de *validade* e *confiabilidade* de uma pesquisa científica, conforme assinalam Brown e Rodgers (2002)³¹.

Acerca da utilização de estudos ligados a diferentes campos, Deuslauriers e Kérisit alertam para o fato de que problematizar a fundamentação teórica é uma ação essencial para a realização de pesquisas uma vez que, se feita inadvertidamente, “a revisão bibliográfica, longe de contribuir para eliminar os vieses, pode, ao contrário, reforçá-los: um pesquisador muito dependente da literatura torna-se dependente dos outros pesquisadores e pode chegar aos mesmos impasses.” (2010, p.135). Assim, embora seja imprescindível a pesquisadores ter acesso aos conhecimentos desenvolvidos a respeito de determinada temática, torna-se igualmente relevante, dentro das possibilidades apresentadas, questionar, ampliar ou reformular a literatura científica já disponível e com a qual se teve contato ao longo da pesquisa. Ao mencionar Deutscher (1984)³², os autores supracitados não desmerecem a relevância de teorias já existentes, enfatizando que não é possível a pesquisadores “fazer *tábula rasa* de seu passado”, abstendo-se de saberes já construídos. (2010, p.136, destaque dos autores). A exemplo dos autores mencionados, a presente pesquisa assume que o próprio fazer científico não pode desmerecer conhecimentos ou teorias já formulados, visto que tal ação implicaria pensar que a Ciência pode se construir a partir do “vazio”. Seguramente, não reconhecer

³¹ Para os autores, (2002, p.241), a noção de validade corresponde ao grau em que resultados de uma pesquisa podem ser interpretados e relacionados entre si de maneira coerente (validade interna) ou eficazmente generalizados, sendo extensíveis a outros contextos (validade externa). Por sua vez, a ideia de confiabilidade está associada ao grau de consistência dos resultados de um estudo, delineando uma noção que também pode ser classificada em termos internos e externos. Dessa maneira, a *confiabilidade interna* passa a expressar o grau em que podem ser esperados resultados consistentes caso os dados de um estudo sejam, eventualmente, reanalisados por outros pesquisadores, ao passo que a *confiabilidade externa* corresponde ao grau em que resultados também consistentes podem ser obtidos caso um estudo já conduzido seja novamente feito.

³² DEUTSCHER, I. Asking Questions (and Listening to Answers): A Review of some Sociological Precedents and Problems. In: BULMER, M. (org.). *Sociological Research Methods*. New Brunswick (N.J.): Transaction Books, p.225-241, 1984.

a existência de variados arcabouços teóricos (ainda que para apontar suas possíveis lacunas ou limitações) configuraria grande equívoco, dada a própria natureza dialógica das relações defendida por Bakhtin (2011, p.326), para o qual “alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.)”. Essa perspectiva pode ser, por fim, extensível à própria pesquisa científica, a qual é capaz de produzir novos conhecimentos ao utilizar, ampliar e reconstruir saberes (tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico) já disponíveis.

Uma vez conduzidas, pesquisas de abordagem qualitativa não deveriam, ainda, ser tomadas enquanto produtos fechados em si mesmos, ou seja, incapazes de passar por interpretações ou apreciações de outros leitores e pesquisadores. Tal ideia está alicerçada em apontamentos propostos por Deslauriers e Kérisiti (2010, p.145), para os quais a produção científica “deve permitir que outros pesquisadores retomem a pesquisa, de modo a detectar suas falhas, ou reconsiderar os resultados obtidos; além de dever possibilitar uma reconstrução do objeto pelo leitor, conforme sua leitura.”. Em consonância com os apontamentos precedentes, Moita Lopes (1994, p.331) afirma que pesquisas de caráter *interpretativista*, por exemplo, concebem a linguagem enquanto *produto social*, a partir do qual o homem pode formular e expressar suas visões de mundo. Desse modo, é sobretudo *na e pela* linguagem que elementos do mundo social se tornam objetos de *interpretação*, a qual pode se dar por meio da utilização de subsídios teóricos dos mais diversos campos do conhecimento valorizando-se, por fim, aspectos qualitativos no trabalho de interpretação de dado objeto ou situação. Assim, fundamentada em apontamentos do mesmo autor, esta pesquisa também assume o aspecto da *relatividade* das interpretações, ao reconhecer que a característica mais específica do *mundo social*

[...] é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. (MOITA LOPES, 1994, p.331).

Ademais, a partir de considerações lançadas por Erickson (1986, p.119), nesta dissertação assume-se a ideia de que o interesse central das pesquisas de natureza interpretativista é focalizar as diversas *significações* humanas produzidas na vida social, as quais necessitam ser levadas em conta pelo pesquisador. Para o referido autor, uma vez que está comprometida a abordar questões que não são consideradas óbvias ou triviais, considerando os variados significados geradas na/pela ação humana, a pesquisa

interpretativista pode auxiliar, por exemplo, práticas ligadas ao campo da Educação. Assim, além de deter características consideradas úteis ao favorecimento e ao aprimoramento de práticas de ensino, pesquisas dessa natureza procuram considerar, conforme exposto, as numerosas significações produzidas em diversos contextos (não se restringindo, portanto, apenas ao ambiente escolar) a partir da *análise crítica* de uma questão. (1986, p.122). Corroborando os apontamentos de Erickson acerca dessa questão, a presente dissertação adota igualmente o posicionamento de Bodgan e Blinken (2010, p.49) para os quais

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Em acréscimo, para os autores supracitados, pesquisadores alicerçados em abordagens qualitativas também necessitam analisar seus dados de maneira *indutiva*, ou seja, tais dados não são recolhidos com vistas a “confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (2010, p.50).

Acerca de outras características próprias à pesquisa qualitativa de teor interpretativista, Erickson assevera que trabalhos dessa dimensão assumem o pressuposto de que os seres humanos produzem *interpretações significativas* tanto com relação aos *objetos físicos* quanto aos *comportamentos/ações* existentes no ambiente que os cerca (1986, p.126). Assim, a partir dessa premissa, quaisquer atitudes frente a um objeto ou situação são feitas sempre sob a ótica das interpretações que os indivíduos dão àquilo que consideram significativo. Sob tal perspectiva, não se pode deixar de mencionar que o próprio fazer científico passa a ser, portanto, fruto de uma possível (contudo, não única) visão/interpretação do pesquisador em torno de uma questão que se pretende abordar. Dessa maneira, em virtude dos pressupostos teórico-metodológicos que adota, esta dissertação não exclui ou desmerece a possibilidade de haver outras interpretações que, eventualmente, possam ser direcionadas ao *corpus* de pesquisa aqui selecionado, a partir da mobilização de construtos teóricos oriundos de outras perspectivas ou campos do conhecimento.

4.2: A análise documental

Córdova e Silveira (2009, p.31-33) assumem que pesquisas científicas podem ser classificadas não somente quanto à abordagem (qualitativa e/ou quantitativa) mas, também, quanto aos procedimentos considerados úteis aos propósitos cultivados por um pesquisador. Para as referidas autoras, a fim de que um trabalho científico possa ser devidamente construído, “é indispensável selecionar o método de pesquisa a utilizar. De acordo com as características da pesquisa, poderão ser escolhidas diferentes modalidades de pesquisa, sendo possível aliar o qualitativo ao quantitativo.” (2009, p.36). Torna-se necessário, assim, delinear a modalidade de pesquisa própria a este trabalho, a saber, a *análise documental*. Para tal, contribuições de Cellard (2010) serão utilizadas enquanto fontes primárias para a descrição dos principais aspectos desse tipo de pesquisa.

4.2.1: Documentos: definição e classificações

Cellard (2010, p.296) explica que a História, enquanto ciência, foi a principal responsável por produzir teorizações a respeito da noção de “documentos” como alvo de estudo, uma vez que estes foram (e ainda são) uma de suas ferramentas de trabalho mais importantes. De modo geral, a partir de estudos realizados por Langlois e Seignobos ao final do Século XIX (1898), o autor descreve duas noções para o termo, a saber, uma restrita e outra de caráter mais abrangente. Assim, a noção de documento mais limitada refere-se essencialmente a *arquivos oficiais*, sobretudo em virtude da própria abordagem de trabalho assumida por historiadores e autores de épocas passadas, os quais privilegiavam *atos e gestos dos políticos*. (2010, p.296-297). Ao longo do tempo, contudo, a visão que restringia a noção de documento enquanto uma produção ligada a setores específicos da vida social (notadamente aqueles de natureza política) passa a ser ampliada e revisada devido ao próprio avanço científico da História. Assim, outras noções mais recentes e amplas defendem a ideia de que “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’, como é mais comum dizer, atualmente.” (CELLARD, 2010, p.296).

A partir das considerações colocadas pelo referido autor, é possível afirmar que perspectivas mais atuais não restringem o objeto “documento” apenas a textos ou artefatos que contenham elementos escritos, visto que passam a contemplar, também, “documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.” (2010, p.296-297). Considerando tais apontamentos, no caso da pesquisa em questão, pode-se afirmar

que tanto os livros didáticos selecionados quanto alguns dos documentos, normas ou resoluções oficiais mencionados ao longo deste trabalho (tais como o *Editais de Convocação* para obras inscritas no PNLD-2015) configuram documentos escritos produzidos e disponibilizados, respectivamente, nos meios impresso e digital.

Além de tecer esclarecimentos sobre as principais noções que podem balizar a maneira como documentos são encarados, Cellard propõe dois critérios gerais para classificá-los, a saber, quanto à natureza (de domínio público ou privado) e à forma de tratamento (documentos arquivados e não-arquivados). Levando em conta tais critérios, documentos públicos passam a designar quaisquer tipos de documentação usualmente numerosa e classificada de acordo com aspectos específicos. Além disso, ainda que sejam de domínio público, o acesso a esses documentos pode ser limitado ou mesmo inviável, especialmente se forem arquivados. Tais apontamentos são colocados por Cellard (2010, p.297), para o qual documentos públicos arquivados correspondem a “arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais)” e “arquivos de estado civil, como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica.” Para o referido autor, documentos públicos não-arquivados englobam, por sua vez, “jornais, revistas, periódicos e qualquer outro tipo de documentos distribuídos: publicidade, anúncios, tratados, circulares, boletins paroquiais, anuários telefônicos, etc.” (2010, p.297). Documentos privados, por fim, correspondem precisamente àqueles que não estão vinculados ao domínio público, embora também possam ser arquivados. Frequentemente, documentos dessa natureza são de difícil acesso e incluem, geralmente, “autobiografias, diários íntimos, correspondências, histórias de vida, documentos da família” ou outros documentos pessoais (CELLARD, 2010, p.297-298).

Assumindo as classificações descritas pelo autor supracitado, é possível categorizar os livros didáticos selecionados nesta pesquisa como documentos públicos não-arquivados, uma vez que constituem produções distribuídas por meio de um programa de iniciativa pública federal. Entretanto, cabe ressaltar que tal distribuição foi direcionada a um público preferencial, a saber, alunos do Ensino Médio e professores de Língua Portuguesa de escolas públicas. Assim, enquanto informação responsável por elucidar o aspecto relativamente restrito da distribuição dos volumes utilizados neste trabalho, é válido destacar que tais obras foram entregues ao autor desta pesquisa em 2014, durante o período em que trabalhava como Professor Auxiliar de Língua Portuguesa em uma escola pública da Rede Estadual localizada no interior do Estado de São Paulo. Os volumes foram distribuídos como material de divulgação de editoras cujas

coleções de livros haviam sido aprovadas pelo PNLD-2015, para possível seleção do corpo de professores que delas desejasse fazer uso nos anos seguintes. Por estar acessível digitalmente e poder ser consultado por quaisquer indivíduos que detenham computadores ou dispositivos com acesso à internet, o *Edital de Convocação* com critérios de avaliação para livros submetidos ao PNLD-2015 também pode ser classificado enquanto um documento de natureza pública não-arquivado, a partir das considerações de Cellard.

Acerca dos processos que envolvem a construção de uma análise documental, o autor mencionado aponta como importante atividade a descrição das condições sociais que permearam a produção de determinado documento, levando em conta seus autores e possíveis públicos-alvo. Essa ação se justifica pelo fato de ser considerada essencial às diferentes etapas de uma pesquisa documental, partindo desde a formulação de um problema até a realização da análise propriamente dita (CELLARD, 2010, p.299-300). Mencionar o processo de criação do PNLD e suas características mais expressivas no terceiro capítulo desta dissertação (notadamente a partir da seção 3.2.2) tornou-se, portanto, uma atividade útil ao entendimento dos principais aspectos do cenário político e educacional ligado à produção de livros didáticos destinados ao ensino público brasileiro. Desse modo, contextualizar a formação e o desenvolvimento do referido Programa pode favorecer a análise dos volumes considerados nesta pesquisa, especialmente ao se levar em conta a existência de documentos oficiais direta ou indiretamente associados a eles.

Além de reconhecer o papel do contexto, das problemáticas e dos conhecimentos teóricos envolvidos na construção de uma pesquisa, Cellard não deixa de reconhecer a própria *posição teórica ou ideológica* assumida pelo pesquisador enquanto outro elemento influente no fazer científico. (2010, p.304). Essa colocação pode estabelecer paralelos com pressupostos da pesquisa de base interpretativista descritos por autores como Erickson e Moita Lopes mencionados na seção 4.1 deste capítulo uma vez que, a depender do paradigma teórico assumido por um pesquisador, podem ser encontradas diferentes possibilidades para a compreensão de um mesmo objeto, fenômeno ou situação. Desse modo, assumir determinadas perspectivas teórico-metodológicas pode fundamentar a ênfase dada a questões específicas abordadas por um pesquisador, tornando-se igualmente relevante a delimitação das possíveis justificativas que o levaram a elaborar um ou mais objetivos para seu trabalho, como será feito a seguir.

4.3: Perguntas de pesquisa, objetivo e justificativas

Em conjunto, tanto as considerações referentes à natureza desta pesquisa quanto a própria fundamentação teórica apresentada na primeira parte desta dissertação fornecem contribuições úteis à formulação das duas *perguntas de pesquisa* responsáveis por balizar a construção deste trabalho, a saber:

1- Quais abordagens de leitura estão subjacentes às atividades de interpretação de textos publicitários presentes nos volumes selecionados, levando em conta sua relação de proximidade ou distanciamento com pressupostos do campo teórico do Letramento Crítico?

2- De que maneira as atividades analisadas poderiam ser ampliadas ou reconfiguradas, de modo a se articularem à perspectiva de leitura orientada pelas teorias do Letramento Crítico?

Ao se relacionar diretamente às questões de pesquisa delimitadas acima, o objetivo previsto para este trabalho envolve, por sua vez, verificar a relação de proximidade (ou de afastamento) de atividades de leitura e interpretação de textos publicitários presentes em seções de dois livros didáticos de Língua Portuguesa (PNLD-2015) com pressupostos de leitura cultivados pela perspectiva do Letramento Crítico. Desse objetivo central decorrem, ainda, objetivos complementares que podem ser entendidos como desdobramentos da meta principal, tais como o interesse em também investigar a possível relação de proximidade das atividades a serem analisadas com pressupostos teórico-metodológicos previstos em documentos oficiais que influenciaram a produção dos volumes selecionados. Apontar possíveis sugestões com vistas à ampliação ou reformulação das atividades propostas, a partir de perspectivas assumidas pelas teorias do Letramento Crítico e das multimodalidades pode, também, ser considerada uma ramificação do objetivo central.

Tendo em vista tais apontamentos, cabe destacar que tanto a delimitação das perguntas de pesquisa quanto a descrição do objetivo supracitado e seus possíveis desdobramentos justificam-se, primeiramente, pela própria existência de livros didáticos na Rede Pública de Ensino, visto que os processos de avaliação, aquisição e distribuição desses materiais às escolas públicas estão atrelados a um Programa de abrangência nacional (PNLD) criado pelo Governo Federal, sendo fruto de expressivo investimento público. Ademais, a criação de documentos oficiais que regulam a produção de livros didáticos distribuídos para escolas públicas (notadamente, o *Edital de Convocação* para obras inscritas no PNLD-2015) pode refletir posturas político-educacionais e suscitar o

surgimento de pesquisas que se interessam em investigar expectativas mantidas por instâncias governamentais precisamente quanto à atividade de leitura.

Além das características já ressaltadas por Hoff (2007) e Tavares (2006) quanto ao forte poder de influência próprio do texto publicitário e de sua potencialidade enquanto importante recurso didático que pode favorecer a criação de práticas de leitura voltadas à reflexão crítica de sentidos, outra razão responsável por justificar o interesse da presente pesquisa por tal gênero discursivo repousa no fato de que este pode ser frequentemente abordado em contextos escolares para tratar unicamente de questões linguístico-gramaticais. Algumas pesquisas acadêmicas, por exemplo, se propuseram a levantar tal problemática ao retratar usos gerais de textos publicitários em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Assim, elucidando tal questão, Fujisawa (2011, p.64), ao analisar a ocorrência de peças publicitárias apresentadas em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa direcionadas ao Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) oficialmente aprovadas pelo PNLD-2008 constata que, apesar de contribuírem para a formação do educando no tocante à ampliação de conhecimentos gerais em torno do gênero e valorizarem a atividade de leitura, as propostas de trabalho para esse fim, em sua maioria, limitavam-se à *localização e reprodução* de informações já contidas nos textos. Desse modo, as atividades de leitura e interpretação de textos publicitários presentes nas obras selecionadas, na maioria dos casos, não favoreciam a percepção do educando quanto às diferentes *ideologias* presentes nesses textos, ou seja, não exploravam “como os valores apresentados são construídos na sociedade.” (2011, p. 67). Por fim, tal lacuna apontada pode reforçar a necessidade de criação de propostas de atividade de leitura voltadas ao favorecimento da reflexão crítica dos sentidos de um texto.

Levar em conta diferentes processos de construção de sentidos que podem ser mobilizados em textos publicitários constitui, assim, uma relevante tarefa com vistas à criação de práticas de leitura responsáveis por abordar tais textos sob perspectivas socioculturais. Dessa forma, a partir do incentivo à adoção de posturas crítico-reflexivas, atividades de leitura podem ser ampliadas para além da abordagem de aspectos essencialmente linguístico-estruturais. Ademais, ao se considerar que os volumes escolhidos para este trabalho são direcionados ao Ensino Médio e foram recentemente aprovados pelo PNLD-2015, as análises conduzidas poderão auxiliar a verificação de possíveis avanços quanto à abordagem de leitura assumida nos materiais utilizados, constituindo um produtivo campo de pesquisa.

Direcionados ao Ensino Médio, os volumes selecionados intitulam-se *Português: contexto, interlocução e sentido* (Editora Moderna, vol.1) e *Ser Protagonista: língua portuguesa* (Editora SM, vol.3). Embora tais materiais componham coleções distintas e também estejam voltados a séries diferentes, a escolha por tais volumes justifica-se pelo fato de que ambos são edições do professor e apresentam como aspecto comum o fato de conter unidades destinadas especificamente à atividade de leitura e interpretação de textos publicitários. Cabe destacar que as duas obras consideradas também apresentam textos publicitários contidos em outras unidades as quais, diferentemente do recorte selecionado, não estão diretamente articuladas a exercícios de leitura e interpretação. Por tal razão, uma vez que compõem segmentos dos volumes destinados ao estudo de Gramática, Literatura ou Produção Textual, os anúncios publicitários presentes em tais partes não serão tomados enquanto objeto de análise desta dissertação.

Conforme informações verificadas no *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015* para o Ensino Médio (2014, p.7), é válido mencionar, ainda, o fato de que os volumes selecionados compõem parte do total das dez coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD-2015, dentre dezessete coleções submetidas para avaliação. Ademais, os livros anteriormente identificados correspondem, respectivamente, à terceira e à sexta coleções mais distribuídas nacionalmente referentes à componente curricular Língua Portuguesa, dentre o conjunto das obras aprovadas. Obtidas por meio de documentação disponível na página eletrônica do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (2015, p.1), tais informações conferem, assim, maior expressividade e visibilidade ao recorte de livros selecionado para este trabalho. Em acréscimo, a discrepância na distribuição das coleções pode ser tomada, por fim, como uma questão de interesse à pesquisa, visto que um volume de maior circulação pode deter limitações na composição de atividades de leitura e interpretação textuais não necessariamente verificadas em uma coleção com menor grau de distribuição.

A existência de pesquisas anteriores dedicadas a analisar atividades de leitura e interpretação de textos em livros didáticos tais como a de Oliveira (2012)³³ pode ser mencionada, ademais, enquanto outra justificava responsável por fomentar a construção deste trabalho. Embora esteja voltada à análise de livros didáticos direcionados ao ensino

³³ OLIVEIRA, R. M. *Abordagem cultural e Letramento Crítico no ensino de Inglês como língua estrangeira na rede pública: novas perspectivas para o exercício da leitura*. Iniciação Científica (Letras, FAPESP) – Universidade Federal de São Carlos, 2012.

de Língua Inglesa e contemple atividades de leitura sugeridas a partir de textos cujos conteúdos envolvem a descrição de questões culturais, a referida pesquisa (elaborada pelo autor deste trabalho) pode fornecer considerações relevantes à análise das atividades presentes nos volumes selecionados nesta dissertação, sobretudo por ter como principal arcabouço teórico estudos também relacionados ao Letramento Crítico.

4.4. Análises:

Nas seções subsequentes, encontram-se as análises referentes aos exercícios de leitura e interpretação de anúncios publicitários presentes nas unidades selecionadas em cada livro considerado. Ao todo, foram analisadas dezoito atividades das quais cinco estão contidas no volume *Português: contexto, interlocução e sentido* e treze compõem o volume *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*. Embora construtos teóricos não necessária ou diretamente associados ao Letramento Crítico também tenham sido mobilizados para a condução das análises, é preciso destacar o fato de que as sugestões de ampliação ou reconfiguração dos exercícios tiveram como principal base teórica, a depender das características de cada atividade, tanto o quadro proposto por Luke e Freebody (1997) destinado a apresentar elementos da *Leitura como Prática Social* (apresentado na seção 2.3.2) quanto aquele elaborado por Menezes de Souza (2001), a partir do qual são encontrados apontamentos responsáveis por apresentar uma concepção redefinida de Letramento Crítico (conforme discutido na seção 2.3.3).

4.4.1. Português: contexto, interlocução e sentido

Considerações iniciais

No volume considerado, são utilizadas três peças publicitárias referentes a uma campanha contra maus tratos a animais utilizados em espetáculos circenses. Anteriormente à apresentação dos textos, é introduzida a seção do capítulo (“*Leitura*”), acompanhada por um breve texto explicativo destinado a fornecer exemplos sobre alguns dos meios de veiculação (jornais, revistas, *outdoors*, televisão, cinema e rádio) comumente utilizados para a apresentação de anúncios publicitários. Ainda na introdução da seção, pode-se notar que, sob a perspectiva do material escolhido, o critério utilizado para definir tais textos gira tanto em torno de sua função, na medida em que passam a ser considerados como “textos que procuram vender alguma coisa: um produto, uma ideia, uma causa social” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. M; PONTARA, p.266) quanto em torno dos possíveis suportes utilizados para sua circulação social.

Após a descrição do gênero discursivo a ser trabalhado, as três peças publicitárias que compõem a campanha são apresentadas, seguidas das cinco atividades de leitura que, por sua vez, estão presentes na seção intitulada “Análise”. Por fim, a seguir se encontram reproduzidas tanto as peças publicitárias quanto as atividades mencionadas:

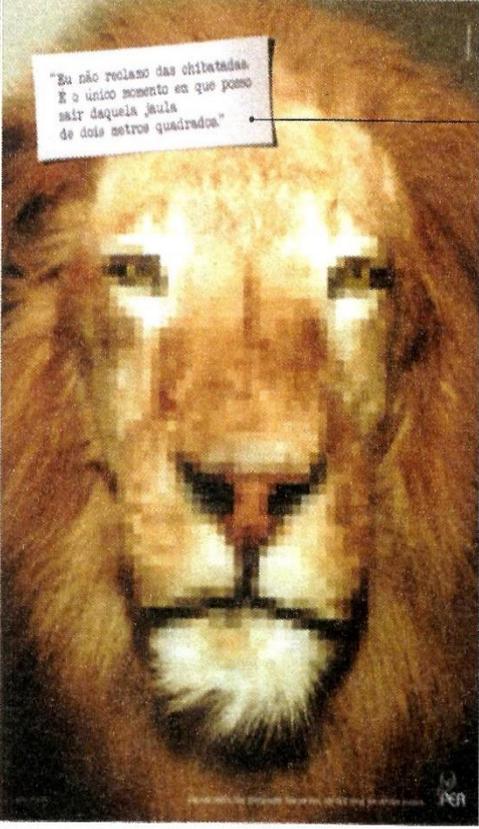
Figura 1: Introdução da seção “Leitura” e “Texto 1”

>> Leitura

Em jornais e revistas, outdoors, televisão, cinema, rádio, observamos a presença maciça de textos que procuram nos vender alguma coisa: um produto, uma ideia, uma causa social. São os textos publicitários. Abaixo você verá três exemplos de uma mesma campanha publicitária.

Texto 1

FMAZCA SBS



“Eu não reclamo das chibatadas. É o único momento em que posso sair daquela jaula de dois metros quadrados.”

“Eu não reclamo das chibatadas. É o único momento em que posso sair daquela jaula de dois metros quadrados.”

Eles não podem falar abertamente. Fale por eles: não vá a circos que utilizem animais. PEA

~ Informar aos alunos que PEA significa Projeto Esperança Animal.

» *Pasta. São Paulo: Clube de Criação de São Paulo, n. 5, p. B4, ago./set. 2006.*

Português: contexto, interlocução e sentido, p.366.

Figura 2: “Textos 2 e 3”

Texto 2



FIMAZCA/SBS

Texto 3



FIMAZCA/SBS

Textos 2 e 3: Contexto e Fonte

Pasta. São Paulo: Clube de Criação de São Paulo, n. 5, 84, ago./set. 2006.

Pasta. São Paulo: Clube de Criação de São Paulo, n. 5, p. 84, ago./set. 2006.

Textos 2 e 3: Anotações

“É claro que eu não piso naquele cara. Quem iria me alimentar de três em três dias?”

Eles não podem falar abertamente. Fale por eles: não vá a circos que utilizem animais. PEA

“Depois de passar duas horas num espaço de trinta centímetros, sair da cartola é mesmo um momento mágico.”

Eles não podem falar abertamente. Fale por eles: não vá a circos que utilizem animais. PEA

Figura 3: Seção “Análise” - Atividades de 1 a 5

Análise

1. Nos três textos, a imagem dos animais não pode ser claramente identificada. A que prática, comum aos jornais (impressos e televisionados), essa estratégia visual faz referência?
 - a) Por que ela costuma ser adotada pelos jornais?
 - b) Que efeito de sentido ela adquire, no caso dos animais? Explique.
- » Releia a “fala” do leão, no texto 1, para responder à questão 2.

“Eu não reclamo das chibatadas. É o único momento em que posso sair daquela jaula de dois metros quadrados.”
2. A primeira afirmação feita por ele pode surpreender o leitor. Por quê?
 - a) Como o leão explica seu comportamento inesperado?
 - b) O autor do texto poderia ter simplesmente afirmado que leões são maltratados em circos. Por que essa estratégia seria menos eficiente do que a utilizada no texto 1?
3. A estratégia utilizada nos textos 2 e 3 é a mesma? Justifique.
4. Os exemplos do leão, do elefante e do pombo devem levar o leitor a uma conclusão generalizante. Que conclusão é essa?
5. A intenção dos textos é levar o leitor a agir de uma determinada maneira. No caderno, transcreva do texto a passagem em que essa intenção fica clara.
 - a) Na passagem que você identificou, que aspecto linguístico torna clara a intenção dos textos?
 - b) Por que a forma identificada por você revela tal intenção?

Português: contexto, interlocução e sentido, p368.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, serão apresentadas a seguir considerações acerca da construção de cada um dos exercícios propostos:

Atividade 1:

No enunciado da primeira atividade, afirma-se que a imagem dos animais (leão, elefante e pombo) apresentada em cada uma das peças publicitárias não pode ser visualizada com nitidez, à semelhança de práticas observadas tanto em jornais da mídia impressa quanto televisiva que podem lançar mão dessa mesma estratégia de edição visual. Antes de apresentar os itens relativos à questão, o próprio enunciado do exercício solicita ao aluno que indique qual prática é caracterizada pela estratégia de distorção de

imagens observada nos textos. O *Guia de Recursos* contido ao final do volume aponta como resposta que a estratégia visual observada nos textos corresponde, assim, “À prática de distorcer a imagem de testemunhas ou vítimas de alguma violência ou crime. A mesma coisa é feita com menores de idade, porque o Estatuto do Menor e do Adolescente proíbe a sua identificação em matérias jornalísticas.” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. B; PONTARA, 2013, p.109).

Conforme exposto, apesar de a introdução da atividade apresentar uma definição de texto publicitário de caráter mais *funcional*, a resposta fornecida no volume procura associar características visuais presentes nos textos explorados às práticas sociais também cultivadas em outros campos da atuação humana ao mencionar, inclusive, a existência de órgãos oficiais que podem regular e controlar os usos do recurso visual considerado. A resposta encontrada ao final do volume leva em conta, portanto, questões ligadas às possíveis e variadas *situações sociais* envolvidas nos processos de construção de um texto, tal como preconiza a noção de *gênero discursivo* proposta por Bakhtin. Para o referido estudioso russo, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (2011, p.62, destaques do autor). Ademais, da mesma forma como as atividades humanas mudam e adquirem novas significações ao longo do tempo, os gêneros discursivos são igualmente mutáveis e passíveis de constante transformação, sobretudo em virtude das novas demandas oriundas dos mais diversos contextos sociais por onde circulam. Assim,

A riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada grupo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo (BAKHTIN, 2011, p.262).

Embora proponha uma questão abrangente e extensível aos três textos utilizados no capítulo, o enunciado do exercício considerado, da mesma maneira que a resposta apresentada no *Guia de Recursos*, não parece estar diretamente voltado ao favorecimento da criação de posturas questionadoras frente aos possíveis interesses cultivados pelas peças exemplificadas, possivelmente por se tratar de uma pergunta de caráter introdutório. A concepção de leitura enquanto *prática social crítica* assumida pela perspectiva do Letramento Crítico, porém, não deixa reconhecer a existência de situações sociais que podem estar associadas aos componentes verbais ou imagéticos apresentados em um texto. Nesse sentido, o exercício em questão pode se aproximar de alguns

pressupostos reconhecidos por teorias do Letramento Crítico, uma vez que busca relacionar características visuais presentes nas peças publicitárias com outras práticas que se estendem para além da materialidade dos textos apresentados.

Item “a”

No item “a”, apresentado logo após a questão introdutória presente no próprio enunciado do exercício, é solicitado ao aluno que explique a razão pela qual a prática de distorcer imagens de pessoas é adotada em jornais. De maneira pontual, a resposta apresentada no *Guia de Recursos* indica que o objetivo da utilização de tal estratégia é “proteger a identidade dessas pessoas e, assim, tentar evitar que sejam vítimas de algum tipo de represália por parte dos autores dos crimes que elas testemunharam ou denunciaram.” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. B; PONTARA, 2013, p.109). Dialogando com o enunciado da questão, o item considerado procura levar em conta a utilização de um recurso visual próprio a uma *situação social* que foi usado como estratégia para a construção dos textos apresentados. Nessa linha de consideração, o objetivo da questão relaciona-se, precisamente, à identificação do possível motivo que justificaria a utilização da técnica de distorção de imagens, articulando-a à esfera de atuação humana onde é comumente empregada (mídia jornalística impressa ou televisiva). Apesar de se tratar de uma questão notadamente pontual, o referido item não desmerece a relação das peças publicitárias apresentadas com objetivos próprios a outros contextos e situações que podem ter sido influentes em sua produção, assinalando um aspecto que não deixa de ser reconhecido pela perspectiva de leitura assumida pelo Letramento Crítico.

Contudo, enquanto fator limitante, o próprio *Guia de Recursos* do volume apresenta, conforme evidenciado, apenas uma única e pontual resposta para a questão. Dessa forma, nem mesmo as considerações apresentadas ao final do livro oferecem ao professor a possibilidade de pensar na existência de outras razões que também poderiam justificar o uso da estratégia de distorção de imagens (não necessariamente de pessoas) verificada em jornais. Levando em conta questões referentes aos direitos de divulgação ou de utilização de imagens próprias a uma empresa ou instituição, a distorção de logomarcas famosas por vezes observada em algumas matérias jornalísticas ou em programas televisivos a fim de evitar a possível exposição/promoção indevida de um produto ou marca poderia ser mencionada enquanto exemplo de outra prática social a ser considerada pelo *Guia de Recursos*. Tal ação poderia ampliar a limitação verificada no

primeiro item da atividade considerada, sobretudo por levar em conta outras motivações que também poderiam estar relacionadas ao uso do recurso visual abordado. Se reformulado, o próprio texto do enunciado do item “a” poderia favorecer a criação de espaços para que outros motivos relacionados à estratégia visual em questão pudessem ser explorados. Ao se considerar o próprio enunciado verificado no item mencionado, o exercício poderia ser ampliado por meio, por exemplo, da criação de questionamentos adicionais, tais como os sugeridos em itálico:

“Por que ela costuma ser adotada pelos jornais? *Além de pessoas ou animais, que outros elementos também poderiam ter sua identificação dificultada por essa mesma estratégia visual? Mencione alguma situação que você tenha conhecido ou visto para exemplificar a razão do uso dessa estratégia.*”.

A partir das sugestões colocadas, ainda que o aluno não consiga identificar outras razões para o uso do recurso visual em questão, o exercício ampliado pode incitar reflexões associadas à noção de leitura enquanto *prática social* assumida por Luke e Freebody. Essa afirmação encontra suporte no fato de que, uma vez expandido, o enunciado do item em questão procura abordar com maior ênfase de que maneira a situação de produção de um texto pode espelhar características de um contexto social que, por sua vez, é capaz de influenciar a utilização de recursos visuais em função de razões variadas. Ademais, o campo das *Práticas Pragmáticas* também descrito por Luke e Freebody, o qual compõe um dos elementos formadores da leitura como prática social, passa a ser privilegiado a partir da possível ampliação sugerida, sobretudo por considerar como certas práticas sociais (ligadas às especificidades de um contexto cultural, político ou histórico) podem influenciar a maneira como um texto (seja este verbal, imagético ou multimodal) é construído.

Item “b”

Ao relacionar a prática social de ocultamento da identidade de vítimas ou testemunhas de crimes aos três textos apresentados para leitura, a limitação evidenciada pela configuração geral do item anterior parece ser compensada pelo item “b”. Assim, no item em questão, solicita-se ao aluno que indique qual efeito de sentido a estratégia de distorção de imagem apresenta especificamente no caso dos animais retratados nas três peças publicitárias apresentadas. Como resposta, o *Guia de Recursos* aponta que “Por

terem suas imagens distorcidas, os animais são colocados em situação semelhantes à dessas testemunhas.” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. B; PONTARA, 2013, p.109). Pelo modo como se configura, o enunciado do item em questão procura levar em conta como a utilização de certos recursos representacionais (no caso, a estratégia de distorção de imagens) pode corroborar a construção de determinados efeitos de sentido em um texto. Seguramente, tal propósito delineia relevante ação necessária à atividade de interpretação de um texto, sobretudo por se tratar de um aspecto reconhecido, inclusive, pela teoria semiótico-social descrita por Kress.

Apesar de mencionar o efeito de sentido esperado a partir do uso do recurso visual explorado, a resposta fornecida pelo *Guia de Recursos* não favorece a criação de espaços voltados à reflexão sobre as possíveis implicações que tal efeito traria aos textos explorados. A mesma problemática é notada, também, no próprio enunciado do item considerado, uma vez que este procura apenas levar o aluno a identificar o efeito de sentido gerado sem, contudo, incitar quaisquer reflexões acerca dos interesses ou consequências que poderiam estar subjacentes à construção desse efeito. Conforme mencionado na seção 2.4 deste trabalho (a qual está destinada a tecer considerações sobre o papel das multimodalidades para a atividade de leitura), alinhar contribuições da teoria semiótico-social assumida por Kress a pressupostos do Letramento Crítico poderia facilitar a articulação dos sentidos construídos em um texto a questionamentos voltados à promoção da leitura como prática social crítica.

A fim de compensar as limitações mencionadas e tendo em vista as considerações colocadas, uma possível sugestão de ampliação para o texto do enunciado verificado no item “b” poderia facilitar a criação de espaços voltados, por exemplo, à reflexão sobre alguns dos possíveis interesses sustentados pelo uso da técnica de distorção das imagens dos animais apresentadas nas peças publicitárias. Assim, com o objetivo de ser articulado a pressupostos assumidos pela abordagem de leitura sob a perspectiva Letramento Crítico, o enunciado do item em questão poderia ser expandido da seguinte maneira:

“Que efeito de sentido ela adquire no caso dos animais? *Ao lançar mão da estratégia visual observada e dos efeitos de sentidos que ela pode gerar, o que as peças publicitárias poderiam esperar dos seus possíveis leitores? Em sua opinião, esse efeito de sentido procura atender aos interesses de quem?*”.

Alicerçados no eixo das *Práticas Críticas* (apresentado no quadro esquematizado na seção 2.3.2) descrito por Luke e Freebody, os questionamentos adicionais colocados em itálico procuram levar em conta de que maneira a utilização de determinados recursos (especialmente visuais, no caso das peças publicitárias consideradas) pode contribuir para a construção de sentidos. Em acréscimo, é válido retomar o posicionamento de Santaella (2015, p.10-11) para a qual, sob a perspectiva semiótico-social, signos correspondem a elementos de diferentes naturezas (seja esta verbal, sonora ou imagética, por exemplo) aos quais significados são atribuídos em processos de interpretação. Nesse sentido, as imagens dos animais que aparecem distorcidas nas peças publicitárias apresentadas podem ser encaradas enquanto signos criados com o intuito de atender interesses particulares. Essa característica subjacente ao próprio processo de criação de um signo é reconhecida, inclusive, por Kress, cujas contribuições teóricas acerca do papel das multimodalidades presentes na construção de um texto podem ser levadas em conta para a elaboração de atividades de leitura tais como as propostas em itálico. Por fim, em associação com questionamentos sugeridos por Luke e Freebody no campo das *Práticas Críticas*, as questões adicionais propostas podem facilitar a identificação do interesse mais imediato sustentado pela estratégia visual explorada nas três peças publicitárias, o qual corresponde possivelmente à tentativa de fazer com que os leitores do texto atendam ao apelo proposto pela organização idealizadora da campanha, a saber, denunciar maus tratos sofridos por animais utilizados em espetáculos circenses.

Atividade 2

Previamente à apresentação da segunda questão, uma breve instrução direcionada ao aluno é verificada na seção considerada. Sugere-se ao estudante, assim, que leia a “fala” do leão apresentada na primeira peça publicitária, a qual está transcrita a seguir: *“Eu não reclamo das chibatadas. É o único momento em que posso sair daquela jaula de dois metros quadrados.”*. Em seguida, assim como observado na atividade 1, o próprio enunciado da atividade 2 lança uma questão previamente à apresentação dos itens. No texto de tal enunciado, é descrito que a “fala” do leão considerada pode surpreender o leitor, solicitando-se ao aluno que explique a razão dessa afirmação. No *Guia de Recursos*, a seguinte resposta é verificada: *“É de imaginar que, se pudesse falar, um animal certamente reclamaria das chibatadas que recebe. Ao afirmar o contrário, o leão*

provoca uma reação de surpresa inicial.” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. B; PONTARA, 2013, p.109).

Para melhor analisar a questão proposta na segunda atividade, não se pode deixar de levar em conta o cuidado direcionado à própria formulação do texto do enunciado. Ao se mencionar que a “fala” do leão transcrita *pode* surpreender o leitor, não é evidenciada uma afirmação categórica, diferentemente do que seria observado caso o enunciado estivesse formulado da seguinte maneira: “*A primeira afirmação feita por ele surpreende o leitor. Por quê?*”. Nesse caso, a construção do enunciado sugeriria ideia de certeza, restringindo outras interpretações possíveis para o trecho explorado. Assim, a utilização de *modalizadores*³⁴ (tais como a palavra “pode” verificada no enunciado original do exercício) permite considerar a possibilidade de a “fala” do animal transcrita no exercício não despertar qualquer reação de surpresa em alguns leitores do texto.

Tanto o enunciado do exercício quanto a resposta fornecida no *Guia de Recursos* objetivam, por sua vez, levar o aluno a considerar a existência de motivos responsáveis por fazer com que leitores se surpreendam com a “fala” do animal. Entretanto, a resposta fornecida parece deter certa rigidez pois, conforme já transcrito, ao mencionar que o animal não se queixa das chibatadas que recebe, o *Guia de Recursos* afirma, categoricamente, que “o leão provoca uma reação de surpresa inicial.”. A fim de que a resposta dada se apresente como *possibilidade* e não enquanto uma *certeza* que abre pouco espaço para discussões, o *Guia de Recursos* poderia, alternativamente, lançar mão de construções com função modalizadora, tais como as destacadas em negrito a seguir:

*“É de imaginar que, se pudesse falar, um animal certamente reclamaria das chibatadas que recebe. Ao afirmar o contrário, o leão **provocaria/poderia provocar** uma reação de surpresa inicial.”.*

Pelo modo como é elaborada, embora a resposta fornecida ao final do volume detenha certa limitação, o enunciado da questão não deixa de fornecer espaço (ainda que indiretamente) para que o estudante também reflita sobre a possibilidade de a “fala” do

³⁴ Por meio da *modalização*, diferentes apreciações a respeito do que é dito ou escrito podem ser inscritas em um enunciado. Tal processo se dá a partir do fornecimento de indícios que facilitam a identificação dos *efeitos de sentidos* (suposição, necessidade, certeza, dúvida ou ordem, por exemplo) que se desejam criar, conforme descreve Azeredo (2008, p.91). *Modalizadores* passam a ser entendidos, assim, enquanto “as expressões linguísticas, os procedimentos tipográficos, ou as marcas prosódicas empregados para realizar essa operação”, como apontado por Neveu (2008, p.205).

animal não surpreender o leitor. Tal possibilidade seria mais diretamente explorada, por exemplo, a partir de um questionamento adicional realizado no próprio corpo do enunciado: “A primeira afirmação feita por ele pode surpreender o leitor. Por que? *Durante a leitura do texto, essa afirmação surpreendeu a você ou a algum colega? Comente e compare suas impressões.*”. Os trechos em itálico objetivam fornecer espaço a outras possibilidades de reação do educando frente ao texto lido, privilegiando o campo das *Práticas Pragmáticas* que compõe a atividade de leitura enquanto prática social, a partir das contribuições de Luke e Freebody. Desse modo, o exercício ampliado focaliza as possíveis *opções e alternativas* do educando e de seus colegas ao se deparar com o texto abordado. Ademais, a partir dos questionamentos adicionais sugeridos, seria possível oferecer oportunidades para demonstrar ao educando que não existe apenas uma única reação/interpretação frente à leitura de um texto, a contento do que é assumido pela perspectiva de leitura própria das teorias do Letramento Crítico.

Item “a”

No item “a” da mesma atividade, pede-se ao aluno que descreva a maneira como o leão explica seu comportamento inesperado. O *Guia de Recursos* indica como resposta que “Para ele, pior do que receber chibatadas é viver confinado em uma jaula minúscula. Segundo esse raciocínio, as chibatadas são uma espécie de ‘mal necessário’, que ele aguenta para ter alguns momentos de liberdade.” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. B; PONTARA, 2013, p.109). Como apontamento preliminar, atrai a atenção o fato de que o próprio enunciado do exercício já avalia o comportamento do leão como “*inesperado*”, presumindo que o aluno também tenha assumido a mesma posição. Para responder à questão, o estudante deveria levar em conta o ponto de vista colocado pelo animal a partir da transcrição de sua “fala”. Para tal, o educando necessitaria reconhecer e identificar os argumentos utilizados pelo animal para justificar seu comportamento, os quais são expressos verbalmente através da “fala” trazida no texto. Apesar de a própria atividade classificar o comportamento do animal como algo inesperado, não se trata de um exercício de mera localização ou reprodução de informações visto que, para responder à questão, o aluno necessita reconhecer a perspectiva do animal, assumindo sua posição.

Ao se considerar que a peça publicitária apresentada procura incentivar a denúncia de espetáculos que utilizam animais para entretenimento, adotar a perspectiva expressa pela “voz” do animal torna-se uma tarefa pertinente pois, ao fazê-lo, o leitor pode desenvolver uma melhor percepção em torno dos maus tratos aos quais os animais

são submetidos. Na peça publicitária considerada, embora seja uma etapa importante assumir o ponto de vista do leão maltratado para, assim, ser possível justificar seu comportamento inesperado, tanto o enunciado do exercício quanto a resposta não parecem levar em conta as *implicações* que tal ação pode trazer para a relação entre o texto publicitário e seus possíveis leitores. Pela maneira como estão configurados, tanto o enunciado quanto a resposta do exercício proposto dificultam a abertura de espaços para reflexões sobre como a reação esperada ou desejada para um público-alvo pode estar articulada aos objetivos/interesses de um texto publicitário, aspecto que acaba distanciando a atividade da perspectiva de leitura sustentada pelas teorias do Letramento Crítico.

Como alternativa, a fim de se ajustar a pressupostos da referida perspectiva, o enunciado do exercício poderia ser ampliado da seguinte maneira:

“Como o leão explica seu comportamento inesperado? De que modo a utilização da ‘fala’ do animal poderia se relacionar aos interesses ou objetivos da peça publicitária em questão?”.

O questionamento adicional proposto em itálico leva em conta, sobretudo, a noção de *cidadania ativa* colocada por Lankshear e Knobel (1997, p.96-97), a qual constitui um dos pressupostos fundamentais assumidos pelas teorias do Letramento Crítico. Conforme explicitado na seção 2.2, a noção de cidadania ativa corresponde a um tipo de orientação ou postura frente a um texto, com vistas a identificar e avaliar criticamente de que maneira sentidos, perspectivas ou interesses próprios a um grupo ou instituição são nele construídos. Além disso, a questão adicional também pode se situar no eixo das *Práticas Críticas* que compõem a noção de leitura como *prática social* descrito por Luke e Freebody, ao buscar oferecer espaços para que o educando pense sobre como a utilização de certas estratégias linguísticas pode se relacionar às possíveis intenções que subjazem a produção de um texto.

Item “b”

Ligado à questão precedente, o item “b” também leva em conta a “fala” do animal apresentada na peça publicitária. Ao sugerir outra possibilidade para construção do texto, o referido exercício aponta como alternativa que o autor do anúncio poderia apenas ter mencionado que “leões são maltratados em circos”. No próprio enunciado do

exercício afirma-se, ainda, que a utilização dessa estratégia não é tão eficiente quanto aquela já apresentada no texto considerado e se solicita ao aluno que explique o porquê. Ao consultar o *Guia de Recursos*, a seguinte resposta é encontrada:

A estratégia utilizada promove uma certa “humanização” dos animais, que é reforçada por esse suposto testemunho. A mera informação de que leões são maltratados em circos não teria, para os leitores, o mesmo apelo emocional que o conjunto criado no texto: imagem distorcida e “fala” que denuncia diferentes tipos de maus-tratos. (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. B; PONTARA, 2013, p.109)

A partir do exposto, apesar de o item em questão levar em conta como o uso de recursos linguísticos e imagéticos pode corroborar os interesses de uma peça publicitária, o enunciado do exercício, isoladamente, não parece tornar tal propósito suficientemente claro. Ao afirmar puramente que o uso da expressão “leões são maltratados em circos” é menos eficiente, o exercício não indica explicitamente *para quem* ou *como* a mudança na elaboração pode ser considerada menos eficaz. A reconfiguração do enunciado do exercício poderia, por exemplo, tornar esse propósito mais evidente, tal como se pretende sugerir a partir das questões destacadas em itálico a seguir:

“O autor do texto poderia ter simplesmente afirmado que leões são maltratados em circos. Por que essa estratégia seria menos eficiente que a utilizada no texto 1, *tendo em vista os possíveis interesses da peça publicitária que você apontou na questão anterior? De que modo os elementos do anúncio (texto escrito e imagens) poderiam contribuir para reforçar esses mesmos interesses?*”.

Construído dessa maneira, o enunciado poderia facilitar discussões acerca dos possíveis efeitos de sentido gerados notadamente pelo uso do *discurso direto* nos textos apresentados. Ao dar evidência às “vozes” atribuídas aos próprios animais (as quais aparecem marcadas por meio do uso de aspas), as peças publicitárias em questão buscam fortalecer o apelo emocional feito a seus potenciais leitores e públicos-alvo. Assim, por meio dessa estratégia linguística, os textos publicitários trazidos na unidade buscam atrair a atenção de seus leitores de modo a facilitar o atendimento do apelo proposto, cujo interesse mais imediato é incentivar a denúncia de espetáculos ou eventos que utilizam animais. Apesar de o enunciado da questão apresentar certa limitação quanto à maneira como é formulado, não se pode desmerecer o fato de que a resposta fornecida no material reconhece o papel das *multimodalidades* para a construção dos efeitos de sentido de um

texto. Tal afirmação encontra embasamento na constatação de que a resposta à questão observada no *Guia de Recursos* leva em conta de que maneira a utilização de estratégias linguísticas (como o uso do discurso direto para dar vazão às possíveis falas imaginadas para os animais) e imagéticas (tal como o recurso de distorção de imagens) pode colaborar para atender aos interesses dos criadores de um texto.

Tendo em vista o exposto, a resposta fornecida estabelece nítida relação de proximidade com pressupostos teóricos assumidos por Kress quanto ao trabalho com textos construídos multimodalmente, uma vez que contempla de que maneira os *usos sociais* de certos recursos verbais e imagéticos podem contribuir para a construção de um ou mais efeitos de sentido, abrindo diferentes possibilidades de *interpretação*. Em contrapartida à questão precedente, a resposta fornecida para o item “b” pode dialogar, também, com princípios assumidos pela perspectiva de leitura orientada pelo Letramento Crítico, uma vez que considera tanto a relação entre a forma e o sentido de um texto (aspecto descrito no eixo das *Práticas de Codificação* proposto por Luke e Freebody) quanto os significados comuns a *práticas sociais* existentes em dada cultura, os quais são levados em conta durante a produção de determinado texto. No caso da peça publicitária em questão, a prática de distorcer imagens de vítimas de maus tratos é utilizada como estratégia útil ao fortalecimento do apelo da campanha, com vistas a atrair a atenção de possíveis públicos-alvo. A partir dos apontamentos contidos no *Guia de Recursos* do volume, caberia ao professor, portanto, a tarefa de levar em conta tais questões durante a realização do exercício, visto que o próprio enunciado da atividade, se tomado isoladamente das orientações sugeridas no material, não parece estar formulado de maneira suficientemente clara para que possa ser discutido o possível jogo de relações entre os usos de textos verbais e imagéticos com a construção de certos efeitos de sentido que, conforme mencionado, podem se articular a interesses ou objetivos subjacentes à produção de um texto.

Atividade 3

Ao dialogar diretamente com o último item da questão anterior, na terceira atividade, solicita-se ao aluno que responda e justifique se a estratégia de dar “voz” aos animais também é utilizada nas demais peças publicitárias (textos 2 e 3) presentes na unidade. Ao indicar que tal estratégia também é verificada nos outros dois textos, o *Guia de Recursos* descreve que “Nos dois casos, a ‘fala’ dos animais reforça a ideia de que são explorados em circos e aumenta o poder persuasivo dos textos: o elefante revela que só é

alimentado a cada 3 dias, e o pombo, que vive confinado em uma gaiola de 30 centímetros.” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. B; PONTARA, 2013, p.109). Embora a resposta fornecida associe a estratégia de dar vazão à “fala” dos animais ao fortalecimento da capacidade de persuasão dos textos explorados, da mesma forma como verificado no último item da segunda atividade, o enunciado em questão, pela maneira como está formulado, não permite abordar de maneira mais clara a relação entre o uso de tal estratégia com os propósitos/interesses mais imediatos dos textos publicitários apresentados.

De modo a atenuar essa limitação, o enunciado da atividade em questão poderia, inclusive, ser reformulado tendo em vista as mesmas sugestões feitas para o item “b” do exercício precedente. Ademais, por abordarem uma mesma questão (o uso de estratégias linguísticas e visuais com vistas a fortalecer o apelo emocional dos textos), seria possível até mesmo criar uma única questão para as atividades 2 e 3, de modo a contemplar as três peças publicitárias apresentadas na unidade. Tal sugestão encontra suporte no fato de que, do mesmo modo como ocorre no *texto 1* (que apresenta a “fala” do leão), tanto o elefante (*texto 2*) quanto o pombo (*texto 3*) possuem falas atribuídas a eles. Nos três textos explorados, a utilização de aspas funciona como marcador gráfico utilizado para dar vazão a um *discurso direto*, a partir do qual são apresentadas as falas imaginadas para cada animal, em conjunto com suas imagens distorcidas.

Assim, embora a resposta apresentada ao final do volume também considere a maneira como os sentidos de certas construções verbais podem se associar à construção de um apelo, o enunciado da questão, por si mesmo, parece não explicitar tal relação, justamente por estar fundamentado em uma questão precedente que detém as mesmas limitações. Desse modo, é possível afirmar que a discussão sobre os efeitos de sentido gerados a partir da combinação texto/imagem seria comprometida caso os apontamentos sugeridos pelo *Guia de Recursos* não fossem levados em conta. Por fim, ainda que elementos ligados à multimodalidade sejam contemplados, a falta de orientações mais diretas voltadas à problematização da relação entre os textos verbal e imagético com especificidades do gênero discursivo explorado termina por distanciar a atividade de pressupostos cultivados pelas teorias do Letramento Crítico. Assim, questionamentos ligados especialmente ao campo das *Práticas de Interpretação e Pragmáticas* descritas por Luke e Freebody são pouco explorados, dificultando a formação do educando enquanto ativo *participante* e *usuário* de um texto.

Atividade 4

No enunciado da quarta atividade, afirma-se que as falas imaginadas para os animais nos três textos explorados “devem levar o leitor a uma conclusão generalizante”, cabendo ao aluno indicá-la. De maneira breve e incisiva, o *Guia de Recursos* indica como resposta apenas que “Animais de circo são maltratados.” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. B; PONTARA, 2013, p.109). Pela maneira como se configura, o enunciado da atividade em questão não deixa de espelhar uma problemática já mencionada neste trabalho acerca do caráter de autoridade que o livro didático pode deter se for tomado rigorosamente enquanto um manual ou guia instrucional, conforme apontado por Ota (2009, p.215). A construção “*devem levar o leitor a uma conclusão generalizante*” utilizada para fazer referências às falas imaginadas para os animais pode demonstrar, por exemplo, a capacidade detida pelo livro didático para definir quais *interpretações* devem ser assumidas pelo aluno, cabendo-lhe apenas identificar, reproduzir ou descrever a resposta considerada adequada e/ou correta. No caso da referida atividade, da mesma maneira como destacado durante a análise do exercício 2, o uso de expressões com efeito modalizador pode corroborar o teor de autoridade do livro didático. Tanto a construção “*devem levar*” quanto a adjetivação dada para a possível conclusão (“*generalizante*”) à qual o leitor deve chegar sugerem em conjunto uma ideia de certeza que não poderia, a priori, ser questionada pelo aluno ou mesmo pelo professor, visto que a resposta apresentada pelo *Guia de Recursos* se encarrega de indicar pontualmente qual é essa “conclusão generalizante” à qual o aluno deve chegar a partir da leitura das “falas” dos animais.

Embora não procurem desconsiderar o fato de que o leitor poderia concluir que animais são maltratados em circos tendo como base as “falas” apresentadas, tanto o enunciado quanto a resposta da quarta atividade apresentam construções demasiadamente categóricas que podem limitar ou mesmo inviabilizar outras *práticas de interpretação* que também poderiam ser trabalhadas a partir do texto. Para se ajustar à perspectiva de leitura orientada por princípios do Letramento Crítico, o enunciado da questão necessitaria, portanto, ser reformulado ou ampliado de modo a abrir espaço não somente para outras interpretações, mas também para a criação de oportunidades voltadas à discussão das *implicações sociais* que os sentidos construídos nos três textos poderiam trazer. Tendo em vista esses apontamentos, alternativamente, o enunciado da quarta questão poderia ser assim reformulado:

“Os exemplos do leão, do elefante e do pombo podem levar o leitor a um tipo de conclusão. *Em sua opinião, qual seria essa conclusão? Pense e descreva situações semelhantes à dos exemplos dos animais e compare suas respostas com as de um colega. Como você ou outras pessoas lidam com essas situações e quais consequências elas podem gerar?*”.

A partir das sugestões colocadas acima, apesar de o trecho que introduz a apresentação das questões utilizar as mesmas construções verificadas no texto do enunciado original, os termos sublinhados procuram se atentar aos efeitos gerados pelo uso de palavras com função modalizadora. Assim, em contraponto ao texto originalmente escrito, a expressão “*podem levar*” sugere ideia de *possibilidade* (e não de *certeza*) quanto à formulação de uma conclusão por parte do educando a partir da leitura das “falas” dos animais. Ademais, a omissão da palavra “*generalizante*” presente no enunciado original (utilizada para caracterizar o tipo de conclusão à qual o aluno deveria chegar) pode evitar que o próprio texto do exercício antecipe interpretações, oferecendo outras possibilidades de resposta.

Os questionamentos apresentados em itálico, por sua vez, podem favorecer a criação de espaços comprometidos a levar em conta diferentes visões frente aos sentidos dos três textos explorados, considerando suas relações com outros *contextos* conhecidos pelo educando. Tais questionamentos incitam, em acréscimo, a comparação com perspectivas e posturas também assumidas por outros alunos, as quais podem ser significativamente diversas em função das distintas bagagens socioculturais por eles carregadas. Assim, o distanciamento da atividade frente a pressupostos cultivados pelas teorias do Letramento Crítico poderia ser compensado, por exemplo, a partir das questões adicionais sugeridas. Por fim, uma vez que consideram atitudes, reações e perspectivas tanto do próprio aluno quanto de seus colegas a partir da leitura de um texto, os questionamentos complementares procuraram abordar a atividade de leitura como prática social, sobretudo, a partir do campo das *Práticas Pragmáticas* descrito por Luke e Freebody.

Atividade 5

No enunciado da última atividade, afirma-se que o objetivo dos textos apresentados é fazer com que o leitor realize determinada ação. Anteriormente à apresentação dos itens, é solicitado ao aluno que copie do texto o trecho onde tal intenção

pode ser observada com clareza. O *Guia de Recursos* indica como resposta que a passagem correspondente é “não vá a circos que utilizem animais” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. B; PONTARA, 2013, p.109). Embora o trecho apontado explicita o apelo dos anúncios apresentados, a resposta parece desmerecer a passagem “*Eles não podem falar abertamente. Fale por eles*” que o antecede. Considerar também tal passagem, entretanto, pode ser útil à discussão sobre quais ideias a peça publicitária utiliza para fundamentar o apelo proposto, visto que o referido trecho não deixa de funcionar como possível justificativa para a construção desse mesmo apelo. Pela maneira como é formulado, o enunciado do exercício, contudo, não permite explorar essa questão, configurando-se enquanto atividade de simples extração ou localização de informações.

O *Guia de Recursos* ao final do volume, em acréscimo, não fornece quaisquer orientações sobre *como* os textos apresentados constroem ou justificam o apelo feito aos seus leitores. Alicerçado em contribuições teóricas referentes à esfera de atuação da publicidade e do *marketing*, tais como as fornecidas por Sant’Anna (1982), Sampaio (1995) e Pride e Ferrell (2001), Santos descreve que todo processo de criação publicitária envolve o cumprimento de diferentes tipos de *tarefas*, entendidas como os objetivos mais imediatos pretendidos a partir da criação de uma campanha ou peça publicitária. A título de exemplificação, a *tarefa de ação* ou *promoção* procura, basicamente,

tentar obter uma resposta mais imediata do consumidor, divulgando vantagem temporária do produto (preço, por exemplo) ou outro apelo específico (edição limitada, por exemplo). Pode também ser utilizada por organizações governamentais, não-governamentais e partidos políticos para promover campanhas de cunho social e sanitário, arrecadar donativos, angariar afiliados etc. (SANTOS, 2005, p.133).

A partir dos apontamentos de Santos, é possível afirmar que a campanha publicitária contra maus tratos a animais utilizados em espetáculos circenses apresentada no livro se enquadra nessa categoria de tarefa, uma vez que pretende convencer o público a não frequentar ou apoiar espetáculos que utilizam animais como meio para entretenimento, incentivando-o possivelmente a denunciar tais práticas. Em todas as peças que compõem a referida campanha pode-se encontrar, inclusive, a sigla e o telefone para contato da organização anunciante (*PEA: Projeto Esperança Animal*). Conforme mencionado, a limitação do exercício repousa no fato de apenas solicitar ao aluno a transcrição do trecho em que o apelo se torna mais evidente, sem estimular discussões que possam justificar sua criação. No caso das peças publicitárias consideradas, é possível afirmar que a expressão “*Eles não podem falar abertamente. Fale por eles*” presente nos

três textos é utilizada como principal argumento para a criação do apelo feito, sobretudo por convidar o leitor a se colocar na posição dos animais maltratados que, por serem incapazes de falar por si mesmos, necessitam de alguém que lhes dê voz, a exemplo das “falas” criadas nos próprios anúncios. Em conjunto com os demais elementos textuais presentes no texto, o uso das imagens distorcidas também desempenha relevante papel para a criação e o reforço do apelo proposto visto que, por meio delas, são apresentados ao leitor diferentes exemplos de animais vítimas de maus tratos.

A fim de que a atividade originalmente proposta não se reduza à transcrição de trechos já contidos nos textos apresentados, as seguintes questões adicionais, apresentadas em itálico, poderiam ser sugeridas:

“A intenção dos textos é levar o leitor a agir de determinada maneira. No caderno, transcreva do texto a passagem em que essa intenção fica clara. *De que modo outros elementos (trechos de textos e imagens) apresentados nos anúncios lidos podem reforçar essa intenção? Com quais intenções você também poderia ler os textos apresentados? Elas foram iguais ou diferentes àquelas dos anúncios? Por quê?*”.

Por permitir levar em conta tanto o papel de elementos verbais quanto imagéticos para a construção dos sentidos de um texto, articulando-os a seus possíveis objetivos, os questionamentos adicionais reconhecem tanto o papel das multimodalidades descrito por Kress quanto pressupostos assumidos pelas teorias do Letramento Crítico, sobretudo por incitar a criação de práticas de leitura que partem de um modelo essencialmente *psicológico* (conforme descrito, pautado na descrição/identificação de formas linguísticas) para um *modelo sociológico*. Assim, a partir das sugestões colocadas, são focalizadas questões que se aproximam, sobretudo, dos campos das *Práticas Pragmáticas* e *Críticas* de leitura descritas por Luke e Freebody, ao incentivar posturas direcionadas à comparação e ao confronto de interesses e objetivos (semelhantes ou não) que poderão emergir do jogo de relações próprio da interação entre texto/autores e seus leitores.

Itens “a” e “b”

Estreitamente relacionados, ambos os itens apresentam como aspecto comum o fato de levarem em conta a construção linguística “Não vá a circos que utilizem animais”. No item “a”, o aluno é instruído a identificar o aspecto linguístico responsável por explicitar a intenção dos textos apresentados. Como resposta, o *Guia de Recursos* aponta

“o uso do modo imperativo”, com o objetivo de “estabelecer a interlocução com os leitores” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. B; PONTARA, 2013, p.109). Embora a atividade procure identificar um aspecto linguístico comumente utilizado em textos publicitários, a saber, o modo imperativo, tanto o enunciado da atividade quanto a resposta dada pautam-se puramente na identificação dessa estrutura, conferindo-lhe a função geral de estabelecer a interlocução com o público-alvo. A mesma situação é verificada no item “b”, o qual solicita ao aluno que explique a razão de a estrutura linguística descrita revelar a intenção dos textos. Em tal caso, o *Guia de Recursos* também fornece uma resposta muito semelhante à dada para o item anterior, ao apontar como justificativa que “o verbo utilizado na interlocução direta com os leitores (não vá) foi flexionado na 3ª pessoa do singular do imperativo negativo e esse é o modo verbal utilizado para expressar ordens ou apelos.” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. B; PONTARA, 2013, p.109).

Ao se considerar que a perspectiva bakhtiniana tanto acerca da linguagem quanto da própria palavra está alicerçada nas *interações* cultivadas socialmente, o aspecto da *interlocução* pode ser entendido como propriedade inerente a toda manifestação da linguagem. Assim, para o referido pensador russo, em sentido amplo, a palavra está inevitavelmente atrelada ao meio social e, conseqüentemente, a outros sujeitos que o compõem, sendo considerada “o modo mais puro e sensível de relação social.” (BAKHTIN, 1997, p.36). Sob essa perspectiva, ao afirmar que o uso do modo imperativo nos textos apresentados estabelece interlocução com os leitores, as respostas fornecidas para os dois itens em questão não deixam de reconhecer essa propriedade inerente à linguagem. Contudo, interesses e objetivos próprios ao texto publicitário parecem adquirir papel secundário uma vez que, pela maneira como se configuram, os enunciados apresentados parecem focalizar apenas a dimensão textual/gramatical do uso de certas formas linguísticas.

A partir das discussões teóricas mobilizadas, sobretudo, na seção 2.2 deste trabalho, é possível afirmar que autores como Lankshear e Knobel (1997, p.96) não deixam de se aproximar da perspectiva bakhtiniana mencionada ao reconhecerem que diferentes maneiras de construção de um texto (as quais são cultivadas socialmente) demarcam um fenômeno que é, essencialmente, *dialético*. Assim, variados textos e práticas sociais influenciam-se mutuamente, de acordo com especificidades próprias a um contexto sociocultural. Apoiados em Gee (1996), os mesmos autores (1997, p.96-97) também destacam que esse processo dialético pode refletir a relação estabelecida entre

diferentes *Discursos* (ou seja, modos culturais de agir no/com o mundo, a partir de diferentes *papéis sociais*) e *discursos* (sob a perspectiva dos letramentos, associados aos distintos *textos* e *práticas textuais* por meio dos quais certos *Discursos* podem ser sustentados).

Em contextos educacionais, trabalhar tal relação poderia aproximar atividades de leitura de princípios assumidos pelas teorias do Letramento Crítico, sobretudo ao buscar problematizar a relação entre determinadas formas linguísticas (as quais não são desmerecidas) e os possíveis sentidos e interesses subjacentes à produção de um texto. No caso dos itens considerados, tal prática parece não ser devidamente explorada em decorrência do enfoque excessivo dado à identificação e classificação de certas formas linguísticas. Assim, enquanto possível alternativa sugerida com vistas a aproximar as questões mencionadas de perspectivas de leituras assumidas pelo Letramento Crítico, os itens poderiam ser reformulados da seguinte maneira:

“a) Nos textos explorados, de que maneira a forma “Fale por eles: Não vá a circos que utilizem animais” pode ajudar a reforçar o apelo realizado pela Campanha? Em sua opinião, de que outros modos um apelo também poderia ser feito?”.

“b) Como você e seus colegas imaginam que a questão dos maus tratos a animais é encarada em outros países/culturas? Em sua realidade, essa situação é vista como algo natural por você ou mesmo por outras pessoas? Por quê?”.

Nas questões reformuladas, o item “a” não deixa de abordar o papel da forma linguística explorada pela atividade originalmente proposta. Contudo, procura enfatizar de maneira mais explícita *como* o uso de tal estrutura se articularia aos interesses que poderiam estar subjacentes à criação dos anúncios explorados. Tal proposta dialoga, ainda, com questionamentos próprios ao campo das *Práticas de Codificação* colocado por Luke e Freebody, uma vez que busca estimular a identificação de certas convenções linguísticas utilizadas para a construção de um gênero discursivo em sua relação com os jogos de sentidos, objetivos ou interesses que podem emergir a partir do uso dessas mesmas convenções. Ademais, procura abrir espaço para que outras *modalidades* (além do uso do texto verbal/escrito) utilizadas para construir um possível apelo também possam ser consideradas. Ao ser totalmente reformulado, o item “b”, por sua vez, procura levar em conta de que maneira outras realidades poderiam interpretar a situação

problematizada nos anúncios apresentados. Em consonância com as teorias do Letramento Crítico, o tipo de questionamento feito dialoga com a noção de *Cidadania Ativa* mencionada por Lankshear e Knobel (1997, p.96-97) também descrita na seção 2.2 da presente dissertação, sobretudo por tentar abordar os sentidos construídos em um texto para além de fronteiras geográficas e culturais. Tal tipo de questão poderia, portanto, estimular discussões em torno de como a relação homem/animais é encarada em diferentes realidades, oferecendo oportunidades para que práticas sociais próprias a determinado contexto possam ser, também, reconhecidas e problematizadas pelo aluno.

Por sua vez, as últimas questões sugeridas para o referido item foram elaboradas a partir da perspectiva redefinida de Letramento Crítico colocada por Menezes de Souza (2011), sobretudo por estimular reflexões que podem favorecer o questionamento de ideias consideradas pelo educando como “naturais” ou “aceitáveis” e lançar a possibilidade de as significações/interpretações (semelhantes ou não) construídas em torno da questão de maus tratos a animais serem pensadas em função das particularidades de um contexto social e histórico influente na construção de determinados pontos de vista. Por fim, tendo em vista tais considerações, o *Guia de Recursos* apresenta limitações quanto à ampliação dos propósitos das atividades em questão, uma vez que suas respostas também procuram reforçar apenas a dimensão linguística dos textos explorados, sem apresentar ao professor outras sugestões de trabalho voltadas à discussão de questões sociais ou culturais a partir da situação retratada nos anúncios apresentados. Cabe ressaltar que o enunciado original do item “b”, embora tenha sido totalmente reformulado, foi articulado em conjunto com a proposta de ampliação para o item “a”, uma vez que ambos levavam em conta o uso de uma mesma forma linguística. Por essa razão, optou-se por sugerir no último item uma atividade destinada a enfatizar questões sociais de maneira mais direcionada sem desconsiderar, desse modo, a situação de maus tratos a animais que o exercício e as orientações encontradas no *Guia de Recursos* procuravam considerar, ainda que para focalizar questões essencialmente linguístico-gramaticais.

4.4.1.2: Síntese das análises

Ao se considerar o objetivo previsto para esta dissertação, o conjunto das análises conduzidas permite afirmar que, dentre as cinco atividades consideradas, os questionamentos mobilizados notadamente no primeiro exercício evidenciaram maior proximidade com pressupostos da prática de leitura orientada pela perspectiva do Letramento Crítico. Tal constatação deve-se, sobretudo, ao fato de que as questões

apresentadas no referido exercício procuravam relacionar características próprias da composição textual observada nas peças publicitárias (tais como a estratégia visual de distorção de imagens) com outras situações e práticas sociais que se estendiam para além dos textos utilizados, influenciando o processo de construção de sentidos. Entretanto, é necessário sinalizar que as respostas fornecidas no *Guia de Recursos* do volume apontavam apenas uma única prática social com a qual as estratégias visuais utilizadas nas peças publicitárias poderiam se relacionar, conferindo pouco espaço para que outras situações também pudessem ser consideradas. Ademais, cabe salientar que tanto as questões propostas quanto as respostas fornecidas para a primeira atividade, apesar de se proporem a discutir os efeitos de sentidos que um texto multimodalmente construído pode apresentar, não procuravam relacionar tais efeitos aos interesses ou objetivos que poderiam estar subjacentes à produção dos anúncios apresentados. De maneira semelhante, a resposta fornecida especificamente para o item “b” da segunda questão também apresenta pontos de proximidade com princípios cultivados pelo Letramento Crítico, visto que reconhece o papel de estratégias linguísticas e visuais (reconhecidas e utilizadas socialmente) para a construção dos sentidos de um texto, apesar de o enunciado do referido item deter limitações que dificultavam a discussão dessa relação.

No recorte de atividades considerado, de maneira geral, a promoção de práticas de leitura subsidiadas pelas teorias do Letramento Crítico e pelos princípios que o embasam (tais com as noções de *Cidadania Ativa* e de *Leitura como Prática Social Crítica*) é dificultada ou limitada pelos próprios enunciados das questões. Assim, embora a elaboração de muitos dos exercícios propostos focalizasse a identificação de recursos visuais e linguísticos e os sentidos construídos a partir de seus usos, houve pouco espaço para que discussões em torno da relação de interesses e objetivos (não necessariamente convergentes) entre *autores*, *texto* e *leitores* pudessem ser mobilizadas, considerando-se também as possíveis *implicações ou impactos sociais* decorrentes de tal relação. Conforme mencionado, o emprego de palavras com *ação modalizadora* em certos enunciados das questões ou mesmo nas respostas fornecidas também contribuiu para que algumas das atividades sugeridas se distanciassem de práticas de leitura sustentadas pela perspectiva do Letramento Crítico.

Em acréscimo, essa constatação pode corroborar a concepção do livro didático enquanto reflexo de um “discurso de autoridade”, uma vez que muitas das questões e respostas apresentadas, pela maneira como foram elaboradas, pareciam não oferecer oportunidades para que tanto professores quanto alunos pudessem *relativizar, debater* ou

confrontar interpretações geradas a partir da leitura dos textos explorados. Desse modo, as sugestões de reformulação dadas às atividades propostas procuravam, justamente, facilitar essas ações, na tentativa de melhor articular os exercícios à perspectiva de leitura do Letramento Crítico. Além disso, cabe reiterar o fato de que tal aspecto de autoridade construído em torno do livro didático já foi sinalizado, por exemplo, por autoras como Ota (2009), cujos apontamentos podem ser encontrados no texto de introdução desta dissertação. Por fim, é imprescindível mencionar que o propósito das propostas de reformulação ou ampliação dos exercícios considerados não é desqualificar as atividades trazidas pelo material em análise, mas sim lançar possíveis sugestões a fim de que possam se ajustar, de maneira mais orientada, a princípios assumidos pela perspectiva do Letramento Crítico, tal como preconizado pelo objetivo desta pesquisa.

4.4.2: Ser Protagonista: Língua Portuguesa

Considerações iniciais

À semelhança do primeiro livro analisado, o capítulo do volume a ser analisado nesta seção apresenta atividades de interpretação a partir da proposta de leitura de três anúncios publicitários. Os três textos utilizados, porém, estão vinculados a diferentes produtores, ou seja, não são criações que compõem uma mesma campanha publicitária, diferentemente daqueles observados no volume da coleção previamente abordada. Assim, no recorte aqui considerado, o primeiro anúncio é reproduzido na seção do capítulo intitulada “Leitura” e, logo abaixo dele, é verificado um quadro destinado a transcrever o texto do anúncio apresentado. Ademais, no mesmo quadro, são apontados diferentes elementos próprios à peça publicitária, tais como o *slogan*, a *chamada* e a *assinatura* da marca evidenciada. Alguns desses elementos, além de terem seu texto correspondente identificado, são descritos de acordo com a posição espacial (canto inferior direito ou lateral direita, por exemplo) que ocupam no próprio corpo do anúncio.

Anteriormente à apresentação da primeira atividade, não se pode desconsiderar, ainda, a presença de um *boxe* (“Situação de produção”) apresentado logo abaixo do referido quadro. Nele, são mencionados alguns dos principais *meios de comunicação* (ligados tanto à mídia impressa quanto televisiva) bem como possíveis *objetivos* e *interesses* (políticos, econômicos ou sociais, por exemplo) que comumente subjazem a produção e a circulação de textos publicitários. O *boxe* apresentado considera, em acréscimo, processos que se estendem para além da produção de tais textos, ao descrever particularidades da atuação do profissional publicitário em sua relação com os

anunciantes que o contratam. Destaca-se, por exemplo, a preocupação de ambos em avaliar resultados obtidos com a criação de determinadas peças publicitárias por meio do estudo da maneira como certos públicos-alvo se colocam diante de um anúncio ou produto uma vez que tenham sido criados e divulgados. No capítulo considerado, a presença do referido *boxe* parece enfatizar situações que podem incentivar, favorecer ou influenciar a criação de anúncios publicitários, os quais são descritos também em sua *dimensão social*. Ainda que implicitamente, pela maneira como se configuram, os apontamentos encontrados no *boxe* “Situação de Produção” descrevem o texto publicitário de modo a aproximá-lo da concepção bakhtiniana de *gênero discursivo*, justamente por privilegiarem aspectos da *situação social* que abrange as condições de produção, circulação e recepção desse gênero. Conforme mencionado na seção 3.1 deste trabalho, cabe ressaltar que tal aspecto não deixa de ser reconhecido por pressupostos adotados pelo Letramento Crítico, sobretudo ao considerar o texto em conjunto com as *práticas sociais* próprias a um *contexto*.

Por fim, tendo em vista tais considerações, além de verificar a relação de proximidade ou afastamento dos exercícios propostos com a perspectiva de leitura cultivada pelas teorias do Letramento Crítico, é imprescindível observar se as atividades a serem analisadas levarão também em conta a definição de texto publicitário apresentada no *boxe* que as antecede, considerando-se os aspectos que nele são destacados. Todas as questões de leitura e interpretação de textos contidas no capítulo considerado são, por sua vez, apresentadas na seção “Ler um anúncio publicitário” e, a seguir, encontram-se reproduzidos os exercícios seguidos de suas respectivas análises.

Figura 4: “Leitura” - Apresentação do “Texto 1” e do *boxe* “Situação de Produção”

> Leitura

- O anúncio a seguir foi publicado na mídia impressa. Leia-o com atenção

TEXTO DO ANÚNCIO

Assinatura: Nome da marca, que aparece no canto inferior direito
Slogan da marca: *O banco da sua vida*
Chamada: Nós apoiamos o universitário, porque ele pode fazer a diferença no mundo.
Texto principal: Como Aline, que trabalha em uma ONG ensinando as pessoas a não desperdiçar alimentos. Esses cursos geram renda para a ONG e, assim, ajudam a alimentar 22 mil pessoas por dia.
Fala da personagem (na lousa, dentro do balão): “consumo consciente”
Slogan da campanha: *Que mundo você quer? Reinvente. Faça com a gente.*

Atributos do produto: 10 dias sem juros por mês; limite de crédito pré-aprovado; 4 modelos de cartão de crédito internacional + minicard.
As letrinhas miúdas: Os produtos estão sujeitos a análise de crédito e inexistência de restrição cadastral. As condições ora oferecidas podem ser alteradas ou extintas em qualquer momento, sem aviso prévio. A partir do 11º dia de utilização, serão cobrados juros por todo o período utilizado. No caso do produto cartão de crédito, as cláusulas e condições podem ser previamente consultadas no contrato disponível no site.
Autor: LEW'LARA\TBWA (na lateral direita, em letras miudíssimas)

Situação de produção

A sedução da publicidade e a realização dos desejos

Os anúncios publicitários são veiculados em meios de comunicação (jornais, revistas, sites, rádio, televisão), distribuídos (folhetos) ou afixados em locais públicos (cartazes, painéis). Eles atendem à necessidade de empresas e instituições de divulgar seus produtos e serviços ao público. Podem também promover campanhas de interesse público (saúde, educação, cultura) ou políticas (eleitorais).
 As empresas contratam publicitários para criar o conceito e os textos dos anúncios e pensar em sua apresentação

gráfica, slogan e maneiras de serem veiculados. O primeiro público a ser conquistado pelo anúncio é o próprio anunciante, nos momentos destinados à aprovação das ideias dos publicitários. Após a peça publicitária ser aprovada e finalizada, o anunciante pagará por sua inserção nos meios de comunicação. O trabalho ainda continua. É comum o anunciante e os publicitários avaliarem o impacto do anúncio no público, expresso nas vendas e no modo como o consumidor se recorda do anúncio, do produto e da marca.

Ser protagonista: Língua Portuguesa, p.370.

Figura 5: Seção “Ler um anúncio publicitário” – Atividades 1 e 2

➤

Ler um anúncio publicitário

-ATENÇÃO: não escreva no livro.
Responda a todas as questões no caderno.

1. Quem é o público-alvo do anúncio da página anterior?

ANOTE

As características de um anúncio publicitário são definidas a partir do seu **público-alvo**. Para atingir determinado público, o anúncio utilizará sua linguagem verbal, veiculará seus valores, imitará suas roupas e acessórios, tentará aludir a seus gostos e referências culturais.

2. Que dados o anúncio oferece sobre a época em que foi veiculado?

ANOTE

Para aproximar-se de seu leitor, o anúncio publicitário emprega **referências a outros discursos sociais** com os quais o leitor se identifique. Os acontecimentos históricos e políticos, os programas televisivos de maior audiência, as personalidades mais famosas, a moda e os valores sociais do presente são referências constantes nos anúncios publicitários.

Ser protagonista: Língua Portuguesa, p.371.

Atividade 1

Na primeira atividade, solicita-se que o aluno aponte qual é o público-alvo da primeira peça publicitária (“Texto 1”) apresentada. Como resposta, o *Manual do Professor* encontrado ao final do volume descreve que tal público corresponde ao “jovem universitário que quer abrir uma conta bancária e não tem renda fixa.” (PENTEADO et al., 2013, p.509). Assim, sem tecer quaisquer explicações que possam *justificar* ou *fundamentar* a identificação do público-alvo apontado, as instruções encontradas no referido Manual são notadamente breves e pontuais. Entretanto, não se pode desconsiderar a existência de um *boxe* explicativo (“Anote”) situado logo abaixo da questão proposta, uma vez que, ao dialogar diretamente com a atividade que o precede, nele são encontrados apontamentos sobre o próprio trabalho de criação publicitária, enfatizando de que modo valores e maneiras de falar e vestir próprias a determinado grupo social podem ser levados em conta para a construção de um anúncio.

Tais considerações apresentadas no *boxe* mencionado ilustram, portanto, um tipo de saber expressivamente ligado à esfera de atuação da publicidade que é descrito, inclusive, por teóricos da área tais como Santos. Ao reconhecer a publicidade enquanto “reflexo da cultura de um povo”, o referido autor (2005, p.18) assevera que, em decorrência da diversidade de valores inerente a quaisquer contextos sociais, muitas mensagens publicitárias necessitam ser moldadas e adaptadas segundo as especificidades dos espaços em que serão difundidas. Além disso, Santos aponta que “a influência da publicidade sobre o comportamento das pessoas se dá mais no sentido de perpetuar

valores já consolidados do que propagar valores novos.” (2005, p.22). A partir da exposição da Santos, é possível afirmar que estimular a identificação do público-alvo com aspectos de seu contexto sociocultural configura uma das estratégias essenciais para a produção publicitária.

Tendo em vista tais apontamentos, reconhecer quais elementos e recursos (verbais, imagéticos ou multissemióticos) um texto publicitário mobiliza para atrair determinado público (construindo uma representação para este) pode configurar uma postura relevante para a promoção da atividade de leitura enquanto prática social. Conforme destacado na seção 2.3.1 deste trabalho, Luke e Freebody (1997, p.193) reconhecem práticas de leitura e de escrita como atividades essencialmente sociais caracterizadas, dentre outros fatores, pela diversidade de identidades e papéis sociais que podem ser assumidos e (re)construídos tanto pelos leitores quanto pelos autores de um texto. Entretanto, embora o *boxe* “Anote” situado logo abaixo da atividade leve em conta a maneira como a criação de um texto publicitário pode estar diretamente associada ao perfil imaginado para seu público-alvo, o enunciado do exercício, em virtude do modo como é elaborado, não permite considerar quais elementos presentes no próprio anúncio poderiam favorecer a construção do público que se pretende atingir. A resposta fornecida no *Manual do Professor* detém a mesma limitação, pois não menciona quaisquer dos aspectos contidos no *boxe*, tampouco orienta o professor a considerar as informações nele apresentadas, restringindo-se apenas a descrever pontualmente qual é o público-alvo do anúncio (jovens universitários) sem levar em conta quais recursos são utilizados para construir representações em torno desse mesmo público.

Ao se levar em conta tal consideração, reformular o enunciado poderia favorecer a ampliação do exercício para além da simples identificação de um público-alvo. Assim, uma vez reconfigurado, o enunciado do exercício poderia, por exemplo, estimular reflexões sobre o papel das diferentes modalidades presentes no texto para a construção de variadas representações, tal como proposto a seguir:

“No anúncio, quais elementos (texto escrito e imagens, por exemplo) podem ser levados em conta para a identificação de um possível público-alvo? De que maneira tal público aparece representado no texto? Esse tipo de representação coincide com aquela imaginada por você ou seu colega? Por que elas foram semelhantes ou diferentes?”.

Considerando os apontamentos colocados por Kress (2003, p.36) quanto ao papel das multimodalidades para a construção de sentidos em um texto, o primeiro questionamento sugerido em itálico objetiva considerar de que maneira textos verbais na modalidade escrita, em conjunto com a utilização de imagens, podem favorecer a identificação de um potencial público-alvo pretendido para um texto. Ademais, as questões subsequentes visam problematizar a construção de diferentes *representações* que podem ser criadas para determinado grupo social. Assim, a partir delas, podem ser abertas oportunidades destinadas à reflexão crítica sobre os valores (de ordem social, econômica ou cultural, por exemplo) que fundamentam a construção de determinado imaginário, oferecendo oportunidades para o diálogo/confronto com outros pontos de vista, em consonância com práticas de leituras sustentadas pelas teorias do Letramento Crítico.

Pela maneira como está elaborada, a última questão sugerida não deixa de estar relacionada, também, à noção de genealogia assumida pela perspectiva redefinida de Letramento Crítico descrita por Menezes de Souza, sobretudo por ter como objetivo favorecer reflexões ligadas às razões que puderam facilitar o surgimento de interpretações/significações semelhantes ou distintas daquelas construídas tanto pelos autores quanto leitores do anúncio considerado. Ao abordar a mesma peça publicitária considerada neste exercício, é válido ressaltar que a análise da sétima atividade também contemplará apontamentos referentes aos sentidos construídos a partir do uso de certos elementos visuais, oferecendo outras discussões quanto às representações construídas em um texto.

Atividade 2

Ao solicitar que o aluno aponte quais dados o texto publicitário lido oferece sobre o período em que foi produzido, a segunda atividade pretende explorar a relação entre o anúncio e o contexto sócio-histórico influente em sua produção. A resposta encontrada no *Manual do Professor* indica que

Os dados dizem respeito, sobretudo, às ideias veiculadas: o consumo consciente, a sustentabilidade e a valorização da ação social na juventude caracterizam o início do século XXI. Podem ser citados também o vestuário, o cabelo, as cores, etc. (PENTEADO et al., 2013, p.509).

Assim como ocorre na questão anterior, outro *boxe* intitulado “Anote” também se apresenta logo abaixo do enunciado da atividade, fornecendo apontamentos em torno

da relação entre o texto publicitário e os diferentes *discursos sociais* com os quais esse pode dialogar, de modo a gerar maior grau de identificação com o público-alvo. Questões relacionadas a fatos históricos e políticos e à existência de programas televisivos ou personalidades famosas são, dentre outros elementos, descritos como aspectos relevantes para o atendimento desse objetivo.

Ademais, o tipo de conteúdo apresentado no *boxe* em questão também mobiliza conhecimentos próprios à esfera de atuação publicitária, assim como observado naquele presente logo abaixo do primeiro exercício. Tal afirmação encontra suporte em algumas das considerações colocadas por Santos (2005, p.21), o qual descreve a ligação que pode ser estabelecida entre a publicidade e mudanças sociais, políticas ou econômicas ocorridas ao longo do tempo. Para o referido autor, por exemplo, a criação publicitária, se observada em uma perspectiva histórica, pode espelhar mudanças na estrutura social de dada comunidade, região ou país, acompanhando a natureza dinâmica própria das organizações sociais.

Em acréscimo, a menção aos “*discursos sociais*” apresentada no *boxe* revela aproximação com a noção de *Discursos* (grafada com inicial maiúscula) descrita por Gee (1996) e assumida por Lankshear e Knobel (1997, p.96), uma vez que leva em conta os diferentes modos culturais de ser/estar no mundo com os quais os autores ou leitores de um texto podem ou não se identificar, de acordo com os valores por eles cultivados. Nesse sentido, a resposta encontrada no Manual parece focalizar *Discursos* associados à questão da sustentabilidade, do consumo consciente e do jovem universitário que podem ser observados no anúncio, embora não problematize as diferentes *representações* utilizadas para sustentar tais *Discursos*

Por se tratar de um anúncio publicitário voltado especialmente ao público universitário, mobilizar questionamentos que abordam a maneira como as representações para esse segmento são construídas no texto poderia aproximar a atividade de práticas de leitura assumidas pela perspectiva do Letramento Crítico. Assim, a seguir, encontram-se alguns questionamentos complementares que, alternativamente, podem ser sugeridos de modo a favorecer tal objetivo:

“Que dados o anúncio oferece sobre a época em que foi veiculado? *Levando em conta os elementos que você apontou, qual é a imagem que o anúncio pretende criar de um jovem universitário brasileiro? Em sua opinião, quais imagens desse público não são mostradas no anúncio? Por que isso ocorria?*”.

Levando em conta que a resposta fornecida pelo manual também menciona aspectos referentes à imagem da jovem, indicando sua maneira de se vestir e seu corte de cabelo, por exemplo, não se pode deixar de notar a existência de uma determinada representação criada pelo anúncio, em detrimento de outras que também poderiam ser contempladas. Os questionamentos em itálico objetivam, assim, conferir espaços para que as representações observadas no anúncio possam ser problematizadas uma vez que, ao selecionar a imagem de uma jovem branca, magra e de cabelos lisos para caracterizar o público-alvo pretendido, inevitavelmente, outras representações são desconsideradas. Desse modo, refletir sobre a realização de uma escolha em detrimento de outras pode favorecer a abertura de práticas de leitura ligadas ao Letramento Crítico, focalizando questionamentos semelhantes àqueles observados no campo das *Práticas Críticas* descrito por Luke e Freebody.

Por fim, especificamente quanto à relação *texto/Discursos/contexto histórico*, é válido destacar que a utilização de tons na cor verde largamente explorada no anúncio pode, ainda, corroborar sua ligação com temas referentes ao consumo consciente e à sustentabilidade que aparecem sugeridos no texto. As próprias letras que compõem a logomarca do banco retratado do anúncio são, inclusive, apresentadas em coloração verde, algo que também pode configurar uma estratégia útil com vistas a sugerir a aproximação da instituição anunciante com questões ambientais que, de acordo com a resposta encontrada no próprio *Manual do Professor*, vigoravam com maior expressividade na época em que o anúncio foi produzido.

Figura 6: Seção “Ler um anúncio publicitário” – Atividades 3 e 4 e “Texto 2”

3. Leia agora outro anúncio publicitário.



TEXTO DO ANÚNCIO
Assinatura: Nome da marca, que aparece ao fundo
Slogan da marca: 1001 utilidades (na embalagem)
Chamada: “SE VOCÊ TAMBÉM QUER A CASA BRANCA, USE GOOD BRIL.”
Autor: W/Brasil (na lateral direita, em letras miudíssimas)

a) Qual o público-alvo desse anúncio?
 b) Que fato político serviu de inspiração ao anúncio? Escreva o que você sabe sobre ele.

4. Observe o uso da expressão “CASA BRANCA”.

a) Quais são os dois sentidos diferentes da expressão?
 b) Explique como a opção por formatar todo o texto em maiúsculas (caixa-alta) contribui para preservar o duplo sentido da frase.

ANOTE

Ambiguidade é a possibilidade da linguagem de expressar, com as mesmas palavras, ideias diferentes. Embora a ambiguidade possa significar prejuízo à comunicação, é amplamente utilizada em anúncios publicitários, pois permite a formulação de trocadilhos e associações inusitadas.

Ser protagonista: Língua Portuguesa, p.371.

Atividade 3:

Item “a”

A segunda peça publicitária utilizada no capítulo é apresentada na terceira atividade, dividindo-se em dois itens. Assim como verificado na apresentação da primeira peça, um quadro esquematizado ao lado do anúncio é destinado a transcrever algumas de suas informações, indicando a *assinatura*, o *slogan* da marca e o *autor* do texto, de acordo as posições que cada um desses elementos ocupa no próprio corpo da peça publicitária.

No item “a”, solicita-se ao aluno que indique qual é o público-alvo do anúncio em questão. O *Manual do Professor* indica como resposta que se tratam dos “Responsáveis pelo serviço doméstico que compram produtos de limpeza.” (PENTEADO et al., 2013, p.510). Pela maneira como é formulada, é possível afirmar que a resposta fornecida leva em conta o tipo de *abordagem* adotada pela produção publicitária ao divulgar um produto ou serviço. Para Santos (2005, p.123), a chamada *abordagem indiferenciada* ocorre, por exemplo, quando distinções entre potenciais grupos de consumidores são pouco expressivas, não havendo, portanto, a necessidade de criação de *marketing* específico para um segmento. Fundamentando-se em tal consideração colocada pelo referido autor, é possível afirmar que o anúncio em questão, destinado a expor uma esponja de aço como produto principal, se enquadra no tipo de abordagem mencionado. Por se tratar de um produto destinado à limpeza doméstica comumente associado ao público feminino, a não utilização da figura de uma mulher, a partir da exploração da imagem de um personagem trajado de modo a sugerir a figura do ex-presidente dos Estados Unidos (Barack Obama), funciona como um recurso que merece ser observado com maior atenção.

Ao aludir a uma figura internacionalmente conhecida, além de configurar uma estratégia destinada a atrair a atenção do público, o anúncio pode evitar a disseminação e a perpetuação de ideias machistas e/ou sexistas, notadamente por não fazer com que produtos destinados à limpeza doméstica sejam apresentados sempre por meio do uso de figuras femininas. Geralmente elaborada com requintes de sensualidade, a imagem da mulher utilizada para apresentar produtos desse tipo assinala uma prática ainda fortemente corrente no âmbito da criação publicitária. Tal problemática é mencionada, por exemplo, em trabalhos de autoras como Afonso (2015) que, a partir de contribuições teóricas trazidas por Silva (2013)³⁵, fornece um panorama geral acerca dos usos da imagem da mulher especificamente na esfera de atuação da publicidade, sinalizando o fato de que

A imagem da mulher que é transmitida pela mídia em sua maioria continua sendo uma imagem estereotipada de uma mulher que pouco ou nada tem a ver com sua realidade social atual. [...] Ela ainda é a dona de casa, porém mais moderna, sendo ajudada pelas máquinas e, às vezes, pelo marido. [...] Mesmo em comerciais que valorizam a tecnologia, a mulher acaba aparecendo ao lado de pias, fogões e máquinas de lavar, na maioria das vezes de forma bastante sensual (SILVA, 2013, p. 20 apud AFONSO, 2015, p.37).

³⁵ SILVA, D. *A Fotografia Publicitária de Moda e a Glamourização da Violência Contra a Mulher*. São Borja: Faith, 2013.

A não utilização de uma figura feminina no anúncio considerado pode demonstrar, ainda, cuidados de ordem editorial por parte dos idealizadores do livro didático em questão, uma vez que um dos critérios de eliminação para obras inscritas no PNLD-2015 prevê a seleção de textos que não disseminam quaisquer tipos de preconceito ou discriminação. Como se observa no trecho a seguir, o *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático -PNLD 2015* esclarece que, dentre outros critérios, serão descartados do Programa livros didáticos que “veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;” (BRASIL, 2013, p.40).

Conforme exposto, embora a resposta fornecida no *Manual do Professor* não tenha apontado o público feminino como alvo preferencial do produto de limpeza apresentado no anúncio, tanto o enunciado da questão quanto a própria resposta dada não permitem, isoladamente, problematizar outras representações que poderiam ser criadas para o público-alvo, tendo em vista o tipo de produto que o anúncio deseja divulgar. Assim, a fim de que a atividade se aproxime de pressupostos do Letramento Crítico, seria desejável problematizar a ocorrência de certos estereótipos associados, sobretudo, ao público-alvo de produtos de limpeza. Desse modo, uma sugestão de reformulação para a atividade, tal como a apresentada a seguir, pode abrir espaços para discussões dessa dimensão:

“Quem você acredita ser o público-alvo desse anúncio? Por que o público que você apontou poderia estar associado ao produto divulgado no texto? Compare suas respostas com as de um colega. Como você explicaria o aparecimento de opiniões iguais ou diferentes das suas?”.

Independentemente das respostas que possam surgir a partir das questões propostas, os questionamentos adicionais abrem espaço para que o educando possa refletir acerca dos próprios valores socioculturais que o envolvem. Além disso, conferem oportunidades para que *outras* interpretações (semelhantes ou diferentes das cultivadas pelo aluno) também possam surgir, com vistas à discussão/debate de diferenças. As questões complementares sugeridas procuram, assim, facilitar a aproximação com perspectivas de leitura como prática social assumidas pelas teorias do Letramento Crítico.

Para tal, alicerçadas em Luke e Freebody, as sugestões colocadas objetivam contemplar questionamentos que se assemelham àqueles observados no campo das *Práticas de Interpretação* notadamente por levar em conta os significados culturais que cada aluno pode preservar, influenciando e fundamentando suas interpretações frente a diferentes situações. Da mesma maneira, as sugestões colocadas não deixam de revelar proximidade com questionamentos descritos no campo das *Práticas Pragmáticas* exposto pelos mesmos autores, uma vez que focalizam a maneira como cada aluno fundamenta e trabalha com sua resposta sem desconsiderar, contudo, os modos como outros educandos encaram a mesma situação de acordo, por exemplo, com sua posição cultural, social ou histórica, dialogando com o viés genealógico assumido também pela perspectiva redefinida de Letramento Crítico apresentada por Menezes de Souza.

Item “b”

Neste item, solicita-se ao aluno que indique qual acontecimento político foi utilizado como inspiração para a criação da peça publicitária apresentada, descrevendo o que conhece a respeito desse episódio. Como resposta, o *Manual do Professor* aponta que “O fato político que deu origem ao anúncio foi a eleição de Barack Obama para presidente dos Estados Unidos, em 2008. “ (PENTEADO et al., 2013, p.509). Pela maneira como está elaborada, é possível afirmar que a questão leva em conta a relação do texto com o contexto histórico que o envolve, assinalando uma característica que não deixa de revelar certo teor de interdisciplinaridade pois, para responder à questão, o aluno deve estar ciente de fatos políticos e históricos ocorridos internacionalmente. Entretanto, outros elementos que poderiam favorecer a identificação do momento histórico ao qual o anúncio faz alusão não são devidamente contemplados pelo enunciado do exercício tampouco pelas respostas encontradas no Manual.

Dentre tais elementos, seria possível mencionar o uso de palavras estrangeiras em certas construções do texto, tais como o adjetivo “*good*” da Língua Inglesa empregado no trecho “GOOD BRIL”, em substituição ao correspondente em Língua Portuguesa “BOM BRIL” que está presente no nome da marca anunciante. Do mesmo modo, a imagem do personagem utilizado no anúncio, cuja aparência e vestimentas se assemelham à figura do ex-presidente Barack Obama, também poderia favorecer a identificação da relação entre o anúncio e o episódio histórico ao qual esse pretende aludir. Outros elementos visuais, tais como o próprio broche da bandeira dos Estados

Unidos e a gravata que apresenta as mesmas cores do país mencionado também poderiam ser destacados como indicativos do fato político que o anúncio procura retratar.

Contudo, para que possa se alinhar à perspectiva de leitura assumida pelas teorias do Letramento Crítico, a atividade poderia estimular, além de simples identificação de um episódio histórico ao qual o anúncio faz referência, a observação de quais elementos (tanto escritos quanto imagéticos) foram selecionados a fim de tornar tal identificação possível. Assim, reconhecer elementos de um texto multimodalmente construído pode se tornar relevante a fim de que a relação texto/contexto possa ser observada com maior clareza. Buscando subsídios em Luke e Freebody, ideias como as descritas poderiam ser concretizadas, por exemplo, a partir da mobilização de questionamentos semelhantes àqueles presentes no campo das *Práticas de Codificação* (considerando as relações entre as formas/sentidos de um texto) e também no eixo das *Práticas de Interpretação* (a partir da discussão das referências histórico-culturais que podem ser espelhadas nas escolhas de imagens e palavras presentes no anúncio).

Além das sugestões mencionadas, seria relevante levar em conta a possibilidade de o episódio histórico e o personagem a ele relacionado retratados no anúncio não serem identificados por alguns indivíduos em função, por exemplo, de variáveis como o acesso às mídias jornalísticas ou mesmo em virtude das especificidades de um contexto sociocultural que lhes é próprio. Tendo em vista tal apontamento, é possível afirmar que outros grupos sociais poderiam atribuir, seguramente, diferentes interpretações para o anúncio apresentado. Assim, reconhecer a possibilidade da existência de outros pontos de vistas (os quais também não deixam de apresentar seus fundamentos e razões próprios) poderia igualmente aproximar o exercício de abordagens de leitura subsidiadas por contribuições teóricas do Letramento Crítico. Conforme exposto na seção 2.3.3 desta dissertação, a perspectiva redefinida de Letramento Crítico exposta por Menezes de Souza (2011, p.138) não desmerece a relevância de tal ideia, uma vez que procura abrir espaços para que a atividade de leitura permita ao aluno refletir que os *valores/verdades* dos *outros* (ainda que diferentes em comparação àqueles próprios a um grupo ou comunidade) estão articulados às particularidades de seus contextos sociais e históricos, ou seja, são também *fundamentados*.

Por fim, de modo a favorecer a abordagem das questões mencionadas, a atividade considerada poderia ser ampliada por meio dos questionamentos apresentados em itálico:

“Qual fato político serviu de inspiração para o anúncio? *Quais palavras ou elementos visuais nele presentes podem facilitar a identificação desse evento? Que tipo de pessoa ou grupo social você acredita que seria capaz de interpretar o mesmo anúncio de uma outra maneira? Tente descrever e explicar algumas das razões que poderiam levar a essas diferenças.*”.

Atividade 4

Itens “ a “ e “b”

Na quarta atividade, ambos os itens levam em conta o uso da expressão “CASA BRANCA” apresentada no texto do anúncio. O enunciado do item “a” propõe que o aluno descreva os dois sentidos que a expressão mencionada apresenta, encontrando-se no *Manual do Professor* a seguinte resposta: “Casa Branca: residência oficial do presidente dos Estados Unidos da América e também seu local de trabalho, funcionando como sede do Poder Executivo daquele país. Casa Branca: alusão a casa limpa.” (PENTEADO et al., 2013, p.509). Por sua vez, no item “b, o aluno deve explicar como a formatação em caixa alta utilizada no anúncio para a construção dos dizeres “CASA BRANCA” pode contribuir para a geração de duplo sentido. Ao consultar as instruções contidas no Manual, é apontado que

A residência oficial do presidente estadunidense é um nome próprio, que precisa ser escrito com iniciais maiúsculas: Casa Branca. Já o substantivo comum *casa* e o adjetivo *branca* que o acompanha devem ser escritos em minúsculas. O texto formatado em maiúsculas, porém, omite essa distinção e permite manter a duplicidade de sentido.” (PENTEADO et al., 2013, p.509, destaques dos autores)

A partir das respostas encontradas, é possível afirmar que ambos os itens levam em conta a maneira como o uso de certas expressões linguísticas pode produzir diferentes sentidos em um texto, delineando um aspecto que não deixa de ser reconhecido pelo campo das *Práticas de Codificação* mencionado por Luke e Freebody. Entretanto, para que a atividade possa fornecer espaços para outras reflexões mais diretamente associadas a princípios do Letramento Crítico, possibilitando o surgimento de novas discussões, a exploração da ambiguidade observada no anúncio poderia ser tomada em articulação com interesses ou objetivos próprios ao gênero discursivo considerado. Assim, a descrição e a identificação dos sentidos sugeridos pela leitura da expressão “CASA BRANCA” poderiam ser associadas à necessidade de o texto publicitário atrair potenciais públicos-alvo para consumir os produtos, bens ou serviços que pretende divulgar. O *boxe* “Anote” apresentado logo abaixo do enunciado do item ‘b”, por exemplo, parece levar

em conta tal aspecto, ainda que de maneira implícita. Essa afirmação se deve ao fato de que, além de apresentar considerações gerais a respeito da noção de ambiguidade, no referido *boxe* a ambivalência de sentidos é considerada importante recurso para a criação publicitária, sobretudo a partir dos *trocadilhos* e das *associações inusitadas* que podem ser gerados por meio dela.

Como sugestão, ambos os itens poderiam ser reformulados de modo a problematizar tanto o uso do recurso de formatação (responsável pela criação da ambiguidade no anúncio) quanto sua relação com o objetivo mais imediato subjacente à produção publicitária, a saber, a adesão de potenciais públicos-alvo. Com vistas a atender tal propósito, a seguir, encontram-se possíveis sugestões de ampliação para os exercícios:

“a) Quais sentidos poderiam ser dados à expressão “CASA BRANCA” e de que modo a formatação do texto em letras maiúsculas (caixa alta) colaborou para que eles pudessem ser construídos?”

b) Em sua opinião, de que maneira o uso desse recurso pode estar ligado aos interesses do anúncio lido?”.

Cabe ressaltar, em acréscimo, que contribuições da própria esfera de atuação da publicidade reconhecem o papel do trabalho de *formatação* dos textos para a construção de determinados sentidos. Santos, por exemplo, descreve que

Os textos da mídia impressa utilizam uma combinação de linguagem escrita com recursos imagéticos. Mesmo quando utilizam apenas a palavra escrita, a forma das letras, sua distribuição pela página e as imagens que elas evocam remetem o leitor a um mundo pictórico. Da mesma forma, quando se valem predominantemente de ilustrações, elas trazem acoplados textos e significados. Portanto, o atributo principal de um anúncio impresso é a **legibilidade**. (2005, p.180, destaque do autor).

A partir de tal colocação, o referido autor sugere que, sobretudo em anúncios veiculados pela mídia impressa, o texto escrito pode apresentar, na maioria das vezes, tratamento imagético, notadamente quando se levam em conta elementos como tamanho, tom, espaçamento, cor e formatação dos caracteres utilizados tanto na composição quanto no próprio posicionamento das palavras no corpo de um anúncio. Dessa maneira, ainda que de modo implícito, Santos deixa entrever o papel de fundamental importância desempenhado pelas diferentes *modalidades*, cada qual responsável por gerar distintos efeitos de sentido. Assim, abrem-se novas e numerosas formas de leitura, especialmente

quando duas ou mais modalidades estão presentes na composição de um texto, a exemplo do que é comumente observado em anúncios publicitários.

Figura 7: Seção “Ler um anúncio publicitário” – Atividade 5

5. De acordo com o anúncio da questão 3, por que se deve consumir o produto anunciado?

Ser protagonista: Língua Portuguesa, p.371.

Atividade 5

Esta atividade também retoma o texto utilizado para as questões 3 e 4 (“Texto 2” : *Figura 6*), solicitando ao aluno que indique as razões dadas pelo próprio anúncio de modo a fazer com que o consumidor adquira o produto apresentado. De acordo com a resposta encontrada no *Manual do Professor*, “Segundo o anúncio da questão 3, deve-se usar o produto porque ele é eficaz na limpeza da casa.” (PENTEADO et al., 2013, p.509). A partir da leitura do enunciado da questão, pode-se afirmar que o exercício se propõe a identificar qual tipo de necessidade do consumidor o produto evidenciado no texto publicitário pretende suprir (no caso, a necessidade de manter a casa limpa, possivelmente solucionada com a compra da esponja de aço apresentada no anúncio).

Fundamentando-se em Semenik e Bamossy³⁶ (1995), Santos (2005, p.127) expõe que o planejamento publicitário envolve, precisamente, o reconhecimento das necessidades de um potencial público-alvo. Dentre essas, destaca-se a chamada *necessidade de reposição*, ligada ao *reabastecimento* de produtos que são consumidos com regularidade por certo público. Assim, é possível afirmar a publicidade em torno da esponja de aço considerada na questão leva em conta, por exemplo, esse tipo de necessidade.

Entretanto, distanciando o exercício de perspectivas de leitura cultivadas pelo Letramento Crítico, tanto o enunciado quanto a resposta da atividade em questão, em virtude de maneira como estão formulados, procuram apenas levar o educando a *indicar* informações, sem mobilizar quaisquer reflexões que abordam, por exemplo, o modo *como* o anúncio lido constrói e sugere significações de maneira a fazer com que o produto evidenciado seja adquirido pelo consumidor. Questões a respeito do papel das imagens (tal como a superfície limpa e reluzente sob a qual o produto é disposto) e da formatação do texto escrito já discutida na análise da atividade anterior (como ocorre na expressão

³⁶ SEMENIK, R; BAMOSSY, G. *Princípios de marketing: uma perspectiva global*. São Paulo: McGraw-Hill, 1995.

“CASA BRANCA”) poderiam, a título de exemplo, reforçar a atenção dada ao principal atributo do produto que o anúncio pretende destacar, a saber, sua eficácia na limpeza da casa.

Tendo em vista tais apontamentos, a seguir, são sugeridos alguns questionamentos complementares que poderiam ampliar a atividade considerada:

“De acordo com o anúncio da questão 3, por que se deve consumir o produto anunciado? *Quais elementos presentes no texto poderiam ser utilizados para reforçar o apelo e os possíveis interesses do anúncio? Em sua opinião, esses interesses são iguais ou diferentes aos do público consumidor? Tente explicar suas respostas.*”.

Por fim, as atividades adicionais sugeridas procuram se assemelhar aos questionamentos encontrados no campo das *Práticas Críticas* descrito por Luke e Freebody, uma vez que intentam problematizar as expectativas que um texto pode cultivar quanto a seus leitores a partir de determinados interesses, incitando o educando a avaliá-los. No caso do anúncio considerado, ao consumir a esponja de aço, o público pode adquirir um produto destinado à limpeza doméstica, porém, ao mesmo tempo, não deixa de conferir lucro à empresa que a produz. Assim, os questionamentos propostos buscam favorecer, por exemplo, reflexões que abordam variados interesses (contrastantes ou não) que podem estar subjacentes à criação e circulação de um texto, levando em conta o multifacetado jogo de relações entre *autores, texto e leitores*.

Figura 8: Seção “Ler um anúncio publicitário” – Atividade 6

6. No anúncio da página ao lado, quais são os motivos citados para que o leitor adquira o serviço oferecido?

Ser protagonista: Língua Portuguesa, p.371.

“Texto 1” apresentado na *Figura 4* e retomado nas atividades de 6 a 12

TEXTO DO ANÚNCIO

Assinatura: Nome da marca, que aparece no canto inferior direito

Slogan da marca: *O banco da sua vida*

Chamada: Nós apoiamos o universitário, porque ele pode fazer a diferença no mundo.

Texto principal: Como Aline, que trabalha em uma ONG ensinando as pessoas a não desperdiçar alimentos. Esses cursos geram renda para a ONG e, assim, ajudam a alimentar 22 mil pessoas por dia.

Fala da personagem (na lousa, dentro do balão): “consumo consciente”

Slogan da campanha: *Que mundo você quer? Reinvente. Faça com a gente.*

Atributos do produto: 10 dias sem juros por mês; limite de crédito pré-aprovado; 4 modelos de cartão de crédito internacional + minicard.

As letras miúdas: Os produtos estão sujeitos a análise de crédito e inexistência de restrição cadastral. As condições ora oferecidas podem ser alteradas ou extintas em qualquer momento, sem aviso prévio. A partir do 11º dia de utilização, serão cobrados juros por todo o período utilizado. No caso do produto cartão de crédito, as cláusulas e condições podem ser previamente consultadas no contrato disponível no site.

Autor: LEW/LARA/TBWA (na lateral direita, em letras miúdsísimas)

Ser protagonista: Língua Portuguesa, p.370.

Atividade 6

Na sexta atividade, o aluno é orientado a retomar o primeiro anúncio apresentado na seção “Leitura” (“Texto 1”) a fim de descrever quais razões são utilizadas pelo anunciante com vistas a conseguir a adesão de potenciais clientes. As instruções presentes no *Manual do Professor* indicam que “Segundo ao anúncio da p.370, deve-se adquirir o serviço bancário pois ele ‘apoia’ o jovem universitário na realização de seus projetos.” (PENTEADO et al., 2013 p.510). Para a construção dessa resposta, nota-se que o volume aponta elementos lexicais encontrados no próprio texto do anúncio. Nesse sentido, a utilização das aspas na palavra “apoia” demarca a presença de uma *outra voz* que advém justamente da peça publicitária em questão, uma vez que na chamada do anúncio pode ser verificado o uso da construção “Nós apoiamos o universitário [...]”. Especificamente com relação ao uso desse marcador gráfico, Authier-Revuz (2004, p.221) descreve que palavras aspeadas, dentre outras funções, assinalam certo *deslocamento*, uma vez que podem indicar a presença de outras vozes/discursos em dado enunciado.

Enquanto recurso útil à análise da atividade em questão, é possível destacar, ainda, o uso da estratégia de *modalização em discurso segundo* verificada na resposta

encontrada no *Manual do Professor*. Para Charaudeau e Maingueneau (2004, p.172-173), por meio de tal recurso, “o enunciador modaliza sua própria enunciação, apresentando-a como segunda em relação a outro discurso.”. Segundo os autores mencionados, esse tipo de modalização pode recair, por fim, sobre o uso de uma palavra em particular. Dessa maneira, ao afirmar que, de acordo com o anúncio, o banco “*apoia*” o jovem universitário, o enunciador da resposta fornecida (ligado, possivelmente, aos idealizadores do volume considerado) não assume, necessariamente, que a instituição referida seja capaz de cumprir essa ação, aspecto que encontra suporte justamente a partir do uso das aspas, responsáveis por isolar tipograficamente a palavra sobre a qual recaem. Assim, a utilização da estratégia de modalização em discurso segundo descrita pode evidenciar uma ação cautelosa por parte dos autores do volume, sobretudo ao se considerar que o *Manual do Professor* poderia favorecer a promoção da própria instituição anunciante, caso formulasse uma resposta de modo a sugerir que o banco apresentado no anúncio pudesse, de fato, apoiar seus clientes a partir do oferecimento de certos produtos ou serviços.

Sem a adoção de tal estratégia, por fim, o anúncio publicitário considerado no exercício em questão poderia deixar de assumir sua função enquanto autêntico objeto de ensino, direcionados essencialmente a propósitos educacionais. A formulação da resposta encontrada no *Manual do Professor*, portanto, não deixa de refletir cuidados de ordem editorial, em consonância com exigências observadas, inclusive, no edital de convocação para as obras inscritas no PNLD 2015. Tal afirmação pode ser sustentada ao se levar em conta um dos critérios eliminatórios gerais colocados para as coleções de livros submetidas ao Programa, visto que a consulta ao referido documento revela que serão excluídas do processo de avaliação obras que “utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.” (BRASIL, 2013, p.40).

A exemplo do exercício anterior, a formulação da atividade em questão revela certo afastamento com princípios do Letramento Crítico ao sugerir que o aluno apenas identifique e descreva quais razões são apresentados pelo anúncio de modo a fazer com que seus potenciais clientes adquiram o serviço. Entretanto, através da estratégia de modalização em discurso segundo e da utilização de aspas, as instruções apresentadas no *Manual do Professor* esclarecem, conforme exposto, que os possíveis benefícios disponíveis ao público são descritos pelo próprio banco anunciante.

Embora o exercício tente propor um tipo de questão que sugere relativa aproximação com o campo das *Práticas de Interpretação* descrito por Luke e Freebody, visto que procura orientar o aluno a identificar ideias que o anúncio deseja transmitir a seus leitores (no caso, a de que o banco anunciante pode apoiar os projetos de um jovem universitário), as instruções encontradas no Manual levam em conta *apenas* o uso/presença de elementos lexicais presentes na peça publicitária. A existência de elementos visuais, contudo, também poderia corroborar a construção da imagem que o banco pretende passar ao leitor quanto à sua capacidade para auxiliar a realização de possíveis planos desejados pelo público. A figura da jovem sorridente e os elementos contidos dentro do balão ilustram, por exemplo, um possível projeto de vida que o banco, a partir de seus serviços prestados, poderia ajudar a realizar, configurando uma estratégia fundamental para o reforço do apelo do anúncio. Assim, a fim de que o papel da imagem também possa ser considerado, o enunciado da atividade em questão poderia ser ampliado a partir de uma pergunta adicional, tal como a apresentada em itálico a seguir:

“No anúncio da página ao lado, quais são os motivos citados para que o leitor adquira o serviço oferecido? *De que maneira os elementos visuais presentes no anúncio também podem ajudar a reforçar a ideia que o banco deseja transmitir?*”.

Embora as instruções presentes no *Manual do Professor* não levem em conta o papel da imagem para reforçar o apelo do anúncio, é preciso considerar o fato de que o *boxe* “Anote” encontrado logo após a questão fornece, à semelhança dos anteriores, apontamentos que são próprios da esfera de atuação da publicidade. Descrevendo de maneira clara noções como “*conceito*” e “*chamada*”, o referido *boxe* relaciona tais termos ao uso da imagem, reconhecendo-a enquanto útil recurso para reforçar as ideias que um anúncio pretende construir. Caberia ao professor, entretanto, orientar o educando a considerar os apontamentos apresentados no *boxe* mencionado de modo a problematizar como diferentes significações podem ser construídas a partir do uso de recursos visuais, visto que tanto o enunciado do exercício originalmente proposto quanto as instruções do *Manual do Professor*, conforme mencionado, não consideram o papel da imagem enquanto elemento relevante para sustentar as ideias que um texto publicitário (multimodalmente construído) pretende sugerir.

Figura 9: Seção “Ler um anúncio publicitário” – Atividades de 7 a 12

ANOTE

O anúncio publicitário procura passar uma ideia ao consumidor, o **conceito**. O conceito é apresentado na **chamada**, que funciona como uma espécie de título do anúncio. A **imagem** também deve veicular o conceito do anúncio, traduzindo-o em linguagem visual.

7. O anúncio da página 370 apresenta uma ação social.

- Quem é o responsável pela ação social citada?
- Qual foi o papel do banco na ação realizada?

8. Observe as características da **personagem** do anúncio. Por que ela foi escolhida para protagonizá-lo?

9. Examine o balão que aparece no anúncio da página 370.

- As imagens correspondem às palavras expressas na lousa? Explique.
- Que elemento na imagem indica tratar-se de um sonho?
- Descreva a imagem que representa o conteúdo do sonho. Por que ela foi composta dessa forma? Que mensagem sua ordenação produz?

10. Releia o trecho.

Que mundo você quer?
Reinvente. Faça com a gente.

- Segundo o anúncio, quem deve agir sobre o mundo? Qual é o papel do banco?
- Observe sua construção linguística: que características marcantes podem ser notadas?
- Que apelo ao leitor essa frase contém? Ela “fisgou” você?

ANOTE

O anúncio publicitário produz frases curtas e sonoras – às vezes utilizando recursos literários, como a rima – que pretendem se fixar facilmente na mente do leitor. Essas frases, chamadas **slogans**, são usadas para que o consumidor se lembre do produto na hora de comprar, associando-o a ideias positivas. Muitas vezes eles acompanham a **assinatura**, ou seja, a **marca** que identifica o anunciante.

11. Que benefícios o banco promete a quem adquirir a conta bancária? Eles atraíram você? Por quê?

12. Releia, no anúncio da página 370, o texto escrito com **letras miúdas** e responda.

- O que esse texto altera em relação aos serviços anunciados pelo banco, isto é, quais são as condições e restrições desses serviços?
- Após a leitura do texto com letras miúdas, você mudou de opinião sobre as vantagens desses serviços?

ANOTE

O **texto principal** do anúncio frequentemente apresenta informações com **valor argumentativo**. Ele procura oferecer esclarecimentos ao consumidor sobre o produto, valorizando suas qualidades, reforçando o conceito do anúncio. Mas há textos que são essencialmente **criativos**, que desenvolvem o conceito do anúncio de forma mais livre, utilizando discursos literários, jornalísticos, humorísticos, etc. Às vezes aparecem também textos em **letras miúdas**, que oferecem as informações obrigatórias por lei sobre o produto ou suas condições de venda. Elas corrigem muitas vezes exageros e ilusões que a **chamada**, a **imagem** e o **texto** possam ter provocado no leitor do anúncio.

Hipertexto

O anúncio publicitário usa frequentemente a imagem de **personagens conhecidas**, sem identificá-las nominalmente. Para obter sucesso com essa estratégia, certifica-se de que o público-alvo conhece bem a personagem. Veja na parte de Linguagem (capítulo 22, p. 208) um anúncio desse tipo, em que as falas da personagem escolhida constroem a imagem de um vencedor que superou grandes obstáculos pessoais e sociais.

Repertório

A sedução

Segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, sedução é o “conjunto de qualidades e características que despertam em outrem simpatia, desejo, amor, interesse etc.”. Sedução é “magnetismo, fascínio”, é “capacidade de persuasão”, é atrair alguém “através do estímulo à sua esperança ou desejo”. Assim, a sedução, presente nas relações humanas sensuais e amorosas, está também presente, em maior ou menor grau, na argumentação, na qual é utilizada para conquistar ou convencer o interlocutor.



Veriliana Scarpelli/DAR

Ser protagonista: Língua Portuguesa, p.372.

Atividade 7:

Itens “a” e “b”

Dividida em dois itens, a sétima atividade também utiliza o anúncio do banco (“Texto 1”) já apresentado na seção “Leitura”. Um trecho com apontamentos introdutórios precede a apresentação de ambos os itens ao indicar que, no anúncio considerado, uma ação social é apresentada. A partir dessa afirmação, no primeiro item, solicita-se ao aluno que aponte quem é o responsável pela ação social descrita. As instruções contidas no *Manual do Professor* indicam, por fim, que “A responsável pela ação social é a ONG onde trabalha a estudante universitária de gastronomia, Aline Rissotto Teixeira. Ela ministra cursos contra o desperdício em prol do consumo consciente.” (PENTEADO et al., 2013, p.510). No item “b”, por sua vez, espera-se que o aluno aponte qual é o papel do banco anunciante quanto à ação social considerada no anúncio, encontrando-se a seguinte resposta:

O banco sugere, nesse anúncio, que apoia a estudante, funcionária da ONG responsável pela ação social. O apoio, presume-se a partir do anúncio, consiste em oferecer condições financeiras para que a estudante invista em seu projeto de incentivo ao consumo consciente. (PENTEADO et al., 2013, p.510)

Nos exercícios considerados, desperta a atenção o fato de que o enunciado do item “a” enfatiza primeiramente a identificação do responsável pela ação social descrita no texto, sem mesmo solicitar ao aluno que verifique previamente qual tipo de atividade é retratada. Entretanto, tal ação é mencionada pela resposta contida nas instruções direcionadas ao professor, a saber, a oferta de cursos direcionados à promoção do consumo consciente. Assim, tendo em vista a maneira como se configuram, ambos os itens parecem focalizar puramente a *identificação de informações* já contidas no texto, algo responsável por distanciar o exercício da abordagem de leitura assumida pelas teorias do Letramento Crítico.

A fim de atenuar tal limitação, os exercícios considerados poderiam, alternativamente, discutir aspectos gerais referentes à existência de Organizações Não-Governamentais (ONGs) em relação com interesses ou objetivos do anúncio considerado. O Artigo 2º encontrado no *Estatuto Social da Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais*³⁷ (ABONG), por exemplo, caracteriza as ONGs enquanto

³⁷ Sem fins lucrativos, a referida Associação foi fundada em 1991 com o propósito de coordenar e orientar Organizações de Sociedade Civil (OSCs) comprometidas em desenvolver ações que visam à promoção dos direitos humanos, da democracia e da sustentabilidade ambiental. Atualmente, tal Associação abarca cerca

entidades que, juridicamente constituídas sob a forma de fundação ou associação, todas sem fins lucrativos, notadamente autônomas e pluralistas, tenham compromisso com a construção de uma sociedade democrática, participativa e com o fortalecimento dos movimentos sociais de caráter democrático [...]

Disponibilizados digitalmente na página da referida Associação, os apontamentos supracitados a respeito das ONGs focalizam sua relação com *movimentos sociais* que objetivam, sobretudo, o fortalecimento e a promoção da democracia na sociedade. Conforme observado em uma das passagens do anúncio considerado, a instituição anunciante afirma que apoia o jovem universitário em virtude de esse “*fazer a diferença no mundo*”, utilizando como exemplo a figura da estudante que trabalha em uma ONG comprometida com o consumo consciente de alimentos. A partir da descrição desta característica, é possível afirmar que a peça publicitária não deixa de valorizar a existência de organizações desse tipo, ainda que com o propósito de atrair potenciais clientes que se identificam com o perfil da jovem apresentada.

Tendo em vista tais apontamentos, o anúncio publicitário se utiliza de perspectivas/visões culturais ligadas à construção de imagens que associam as ONGs justamente ao compromisso com mudanças sociais, sobretudo em virtude de tais aspectos serem, possivelmente, bem aceitos pelo público. Esse tipo de ação configura, ademais, uma importante estratégia própria do campo de trabalho da publicidade. Assim, em textos publicitários, conforme destaca Santos (2005, p.168), a construção de “imagens negativas ou carregadas de significado polêmico podem chamar a atenção do receptor num primeiro momento, mas, em seguida, pode causar repulsa.”. A partir desses apontamentos, é possível afirmar que a exploração pouco planejada de valores que circulam socialmente pode fazer com que públicos-alvo de um anúncio criem visões negativas sobre um produto ou serviço justamente por associá-lo à ideias, sensações ou imagens que, ao invés de estimular empatia ou aproximação, despertam reprovação ou desejo de afastamento. Desse modo, a escolha por uma jovem universitária que trabalha em uma ONG (em contraposição, por exemplo, ao uso da imagem de um indivíduo que atua em uma empresa privada com fins puramente lucrativos ou pouco comprometida com questões sociais) pode favorecer a construção de uma imagem mais positiva para o banco anunciante, aumentando suas chances de atrair clientes.

de 250 organizações dispersas em diferentes regiões do Brasil, preocupando-se, também, em tomar iniciativas voltadas à cidadania global. Tais informações encontram-se disponíveis no endereço eletrônico da própria ABONG.

Levando em conta os apontamentos supracitados, a fim de que ambos os itens possam se aproximar de práticas de leitura orientadas pelas teorias do Letramento Crítico, os seguintes questionamentos adicionais poderiam ser sugeridos:

“a) Quem é o responsável pela ação social citada? *O que você sabe a respeito dele? Em sua opinião, que tipo de imagem o texto pretende construir sobre o responsável por essa ação? Caso ele fosse alterado, de que maneira isso poderia mudar os sentidos do anúncio?*”.

“b) Qual foi o papel do banco na ação realizada? *De que modo esse papel pode estar ligado a possíveis interesses do anúncio? Em sua opinião, quem seriam os maiores favorecidos pelas ideias sugeridas no texto?*”.

O primeiro questionamento apresentado em itálico no item “a” procura considerar conhecimentos prévios dos educandos, a fim de que possam melhor observar a relação do anúncio lido com elementos que podem existir em uma dada realidade (tais como a presença de ONGs ou projetos sociais). Ampliando o exercício, os questionamentos seguintes objetivam incitar reflexões sobre como os usos de ideias ou perspectivas que circulam no imaginário social podem afetar (de maneira positiva ou negativa) o modo como um texto é avaliado pelos seus leitores, em função das significações construídas justamente a partir desses usos. Tais sugestões, por fim, estão embasadas especialmente nos questionamentos situados no campo das *Práticas Críticas* e de *Interpretação* propostos por Luke e Freebody. Ambos os questionamentos complementares propostos para o item “b”, por sua vez, objetivam incitar discussões ligadas à maneira como o anúncio considerado no exercício procura atingir possíveis interesses (comerciais, ideológicos ou culturais, por exemplo) sem, necessariamente, privilegiar ou sugerir um aspecto em particular. Além disso, oferecem espaços para que haja discussões sobre quais grupos poderiam obter vantagens em função das diferentes significações que podem emergir a partir da construção do texto. Por fim, tomando como referência Luke e Freebody, as perguntas sugeridas para o item “b”, a partir da forma como estão configuradas, procuram se aproximar dos questionamentos associados ao campo das *Práticas Pragmáticas* e *Críticas* descrito pelos autores.

Atividade 8

O exercício em questão também leva em conta o anúncio do banco utilizado em atividades precedentes, solicitando ao aluno que observe as características da imagem da jovem estudante e explique o porquê de esta ter sido escolhida para protagonizar o texto. O *Manual do Professor* (PENTEADO et al, 2013, p.510) indica como resposta que “A personagem Aline é jovem, bonita e está envolvida em uma ação social sustentável aparentemente bem-sucedida. Esse perfil pode gerar uma identificação com jovens que gostariam de ser como ela.”.

A partir do exposto, é possível notar que a justificativa fornecida para o uso da imagem da jovem se fundamenta, basicamente, na aparência física (“bonita” e “jovem”) e no trabalho que a estudante exerce, tornando-a uma espécie de modelo para outros jovens que desejam se assemelhar a ela. Embora o enunciado do exercício procure estimular reflexões que tentam explicar possíveis razões para a escolha da figura da jovem, a configuração geral da atividade não permite levar em conta a relação da imagem com os diferentes valores culturais que circulam socialmente, os quais podem influenciar diretamente a representação do perfil de um estudante universitário que o anúncio deseja construir. A mesma limitação é verificada, inclusive, na própria resposta apresentada no volume pois, além de indicar apenas *uma possível* justificativa para o uso da imagem, os apontamentos contidos no Manual não fornecem ao professor quaisquer instruções adicionais úteis à reflexão sobre as significações que podem emergir do jogo de relações entre as representações construídas a partir de imagens com os valores culturais próprios a um contexto. Especificamente quanto ao gênero discursivo *anúncio publicitário*, discussões que envolvem a escolha por uma determinada imagem/representação em detrimento de outras não são, da mesma maneira, levadas em conta pelas respostas encontradas no *Manual do Professor*.

Tendo em vista tais apontamentos, é possível afirmar que, em conjunto, as limitações descritas terminam por distanciar o exercício de práticas de leitura voltadas ao Letramento Crítico. Tal colocação se fundamenta no fato de que, embora a atividade procure levar o aluno a pensar em uma justificativa para o uso da imagem no texto publicitário, a resposta fornecida indica apenas uma única e pontual razão, sem oferecer espaços para discutir de que modo essa representação pode espelhar valores próprios dos contextos de produção, circulação e recepção do gênero discursivo que dela faz uso.

Ademais, apesar de o enunciado do exercício estar diretamente ligado a um *boxe* intitulado “Hipertexto”, no qual são apresentados apontamentos sobre a utilização da

imagem de personagens enquanto estratégia útil ao texto publicitário, não são encontradas orientações voltadas à discussão sobre quais grupos sociais são privilegiados, silenciados ou desconsiderados a partir da construção de uma representação em particular. O referido *boxe* sugere, inclusive, a consulta a um anúncio presente em outro capítulo do livro, descrevendo que as falas do personagem retratado na peça publicitária indicada constroem a imagem de alguém que superou uma série de dificuldades. A título de exemplo, encontra-se a seguir o anúncio publicitário mencionado pelo *boxe*:

Figura 10: Anúncio publicitário indicado pelo *boxe* “Hipertexto”



Ser protagonista: Língua Portuguesa, p.208.

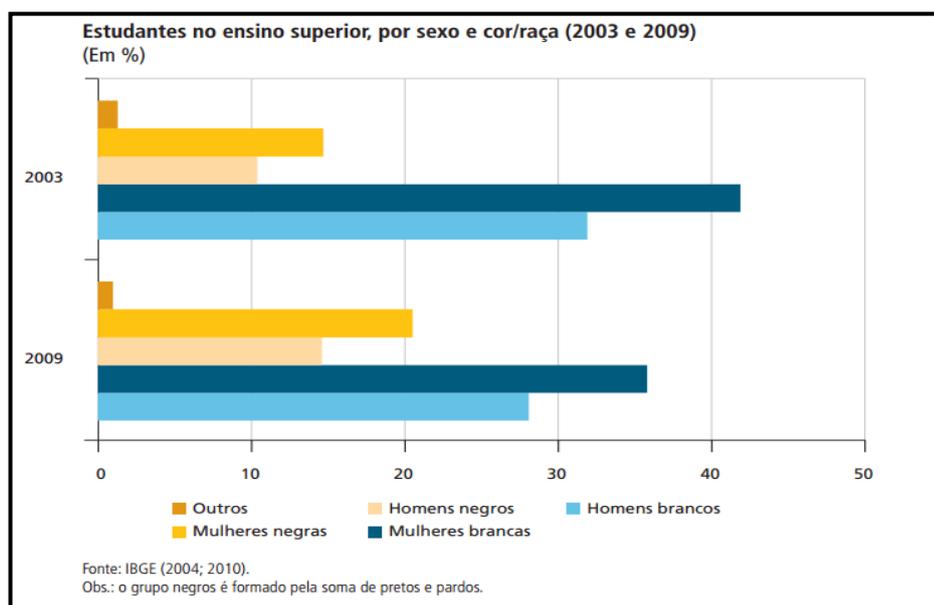
Presente em um capítulo do livro intitulado “*Frases, orações, períodos*”, mais especificamente na seção “*Língua Viva*” destinada, segundo o *Manual do Professor*, a “*Abordar aspectos textuais e discursivos em sua relação com as categorias gramaticais*” (PENTEADO et al., 2013, p.425), o anúncio indicado para consulta contém diversos elementos que podem ser levados em conta para discutir os impactos gerados pela construção de determinadas representações em um texto. Questões étnico-raciais, religiosas e sociais, por exemplo, poderiam ser abordadas e problematizadas a partir do anúncio indicado no *boxe*, embora o Manual não sugira como trabalhá-las *especificamente* em conjunto com o anúncio considerado na atividade 8.

Assim, as limitações mencionadas parecem distanciar o exercício em questão de alguns dos apontamentos colocados Kress quanto ao papel das multimodalidades e das relações de sentido que decorrem de seus usos. Conforme exposto na seção 2.4.2 deste trabalho, Kress (2003, p.37-44) considera tanto os elementos externos (ligados às

diferentes modalidades que podem ser utilizadas para a composição de um texto) quanto internos (associados a valores socioculturais) para a construção das significações em um texto. Para o referido autor, o jogo de relações entre determinadas formas/modalidades e os possíveis valores a elas associados não é considerado, ainda, reflexo de escolhas neutras, uma vez que pode estar associado a uma série de interesses (ideológicos, econômicos ou políticos, por exemplo) mantidos tanto pelos autores quanto pelos leitores de um texto.

Conforme se pode observar no anúncio do banco considerado na oitava atividade, a imagem utilizada para representar um aluno universitário corresponde à figura de uma estudante jovem e branca. Dessa maneira, tal escolha não deixa de privilegiar determinado grupo social em detrimento de outros que, na peça publicitária em questão, não tiveram visibilidade. Ao apresentar um gráfico que contém dados levantados pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE, 2004; 2010), Sotero (2013, p.40-41) destaca, por exemplo, algumas marcas de desigualdade quanto ao acesso ao Ensino Superior no Brasil. De acordo com a autora, no que corresponde à distribuição de alunos em faculdades brasileiras, “a despeito do crescimento das taxas de escolarização, a presença de mulheres e homens brancos ainda é muito superior à de mulheres e homens negros.”. A seguir, a título de exemplificação, encontra-se o gráfico com as informações mencionadas utilizado pela autora:

Figura 11: Gráfico com porcentagem de alunos no ensino superior por sexo e cor/raça



(SOTERO, 2013, p.41)

A partir da observação das informações encontradas no gráfico, é possível afirmar que o anúncio do banco se utiliza, justamente, do perfil social (mulher branca) predominante no Ensino Superior brasileiro. Tal escolha pode, por fim, colaborar para a construção de um imaginário coletivo que se limita a adotar tal representação para o grupo social retratado na peça publicitária (a saber, o do estudante universitário), desconsiderando os demais. Conforme exposto, pela maneira como estão elaborados, o enunciado e a resposta da atividade não oferecem espaços para que questões sociais tais como a descrita possam ser problematizadas. Reconfigurado pelas teorias do Letramento Crítico, o exercício considerado poderia mobilizar, por exemplo, os seguintes questionamentos:

“De que maneira a personagem aparece retratada no anúncio? Quais grupos sociais foram mostrados ou deixados de lado a partir do uso dessa personagem? Por que o anúncio utilizou essa imagem em particular e não outras?”.

“Caso a imagem da personagem fosse substituída pela de outra pessoa, quais significados poderiam ser dados ao anúncio? Pense em um ou mais exemplos e explique como o anúncio seria recebido e interpretado por você ou por um colega após essa mudança. Suas respostas foram semelhantes às de seus amigos? Por quê?”.

Alicerçadas no quadro elaborado por Luke e Freebody com vistas à promoção da leitura enquanto prática social, a primeira sequência de questões propostas objetiva não apenas identificar e descrever características da imagem utilizada (*Práticas de Codificação*), mas relacioná-las a grupos sociais privilegiados ou omitidos durante a produção de um texto, a fim de promover discussões que giram em torno de interesses e valores culturais postos em jogo a partir do uso de imagens (*Práticas Críticas*). Em acréscimo, as atividades sugeridas no segundo conjunto de perguntas oferecem espaços voltados à reflexão sobre a maneira como determinadas representações criadas a partir de imagens podem estar associadas à existência de significados que circulam socialmente.

Assim, as propostas feitas na última sequência de questões não deixam de dialogar com considerações colocadas por Kress quanto ao papel das diferentes modalidades para a construção (e o debate) das significações em um texto, contemplando também pressupostos da perspectiva redefinida de Letramento Crítico descrita por

Menezes de Souza por levarem em conta a existência de interpretações/significações semelhantes ou distintas, diretamente ligadas às posições socioculturais que podem ser assumidas por um sujeito.

Atividade 9

Dividida em três itens, a atividade considerada leva em conta, especificamente, a imagem do balão que aparece posicionada logo acima da figura da jovem utilizada no anúncio do banco, apresentando questões referentes ao primeiro elemento visual mencionado.

Detalhe da ilustração do balão: “Texto 1” (Figura 4)



Ser protagonista: Língua Portuguesa, p.370.

Item “a”

Neste item, solicita-se que o aluno explique se há alguma relação entre os elementos visuais contidos no balão com as palavras expressas na figura da lousa (“consumo consciente”) que também aparece em seu interior. As instruções presentes no *Manual do Professor* apontam que tal relação, de fato, existe, uma vez que “O consumo consciente está associado aos alimentos naturais, ao balanceamento das refeições e à variedade de cores, texturas, sabores.” (PENTEADO et al., 2013, p.510). A partir da resposta encontrada, é possível afirmar que o item em questão procura estimular a identificação das relações de sentido que tornam possível aproximar um texto verbal

(associado aos dizeres da lousa) de elementos visuais (os quais aparecem ilustrados no interior do balão).

Embora a descrição da relação de complementaridade entre as modalidades escrita e visual seja levada em conta pelo exercício, aproximando-se de questionamentos ligados às *Práticas de Codificação* colocadas por Luke e Freebody, tanto o enunciado da atividade quanto as instruções dadas ao professor não se propõem a discutir, por exemplo, de que maneira o tema sugerido pelos dizeres da lousa poderia ser interpretado de acordo com diferentes perspectivas cultivadas pelo educando. Assim, apesar de a interdependência entre a linguagem escrita e visual ser reconhecida, a formulação do enunciado do exercício não articula ao plano social as significações que podem emergir de tal relação, delineando um tipo de ação que termina por distanciar a atividade de práticas de leitura voltadas à promoção do Letramento Crítico. Em acréscimo, não se pode desconsiderar o fato de que, mesmo sendo assumidas pelo exercício enquanto exemplos de textos verbais, as palavras do quadro são apresentadas e organizadas no anúncio publicitário sob a lógica de composição própria das imagens, ou seja, tais elementos verbais recebem tratamento imagético.

Conforme exposto na seção 2.4.1 desta dissertação, a relação de interdependência entre textos verbais e linguagens expressas em outras modalidades é mencionada e reconhecida por Kress (2003, p.35), para o qual abordagens de trabalho pautadas exclusivamente na dimensão verbal não possibilitam a identificação e, conseqüentemente, a problematização ou a discussão dos diferentes sentidos expressos em um texto multimodalmente elaborado. Ao se levar em conta o gênero discursivo explorado na atividade, é possível afirmar que a utilização de linguagens expressas em diferentes modalidades configura uma prática largamente explorada em textos publicitários da qual podem decorrer, conforme exposto, diferentes significações. No anúncio considerado, a lousa apresentada no interior do balão poderia sugerir, por exemplo, relações com o contexto educacional ou escolar, espelhando um aspecto condizente com o perfil universitário da jovem que aparece retratada no texto a qual, segundo a própria peça publicitária, está encarregada de ministrar cursos voltados ao consumo consciente.

Por fim, com vistas a articular o primeiro item da atividade a pressupostos de leitura condizentes com as teorias do Letramento Crítico sem, contudo, desmerecer a identificação da relação entre elementos verbais e visuais que o exercício se propõe a levantar, as significações sugeridas tanto a partir das palavras da lousa quanto pelas

demais imagens presentes no interior do balão poderiam ser, conforme mencionado, problematizadas e discutidas em função da maneira como são socialmente encaradas. A seguir, os questionamentos complementares destacados em itálico objetivam, assim, considerar tal ideia:

“As imagens correspondem às palavras expressas na lousa? Explique. O que você e seus colegas conhecem ou imaginam a respeito do assunto que aparece escrito na lousa?”.

“Por que o texto utilizou a imagem de certos alimentos e não de outros? De que maneira os sentidos do anúncio poderiam ser modificados, caso os alimentos presentes na imagem fossem trocados por de outros tipos? Compare suas respostas com as de um colega. Considerando, por exemplo, algum grupo social, religião ou cultura com os quais você se identifica e a época em que o anúncio está sendo lido por você, por que e de que maneira cada um atribuiu certo valor a um tipo de alimento?”.

Ao levar em conta a relação de complementaridade entre os textos verbal e imagético já proposta pelo enunciado original do exercício, a primeira questão adicional objetiva considerar quais perspectivas ou conhecimentos o educando pode cultivar a respeito do tema “consumo consciente”, considerando a existência de interpretações semelhantes ou distintas da sua em face das diferentes experiências e/ou saberes que um sujeito pode cultivar. Ademais, a mobilização de conhecimentos de outras áreas (tais como Biologia ou Geografia, por exemplo) poderiam facilitar a discussão do tema em sala de aula, corroborando práticas interdisciplinares reconhecidas, inclusive, pelo *Editais de Convocação* para as obras inscritas no PNLD-2015. Segundo o referido documento, o “respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos” configura, inclusive, um dos critérios eliminatórios levados em conta para a avaliação de obras de todas as áreas inscritas no Programa (BRASIL, 2013, p.39).

Por sua vez, o segundo conjunto de questões procura explorar de que maneira a relação complementar estabelecida entre uma ideia (sugerida pelos dizeres “consumo consciente”) e o uso de certos elementos visuais pode ser útil à construção de um texto publicitário. Assim, por retratarem produtos naturais (vegetais, grãos e frutas, dentre outros produtos orgânicos), as figuras utilizadas no anúncio podem se aproximar do

campo semântico³⁸ ligado justamente ao consumo consciente ou mesmo à alimentação saudável. Em acréscimo, cabe destacar que a ligação dessas imagens com os campos semânticos mencionados poderia ser comprometida caso ilustrações de outros tipos de alimento fossem utilizadas. Uma vez que estão usualmente relacionadas ao cultivo de maus hábitos alimentares, imagens de sanduíches comercializados em lanchonetes do tipo *fast-food*, refrigerantes, doces ou outros alimentos industrializados, possivelmente, não seriam as mais adequadas para fazer referência ao tema “consumo consciente” expresso nos dizeres da lousa. Villagelim e outros autores, por exemplo, reconhecem o papel da publicidade enquanto um dos canais responsáveis por disseminar discursos que podem estar associados, precisamente, à manutenção de bons hábitos alimentares. Para os referidos autores, assim,

Programas de rádio e televisão, matérias jornalísticas nas mais diversas mídias, peças de entretenimento nos cinemas e na Internet, assim como a publicidade, cumprem papéis de veículos de informações que se apresentam, de algum modo, como promotores de práticas de *alimentação saudável* (2012, p.683, destaque dos autores).

Contudo, a partir de Rocha (2006)³⁹, Villagelim, em conjunto com outros estudiosos, também alerta para o fato de que a “narrativa publicitária”, ao se utilizar de ideias tais como a descrita acima, não o fazem de maneira ‘ingênua’, já que “opera com profunda seriedade em busca da realização de seus objetivos empresariais e lucrativos.” (2012, p.682). A partir de tais colocações, é possível afirmar que lançar mão de ideias que circulem socialmente (apropriando-se daquelas consideradas mais adequadas com vistas a atrair determinado público) configura uma importante estratégia para a criação publicitária.

Ao levar em conta os *significados culturais* representados por uma imagem e tendo por base propostas de leitura que se situam especialmente no campo das *Práticas de Interpretação* descrito por Luke e Freebody, o segundo agrupamento de questões complementares sugeridas para o item em análise objetiva favorecer a criação de espaços que permitam ao educando discutir de que modo a utilização de certos elementos visuais (em detrimento de outros) pode contribuir para a modificação das ideias sugeridas em um

³⁸ Para Neveu (2008, p.62), os campos semânticos correspondem a “campos nocionais, que marcam um domínio de experiência, aos quais faz-se corresponder um conjunto estruturado de palavras.”. Desse modo, um grupo de palavras distintas pode ser utilizado para fazer referência a uma mesma noção ou ideia.

³⁹ ROCHA, E. *Representações do consumo: estudos sobre a narrativa publicitária*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

texto. Além disso, os questionamentos adicionais propostos procuram não somente articular tal aspecto às especificidades do gênero discursivo considerado (visto que, conforme exposto, o uso de imagens ligadas a determinado campo semântico pode facilitar a aproximação de um anúncio com seu potencial público-alvo) como também facilitar a comparação de diferentes interpretações frente a um mesmo texto sem, necessariamente, assumir a existência de uma única resposta. Ao complementar os questionamentos precedentes, a última pergunta sugerida no segundo conjunto de questões se articula, ainda, a apontamentos colocados por Menezes de Souza a partir de uma perspectiva redefinida de Letramento Crítico, sobretudo por incitar discussões que giram em torno das possíveis razões que levaram o aluno a assumir determinadas interpretações (semelhantes ou distintas das de outros educandos) tendo em vista características ou especificidades dos contextos social e histórico nos quais esse está inserido.

Itens “b” e “c”

Ambos os itens apresentam como aspecto comum o fato de considerarem a imagem do balão ilustrado no anúncio enquanto a representação de um sonho, sugerindo questões que levam em conta o reconhecimento dessa característica. Assim, no item “b”, espera-se que o aluno aponte qual elemento na imagem permite identificar essa representação, ao passo que no item “c” cabe ao estudante explicar a razão de a imagem ter sido elaborada da maneira como se apresenta na peça publicitária, descrevendo qual mensagem é produzida a partir da sua estruturação geral. No *Manual do Professor* (PENTEADO et al., 2013, p.510), a resposta fornecida para o item “b” indica que “Há uma marca que remete à linguagem das histórias em quadrinhos: as bolinhas que unem a personagem ao balão de pensamento (convencionalmente diferente do balão de fala) em forma de nuvem.”. Quanto ao último item, as considerações com relação à composição da figura encontradas no mesmo Manual são as seguintes:

A imagem é quase toda formada por pequenos blocos de alimentos, que remetem à área de estudos e de atuação da personagem. Há uma lousa com a expressão “consumo consciente”, garantindo assim a identificação do conceito a que a personagem deseja se dedicar. Nas imagens que compõem a montagem, há uma clara predominância de formas circulares ou curvas, que assim dão continuidade às bolinhas que sinalizam graficamente que o conteúdo do balão é um sonho (essas próprias bolinhas também são representadas por fotos de alimentos).

Embora ambas as respostas levem em conta a utilização de estratégias visuais usualmente empregadas em histórias em quadrinhos, a elaboração dos enunciados de ambos os itens sugere que o aluno deve considerar o balão enquanto a representação de um sonho, ou seja, lança uma interpretação que deve ser prévia e necessariamente assumida pelo educando. Assim, apesar de evidenciar de que maneira elementos próprios a outros gêneros discursivos podem ser também explorados para a composição de um texto publicitário, a formulação das atividades em questão acaba por limitar outras possibilidades de resposta.

Tal característica pode estabelecer pontos de proximidade, por exemplo, com a noção de *balizagem interpretativa* colocada por Authier-Revuz (2004, p.98), termo utilizado pela autora para descrever situações caracterizadas pela tentativa de “fixar ‘o’ sentido que o enunciador reconhece ou atribui a suas palavras.”. Ao se adotar a ideia de “enunciador” enquanto “os pontos de vista e as atitudes” assumidos por um locutor que é responsável por organizar dado enunciado (DUCROT, 1987, p.193), ambos os itens podem ser considerados reflexos da presença de um ponto de vista/enunciador que interpreta o balão do anúncio como a indicação de um sonho. Em conjunto, esses apontamentos também podem reforçar a concepção já mencionada do livro didático enquanto material detentor de certa *autoridade* (OTA, 2009, p.215), justamente por ser um recurso capaz de, por exemplo, restringir ou mesmo fixar os sentidos que deverão ser assumidos por alunos e professores durante a realização de uma atividade.

Desse modo, ao já definir a estruturação da imagem enquanto um “sonho”, os itens em questão limitam outras leituras/interpretações que também poderiam ser sugeridas a partir da ilustração. O balão presente no anúncio poderia retratar, a título de exemplo, um *pensamento, desejo, plano* ou mesmo uma *lembrança* da personagem associada ao tema “consumo consciente” que aparece escrito na figura da lousa. Contudo, levando em conta tais exemplos, é válido ressaltar que não se pretende refutar a possibilidade de a imagem também poder ser vista enquanto a representação de um sonho, mas sim elucidar o fato de que é possível haver outras interpretações.

Assim, a limitação das atividades com relação à pouca abertura para novas interpretações poderia ser atenuada, por exemplo, a partir de modificações feitas na elaboração dos enunciados de ambos os itens, tal como proposto a seguir:

“b) A partir do modo como o balão é estruturado, que ideias podem ser sugeridas?”.

“c) Descreva a imagem que representa o conteúdo *do balão*. Por que ela foi composta dessa forma? Que mensagem sua ordenação produz?”.

Uma vez reformulado, o enunciado do item “b” abre outras possibilidades de leitura para a imagem sem, necessariamente, indicar que se trata da representação de um “sonho”. Quanto ao item “c”, a partir das palavras sublinhadas, foi feita uma pequena alteração de modo que essa interpretação prévia não limitasse outras possíveis leituras para a imagem, mantendo os questionamentos já propostos. Tendo em vista maneira como estão formuladas, a questões sugeridas não deixam de reconhecer o papel da imagem enquanto *modalidade* útil à construção de diferentes *representações* e à própria atividade de *comunicação*, a partir do uso de estratégias que foram construídas socialmente, a exemplo do que sugere Kress (2003, p.45). Assim, no caso do anúncio considerado, o formato e as curvas que compõem a imagem do balão se utilizam, conforme exposto, de recursos tipicamente explorados em outro gênero discursivo, notadamente as histórias em quadrinhos. Ademais, os questionamentos colocados não deixam de se articular, sobretudo, ao campo das *Práticas de Codificação* e de *Intepretação* descritas por Luke e Freebody, uma vez que privilegiam tanto a identificação de padrões (especialmente aqueles ligados à construção de imagens) que compõem um texto quanto as significações que podem ser geradas a partir desses mesmos padrões de composição. Por fim, ao abordar um tipo de imagem (balão) geralmente utilizada em outros textos, as atividades também podem favorecer o contato, por exemplo, com a disciplina de *Artes*, valorizando a *interdisciplinaridade* que configura, conforme exposto, um critério de eliminação para as obras inscritas no PNLD-2015 (BRASIL, 2013, p.39).

Atividade 10

Dividida em três itens, a presente atividade leva em conta os seguintes dizeres encontrados no anúncio do banco: “Que mundo você quer? Reinvente. Faça com a gente.”

Item “a”

No primeiro item, a partir do trecho considerado, o aluno deve indicar quem deve agir sobre o mundo de acordo com anúncio lido, apontando também qual é a função do banco. No *Manual do Professor*, encontra-se a seguinte resposta:

Segundo o anúncio, cabe a todos agir e “reinventar” para fazer com que o mundo fique como se quer. O papel do banco é oferecer condições para

financiar esses projetos. O anúncio não revela os custos cobrados do cliente para oferecer essas facilidades (PENTEADO et al., 2013, p.510).

Embora o enunciado do exercício esteja pautado na identificação de um público que é convidado pelo banco a “reinventar o mundo” a partir de projetos ou desejos pessoais, os apontamentos colocados no Manual permitem questionar essa possibilidade de ação que é ofertada pelo banco a seus potenciais clientes. Tal afirmação se deve ao fato de que, para concretizar tais planos, há custos exigidos pela instituição anunciante que não são explicitamente mencionados. Assim, caso sejam levadas em conta pelo professor, as instruções encontradas no referido Manual podem favorecer o surgimento de práticas de leitura fundamentadas, sobretudo, em questionamentos que se situam no campo das *Práticas Pragmáticas e Críticas* mencionadas por Luke e Freebody, na medida em que focalizam, respectivamente, aspectos que giram em torno das atitudes que podem ser ou não assumidas por um leitor bem como dos interesses (não necessariamente idênticos) cultivados pelos autores e leitores de um texto.

Entretanto, a fim de que a atividade de leitura alicerçada nas práticas mencionadas possa ser facilitada, parte do enunciado da questão necessitaria ser reformulado. Tal colocação se deve ao fato de que, se tomada isoladamente das respostas encontradas no *Manual do Professor*, a atividade pode se ater apenas à *identificação* ou *descrição* de informações, sem propiciar espaços que permitam ao aluno questionar, debater ou relativizar ideias que poderiam surgir a partir da leitura do anúncio. Por fim, as questões em itálico apresentadas a seguir ilustram possíveis alternativas para a reconstrução do enunciado, com vistas a atenuar as limitações mencionadas:

“a) De acordo com o anúncio, quem deve agir sobre o mundo? *Em sua opinião, que tipo de imagem o banco deseja transmitir a seus clientes? Você ou seus colegas abririam uma conta em um banco? Por quê?* “ .

Item “b”

Na sequência de questões que se seguem, o item “b” solicita que o aluno se atente à “construção linguística” do trecho considerado, indicando as “características marcantes” que notar. Como resposta, o *Manual do Professor* aponta que

A construção linguística do texto lembra versos de um poema, com rimas internas (“*Reinvente. Faça com a gente.*”). A interrogação estabelece uma relação de intimidade com o leitor. A pergunta sugere ação e criatividade para mudar o mundo. O verbo no imperativo sugere que o leitor deva adquirir o

serviço anunciado (conta bancária), tendo o banco como parceiro nesse projeto. (PENTEADO et al., 2013, p.510, destaque dos autores).

Tomando por base as instruções encontradas, é possível afirmar que os elementos mencionados privilegiam, de fato, diferentes aspectos relacionados à dimensão linguística do trecho lido. Entretanto, a existência de rimas, a interrogação e a presença de verbos empregados no imperativo não são simplesmente mencionados sem que os possíveis efeitos de sentido sugeridos a partir da exploração desses recursos sejam, também, reconhecidos em função de sua utilidade para o gênero discursivo em questão, visto que podem ser tomados enquanto relevantes estratégias para atrair a atenção de potenciais públicos-alvo. Desse modo, a exemplo do que propõem Luke e Freebody, os apontamentos encontrados no *Manual do Professor* poderiam favorecer a criação de questionamentos semelhantes àqueles verificados no campo das *Práticas de Codificação* (por contemplar a relação forma/sentido) e *Críticas* (por levar em conta a maneira como significações sugeridas a partir do uso de certas estruturas podem se articular aos objetivos ou interesses que subjazem a produção de um texto).

Contudo, da mesma maneira como descrito na análise do item precedente, o enunciado do item “b”, se tomado separadamente das considerações trazidas no Manual ao final do volume, pode dificultar a ampliação da atividade de leitura para além da identificação de certas estruturas linguísticas. As questões adicionais destacadas em itálico e apresentadas a seguir objetivam facilitar o surgimento de discussões que giram em torno do uso de certas formas (e dos sentidos que podem sugerir) em conjunto com reflexões referentes ao jogo de relações entre texto/autores/leitores.

“b) Observe sua construção linguística: que características marcantes podem ser notadas? *Quais sentidos a utilização dos elementos você apontou podem trazer ao texto? Eles chamaram a sua atenção?”*.

“Dentre os diferentes elementos (texto escrito e imagens) apresentados no anúncio, qual deles você considera o mais chamativo? Quais outros componentes você acrescentaria em um anúncio publicitário semelhante ao lido (músicas, personagens ou cenários, por exemplo) para atrair a atenção do público? Compare suas escolhas com as de um colega; por que cada um escolheu determinado elemento?”.

Por fim, a exemplo das últimas sugestões de ampliação propostas para o item "a" da Atividade 9, destaca-se o fato de que os últimos questionamentos presentes no segundo conjunto de questões colocadas acima também podem ser articulados à perspectiva de Letramento Crítico descrita por Menezes de Souza, sobretudo por estimularem a criação de espaços que permitem ao educando refletir acerca das razões que puderam favorecer o surgimento de diferentes opiniões com relação aos elementos de composição utilizados, por exemplo, para a construção de um anúncio publicitário, tendo em vista o valor/relevância que apresentam para determinados grupos sociais.

Item "c"

No último item da atividade, o aluno deve indicar qual apelo o trecho considerado faz a seus leitores, descrevendo a seguir em que medida esse foi capaz de chamar sua atenção. A resposta encontrada no *Manual do Professor* (PENTEADO et al.; 2013, p.510) para a primeira pergunta indica que "O apelo ao leitor é justamente sua necessidade de agir, de construir um mundo melhor.". Quanto ao fato de a frase atrair ou não a atenção do aluno, o referido Manual descreve que se trata de uma "resposta pessoal", orientando o professor a também comentar sobre o modo como os *slogans* podem ser memorizados com facilidade.

Da mesma maneira como descrito na análise do item "a", a primeira pergunta apresentada no item "c" também está pautada na localização/indicação de informações ou ideias sugeridas em um texto sem, contudo, facilitar a criação de oportunidades para que estas sejam debatidas ou ampliadas pelo educando. Assim, ainda que o apelo feito pelo banco anunciante convide o público a "agir no mundo", é possível levar em conta, por exemplo, o fato de que a elaboração desse mesmo apelo (notadamente por estar vinculado a um texto publicitário) tem como objetivo mais imediato atrair clientes, sendo a passagem "Que mundo você quer? Reinvente. Faça com a gente" um dos recursos utilizados para este fim.

A partir de apontamentos colocados por George Belch e Michael Belch (1993)⁴⁰, Santos (2005, p.70) explica que a noção de apelo, sob a perspectiva da publicidade, está relacionada precisamente aos "recursos de linguagem" utilizados com o objetivo de despertar o desejo em um público. Tendo em vista tal apontamento, cabe destacar a presença do *boxe* "Anote" situado logo abaixo do item em questão. À semelhança

⁴⁰ BELCH, G. E.; BELCH, M. A. *Introduction to advertising and promotion: an integrated marketing communications perspective*. Homewood: Irwin, 1993.

daqueles de mesmo nome também encontrados ao longo da seção analisada no volume considerado, o referido *boxe* contém informações que dialogam notadamente com a área da publicidade. Dentre os conteúdos apresentados destaca-se, por exemplo, a rima enquanto importante recurso de linguagem que pode ser utilizado em anúncios para a criação de “frases curtas e sonoras” (*slogans*), a fim de que ideias associadas a um produto possam ser mais facilmente memorizadas pelo público.

Ao se levar em conta as orientações encontradas no *Manual do Professor*, embora o docente seja aconselhado a comentar com seus alunos a facilidade com que certos *slogans* podem ser memorizados, a consulta ao *boxe* “Anote” não é recomendada pelo volume em questão. Entretanto, por apresentar conceitos que dialogam diretamente com o campo de atuação da publicidade, observar as informações do referido *boxe* poderia facilitar discussões acerca dos recursos de linguagem que o próprio Manual aconselha abordar. Assim, apesar de a questão incentivar o aluno a identificar o apelo sugerido pelo trecho do anúncio considerado, as sugestões presentes no *Manual do Professor* poderiam levar em conta as informações contidas no *boxe* “Anote” ou, ao menos, indicar sua consulta, uma vez que apresentam apontamentos úteis à discussão sobre como a exploração de certos recursos de linguagem pode configurar uma importante estratégia para a produção publicitária, com o objetivo de atrair a atenção de potenciais clientes.

Uma vez que os questionamentos adicionais sugeridos para o item “a”, por exemplo, também podem ser utilizados para discutir os objetivos/interesses que podem estar subjacentes à construção de um apelo, o enunciado do item “c” poderia ser ampliado de modo a abrir espaços para que outros modos de construção de apelos em anúncios também pudessem ser discutidos. Santos menciona, por exemplo, a existência de anúncios publicitários denominados *jingles*, os quais configuram mensagens cantadas geralmente veiculadas na televisão ou rádio. A partir de Ladeira (1987)⁴¹, o referido autor explica ainda que, durante sua produção, “os *jingles* devem ser escutados duas ou três vezes antes da gravação definitiva. Se o ritmo ou letra voltarem à memória algum tempo depois, é um indicador de que a peça será eficaz.” (2005, p.195). Assim, a depender do meio de veiculação, os anúncios publicitários podem lançar mão de diferentes recursos de linguagem (entonação, rimas, metáforas e jogos de palavras, por exemplo) sustentados por modalidades igualmente variadas (textos escritos e/ou orais, imagens estáticas ou

⁴¹ LADEIRA, J. G. *Contato imediato com criação de propaganda*. São Paulo: Global, 1987.

dinâmicas, gestos, dentre outras) a partir das quais uma série de significados pode ser construída.

Ao assumir pressupostos da teoria semiótico-social, uma vez ampliado, o enunciado do exercício considerado poderia complementar as questões apresentadas nos itens precedentes ao focalizar outros modos de construção de um apelo publicitário, tal como sugerido pelos questionamentos em itálico colocados a seguir:

“c) Que apelo ao leitor essa frase contém? Ela ‘fisgou você’? *De que outras maneiras um apelo também poderia ser construído? Pense em anúncios apresentados em outros meios de comunicação que você conhece e em como eles conseguiram atrair a sua atenção. Discuta suas respostas com um colega; qual tipo de produto/serviço cada um destacou e de quais maneiras eles foram retratados?”*.

Conforme mencionado, o conjunto de questões sugeridas acima procura utilizar contribuições da teoria semiótico-social proposta por Kress, favorecendo a criação de discussões acerca de como diferentes recursos representacionais (textuais, imagéticos ou sonoros, por exemplo) podem ser úteis à construção de uma peça publicitária. Conforme mencionado na seção 2.4.1 desta dissertação, Kress (2003, p.41-42) explica que estudos semióticos embasados em Pierce privilegiam as *representações* criadas a partir do uso de diferentes recursos/modalidades. Assim, ao incentivar a discussão de respostas, o último questionamento complementar pode colaborar para o debate em torno de como uma mesma modalidade pode gerar diferentes significações a depender da maneira como é utilizada por um anúncio, focalizando diferentes representações e interpretações criadas a partir desse processo.

Por fim, por estarem todas associadas a um mesmo trecho contido no anúncio, as questões adicionais sugeridas tanto para este item quanto para os anteriores configuram possíveis propostas que visam aproximar a atividade de perspectivas de leitura assumidas pelas teorias do Letramento Crítico. Assim, tendo em vista as limitações encontradas quanto à própria formulação dos enunciados e das instruções encontradas no *Manual do Professor* as quais, em virtude da maneira como estão elaboradas, podem dificultar a ampliação dos exercícios propostos, as sugestões feitas objetivam considerar também elementos situados no próprio texto sem desmerecer, contudo, aspectos da dimensão social, cultural ou histórica que o engloba.

Atividade 11

No exercício considerado, o aluno deve apontar quais benefícios o anúncio oferece àqueles que optarem por adquirir uma conta na instituição bancária anunciante, justificando em que medida esses benefícios o atraíram ou não. As orientações encontradas no *Manual do Professor* descrevem que “O banco promete dez dias sem juros por mês; limite de crédito pré-aprovado e cartão de crédito internacional *minicard*.” (PENTEADO et al., 2013, p.510, destaque dos autores). Ainda nessa linha de apontamentos, quanto ao fato de as vantagens descritas serem atrativas ou não ao aluno, o referido Manual indica que se trata de uma “resposta pessoal”, aconselhando o professor a levar em conta a importância de o estudante notar que “os benefícios oferecidos dependem das condições expressas nas letras miúdas, por isso o leitor deve ficar atento a elas.”.

Se tomado isoladamente das considerações apresentadas no *Manual do Professor*, é possível afirmar que o enunciado da referida atividade se pauta exclusivamente na *localização de informações* explicitamente encontradas no texto do anúncio lido. A resposta pessoal, da mesma maneira, limita-se apenas a *descrever* uma possível opinião do educando frente aos benefícios oferecidos pelo banco anunciante sem, contudo, oferecer espaços para que a sua interpretação possa ser relativizada ou comparada com outras perspectivas, distanciando o exercício de práticas de leitura embasadas por pressupostos do Letramento Crítico. Entretanto, as orientações dadas ao professor encontradas no Manual não deixam de considerar a maneira como a leitura de determinadas informações contidas em um anúncio publicitário pode facilitar ou dificultar a adesão de um público-alvo, a depender da maneira como são elaboradas e dispostas no texto. Essa consideração se aproxima do conceito de *layout* descrito por Santos (2005, p.180), termo utilizado pelo autor para fazer referência precisamente à disposição geral de elementos tais como *ilustrações, título, corpo de texto e assinatura* em torno da área ocupada por um anúncio.

Ademais, a configuração planejada de tais elementos, por sua vez, desempenha importante papel para a criação publicitária, justamente por corresponder a uma das estratégias das quais a publicidade pode lançar mão com vistas a atrair a atenção de determinado público. No caso da peça publicitária considerada, ainda que de maneira indireta, as instruções contidas no *Manual do Professor* não desmerecem o papel do *layout* enquanto um fator que pode interferir no modo como os leitores de um anúncio constroem ou alteram significações a partir, por exemplo, da leitura de

conteúdos/informações localizadas em espaços específicos do texto as quais são apresentadas de maneira particular (tais como as condições exigidas do cliente para a obtenção dos serviços que o banco anunciante pretende oferecer apresentadas em letras miúdas no canto superior direito do anúncio). Desse modo, ao menos quanto ao aspecto descrito, o papel das multimodalidades descrito por Kress não é desmerecido pelos apontamentos contidos no Manual, uma vez que a disposição/configuração de certos elementos textuais é levada em conta para a construção de possíveis sentidos.

Contudo, conforme mencionado, o levantamento desse tipo de questão dependeria da consulta do professor às orientações contidas no Manual, sobretudo pelo fato de o enunciado da atividade não permitir, se considerado de maneira isolada, a ampliação do exercício para além da identificação de informações já contidas no anúncio, alinhada à descrição de uma resposta pessoal por parte do educando a partir dessas mesmas informações. Assim, com o objetivo de articular a questão a pressupostos cultivados pelas teorias do Letramento Crítico, o enunciado da atividade poderia ser ampliado da seguinte maneira:

“Que benefícios o banco promete a quem adquirir a conta bancária? Eles atraíram você? Por quê? O que você conhece a respeito deles? Em sua opinião, por que as informações sobre as condições de uso desses benefícios apareceram no anúncio em letras miúdas?”.

“Por quais razões alguém poderia utilizar um cartão de crédito? Você usaria esse recurso ou prefere outros meios para fazer algum pagamento? Descreva sua opinião e compare suas respostas com as de um colega. Por que cada um escolheu determinada forma/maneira de fazer compras?”.

Ao complementar as perguntas originalmente propostas, o primeiro questionamento sugerido em itálico objetiva levar em conta conhecimentos do educando a respeito das informações que deveriam ser encontradas a partir da leitura do anúncio. Assim, a primeira questão adicional contempla conceitos e elementos (*crédito pré-aprovado, juros mensais, cartões de crédito*) comumente utilizados no campo das finanças, favorecendo a criação de atividades de teor *interdisciplinar* cuja presença em livros didáticos configura, conforme exposto em análises precedentes, um dos critérios de eliminação para o processo de avaliação das obras inscritas no PNLD-2015. As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* na área de *Ciências da Natureza*,

Matemática e suas Tecnologias, a título de exemplo, reconhecem a Matemática Financeira enquanto importante tópico para o estudo de situações que envolvem *juros e correção monetária* (BRASIL, 2006, p.75). Tais situações, por sua vez, poderiam ser articuladas ao anúncio publicitário em questão, justamente em virtude de parte de seu conteúdo contemplar alguns dos conceitos mencionados.

Na sequência, a segunda questão complementar busca em Kress subsídios úteis à reflexão em torno das diferentes significações que podem ser geradas a partir da exploração de determinada forma/modalidade. Para o referido autor, conforme assinalado na seção 2.4.2 desta dissertação, a utilização de certas modalidades (as quais estão inevitavelmente ligadas, no caso da escrita, a outros elementos tais como tamanho, cor ou disposição no corpo de um texto, aproximando-se da noção de *layout* descrita por Santos) não configura uma ação arbitrária, visto que está essencialmente ligada a interesses (semelhantes ou distintos) próprios do jogo de relações entre autores e leitores. Além de considerar respostas pessoais, o segundo agrupamento de perguntas também incentiva o educando a levar em conta a existência de *outros* pontos de vista gerados a partir da discussão sobre a maneira como elementos específicos mencionados no anúncio são encarados em situações sociais.

O conjunto de questões sugeridas procura levar em conta, assim, a maneira como outros estudantes se posicionam frente a uma mesma prática social (a saber, a realização de compras e as formas/meios utilizados para efetuar pagamentos), discorrendo acerca das possíveis razões responsáveis por explicar tanto as semelhanças quanto as diferenças de opiniões surgidas. Ao estimular a abertura de oportunidades para que o educando reflita acerca das origens ou fatores que propiciaram a formação de um ponto de vista, os últimos questionamentos propostos se articulam, sobretudo, ao conceito de *genealogia* sustentado por autores como Nietzsche e Foucault e descrito por Menezes de Souza (2011, p.134) enquanto recurso útil ao melhor entendimento das diferenças e/ou semelhanças entre as significações construídas por indivíduos que, por exemplo, podem pertencer a *distintas coletividades sociais e históricas*.

Ademais, as perguntas finais sugeridas também se aproximam de questionamentos ligados ao campo das *Práticas de Interpretação* descrito por Luke e Freebody, visto que não deixam de reconhecer a potencial *diversidade de interpretações* e *significados culturais* gerados a partir da leitura de um texto. Por fim, alinhadas a apontamentos colocados não somente pelos autores supracitados, mas também a contribuições referentes ao estudo das multimodalidades e a conceitos próprios da esfera

de atuação da publicidade, as questões complementares apresentadas configuram possíveis sugestões relevantes para a articulação da atividade à perspectiva de leitura assumida pelas teorias do Letramento Crítico.

Atividade 12

Passagem do anúncio considerada na atividade: “Texto 1” (Figura 4)

As letrinhas miúdas: Os produtos estão sujeitos a análise de crédito e inexistência de restrição cadastral. As condições ora oferecidas podem ser alteradas ou extintas em qualquer momento, sem aviso prévio. A partir do 11º dia de utilização, serão cobrados juros por todo o período utilizado. No caso do produto cartão de crédito, as cláusulas e condições podem ser previamente consultadas no contrato disponível no *site*.
 Autor: LEW'LARA\TBWA (na lateral direita, em letras miudíssimas)

Itens “a” e “b”

Dividido em dois itens, o exercício em questão solicita ao aluno que releia, no anúncio do banco, o trecho com o texto apresentado em letras miúdas localizado no canto superior direito da peça publicitária, propondo questões que se relacionam diretamente a essa passagem. Assim, na primeira atividade proposta, a partir da leitura do trecho escrito com letras em fontes menores, o aluno deve indicar quais alterações são encontradas com relação aos serviços que o banco divulga em outros trechos do anúncio publicitário, explicitando quais exigências e limitações são colocadas para a utilização desses mesmos serviços. O *Manual do Professor* descreve como resposta que

O banco anuncia não cobrar juros se a conta ficar descoberta por 10 dias, mas as letras miúdas avisam que se a conta estiver descoberta no 11º dia, o cliente terá de pagar por todo o período de saldo negativo. A oferta dos produtos anunciados também está sujeita a uma análise, o que significa que o cliente pode não ser aceito. E os serviços anunciados pelo banco podem ser cancelados ou alterados sem prévio aviso (PENTEADO et al., 2013, p.510).

Da mesma maneira como observado na análise da atividade precedente, o primeiro item do exercício considerado limita-se apenas a propor a *localização* de informações já contidas no texto apresentado para leitura. Desse modo, a abertura de espaços destinados a, por exemplo, discutir possíveis razões que teriam levado o anúncio a apresentar as informações indicadas em letras menores acaba por ser dificultada em virtude da maneira como o próprio enunciado da atividade é estruturado. As instruções

contidas no Manual, nessa mesma linha de considerações, também não propõem outras possibilidades de trabalho com vistas a ampliar o exercício para além da indicação de elementos presentes no anúncio em questão. Tendo em vista essas características descritas, é possível afirmar que o primeiro item não apresenta pontos de aproximação com a perspectiva de leitura orientada por teorias do Letramento Crítico, sobretudo em virtude do fato de o trabalho com as significações e problematizações que poderiam ser geradas a partir da utilização de certos recursos representacionais (precisamente, o uso de letras miúdas) ser desconsiderado tanto pelo próprio enunciado da questão quanto pelos apontamentos observados no *Manual do Professor*.

O item “b” apresentado em seguida, entretanto, parece atenuar tal limitação, uma vez que orienta o aluno a explicar se, após a leitura do trecho com letras em fontes menores, sua visão sobre as vantagens que o banco anunciante pretende oferecer foi alterada. De maneira semelhante às instruções sugeridas ao professor com relação à atividade 11, o Manual também indica que se trata de uma “resposta pessoal”, descrevendo que o docente deve esperar que “o estudante identifique mudanças na sua leitura do anúncio depois de dar atenção às letras miúdas.” (PENTEADO et al., 2013, p.510). Assim, a exemplo dos apontamentos contidos nas instruções fornecidas pelo Manual do Professor na atividade 11, as orientações sugeridas para o item “b” do presente exercício não deixam de levar em conta o papel desempenhado pelas multimodalidades reconhecido por Kress, sobretudo por não desmerecer de que maneira a leitura de textos escritos e configurados de determinado modo podem alterar as significações construídas quando comparados a outras formas de representação.

Tendo em vista tais afirmações, é imprescindível destacar a presença do *boxe* “Anote” esquematizado logo abaixo da atividade em questão o qual, a exemplo dos anteriores de mesmo nome, apresenta informações ou conceitos próprios do campo de atuação da publicidade. Corroborando o papel desempenhado pelas diferentes modalidades, o referido *boxe* descreve que, em anúncios publicitários, o texto principal geralmente contém informações de *valor argumentativo*, comumente destinadas a ressaltar as possíveis qualidades de um produto que se pretende oferecer ao público. Nessa linha de apontamentos, a utilização de letras miúdas é apontada pelo *boxe* enquanto recurso útil à *correção de exageros* que a *chamada, imagem* ou *texto* principais de um anúncio possam ter apresentado aos leitores de um anúncio com relação à divulgação de um produto ou suas *condições de venda* (PENTEADO et al., 2013, p.372).

Especificamente com relação a textos escritos, a exemplo da utilização de letras em fonte menor, Santos (2005, p.181) descreve o papel da *tipologia* enquanto área de atuação dedicada a estudar *letras impressas*, configurando um campo do conhecimento largamente explorado tanto pelas artes gráficas quanto pela comunicação visual. Assim, para a criação de textos publicitários, é possível afirmar que noções relativas à referida área se tornam igualmente relevantes. O autor mencionado ressalta, por exemplo, a função das *fontes*, entendidas enquanto as “formas de se desenhar as letras de acordo com um determinado padrão” (2005, p.181). Sem reduzi-lo a uma simples questão estético-visual, Santos aponta que o processo de seleção de diferentes fontes para elaboração de um anúncio publicitário não configura uma ação aleatória, visto que uma série de critérios de ordem *técnica*, *estética* ou *comunicacional* estão também engendrados a tal escolha, a partir da qual são levados em conta aspectos como *legibilidade*, o *resultado plástico final* bem como possíveis *ideias* ou sentidos subjacentes à utilização de determinadas fontes (2005, p.181). Tal apontamento estabelece, por fim, nítida aproximação com considerações lançadas por Kress, para quem a utilização de diferentes modalidades não configura, conforme exposto, uma escolha “neutra” ou “arbitrária”, justamente por estar coadunada a valores que podem ser cultivados tanto pelos autores quanto leitores de um texto.

A partir das considerações colocadas acima, embora o *boxe* “Anote” contenha informações úteis à ampliação do exercício em questão, o *Manual do Professor* apresenta aspectos limitantes ao não fornecer quaisquer propostas de discussão que poderiam se utilizar dos apontamentos apresentados no referido *boxe*, cabendo ao professor a decisão de levar em conta tais conteúdos. Assim, a fim de articular ambos os itens da atividade considerada à perspectiva de leitura assumida por pressupostos do Letramento Crítico, sugestões de ampliação tais como aquelas propostas para a atividade 11 poderiam ser igualmente propostas, uma vez que também consideram o trecho escrito em letras miúdas presente no anúncio do banco. Entretanto, para conferir maior ênfase a tal trecho específico da peça publicitária, o item “b” da presente atividade poderia ser ampliado a partir dos seguintes questionamentos propostos em itálico:

“b) Após a leitura do texto em letras miúdas, você mudou de opinião sobre as vantagens desses serviços? *Caso o trecho fosse elaborado de outra maneira (com a utilização de letras em outros formatos, fontes ou cores chamativas, por exemplo), de que modo isso poderia afetar os sentidos gerados a partir da leitura do anúncio?*”.

As perguntas adicionais sugeridas acima, assim, reconhecem não apenas o papel de diferentes modalidades e estilos (especialmente visuais) que podem ser utilizados para a construção de um texto mas, simultaneamente, lançam questionamentos similares aos observados no campo das *Práticas Pragmáticas* descrito por Luke e Freebody, sobretudo por problematizarem de que modo a utilização/circulação de um texto pode modelar ou influenciar a maneira como é elaborado, conferindo novas possibilidades para a construção de significações.

Figura 12: Seção “Ler um anúncio publicitário” – Atividade 13 e “Texto 3”

13. Leia o texto de um anúncio de sandálias veiculado na passagem de 2007 para 2008.



TEXTO DO ANÚNCIO
Assinatura: Nome da marca, que aparece escrito na sandália
Texto escrito nas fitas enroladas em torno do pé:

Que pedir a um ano novo Fama, grana, remissão? Pra quê, há coisas mais bacanas Quero sossego e Havaianas	Não teria mais porto Atracaria em areias distantes Potiguares, gaúchas, baianas Como viajariam minhas Havaianas	Até me dissolver na espuma Curtir o cabelo na água e sal Pente algum desfaria as tramas Se eu vivesse só de Havaianas
Como eu seria simples Espicharia o casco ao sol Divagaria bobagens tamanhas Pé no chão, só as Havaianas	Aproveitaria cada minuto Boiaria, mergulharia Até me agarraria a barbatanas Pra depois adormecer de Havaianas	Mandaria o chefe às favas Viveria de brisa fresca Sobreviveria à base de bananas Meu reino por um pé de Havaianas

a) Qual é a qualidade da sandália escolhida como **conceito** do anúncio?
b) Como o texto escrito nas fitas combina com esse conceito?

ANOTE

A **linguagem** da publicidade aproxima-se frequentemente da **poesia** e da literatura em geral. São utilizadas rimas, versos, metáforas, onomatopeias, figuras de linguagem, provérbios e ditos populares. A publicidade costuma utilizar também o **humor**, em trocadilhos, anedotas, piadas e tiradas sarcásticas. Busca, nos diversos discursos sociais, a expressão da subjetividade do desejo.

Atividade 13

Dividida em duas partes, a última questão contida na seção analisada propõe que o aluno leia o texto de um anúncio publicitário de sandálias cuja circulação ocorreu durante o período das comemorações de fim de ano em 2007.

Item “a”

Neste exercício, a partir da leitura do anúncio apresentado logo abaixo do enunciado da atividade, o aluno deve indicar quais características o anúncio pretende atribuir às sandálias para construir o conceito da peça publicitária em questão. De acordo com as considerações encontradas no *Manual do Professor*, “O anúncio apresenta as sandálias como símbolo de sossego, descanso, simplicidade, férias, praia, verão. O conceito explorado é o de que as coisas ‘mais bacanas’ acontecem quando se usam as sandálias” (PENTEADO et al., 2013, p.510).

Assim, ao mobilizar noções próprias da esfera de atuação da publicidade (a saber, a ideia de “conceito”), o exercício em questão procura orientar o educando a identificar quais qualidades a peça publicitária pretende associar ao produto que divulga sem, contudo, estimular a abertura de espaços direcionados à reflexão sobre as possíveis razões que levaram o anúncio a optar pela construção de certas significações em detrimento de outras. Desse modo, embora as instruções contidas no *Manual do Professor* tenham uma descrição detalhada quanto às qualidades e ideias que o anúncio deseja associar ao produto que apresenta ao público, práticas voltadas à *relativização* e ao *debate/discussão* dessas mesmas ideias são dificultadas. Tal afirmação se deve ao fato de que tanto o enunciado do item considerado quanto as próprias instruções presentes no Manual focalizam apenas a *identificação/descrição* de possíveis sentidos sem, contudo, articulá-los a significações geradas, por exemplo, em contextos/situações diferentes daqueles retratados na peça publicitária. Ademais, a maneira *como* o anúncio considerado constrói as qualidades que pretende fornecer às sandálias é igualmente desconsiderada pela atividade em questão.

Tendo em vistas tais apontamentos, apesar de a identificação de sentidos/ideias construídas em um texto não ser desmerecida por práticas de leitura orientadas por pressupostos do Letramento Crítico, é possível afirmar que o primeiro item considerado não se aproxima da referida perspectiva teórica sobretudo por, conforme exposto, reduzir-se apenas à descrição pontual de uma resposta e estar pouco aberto às possibilidades de

construção, relativização ou debate/reflexão de outros sentidos que poderiam também emergir a partir da leitura do anúncio.

Ao considerar tais colocações acerca do item em análise, as perguntas sugeridas em itálico apresentadas abaixo objetivam lançar possibilidades de ampliação para o exercício em questão, levando em conta princípios assumidos pela atividade de leitura sob a perspectiva das teorias do Letramento Crítico:

“a) Qual é a qualidade da sandália escolhida como **conceito** do anúncio? *As ideias que a peça publicitária deseja construir seriam as mesmas caso o produto divulgado fosse transferido para um contexto ou situação distinta daquela representada no anúncio, levando em conta pessoas de diferentes faixas etárias, regiões, etnias ou classes sociais, por exemplo? Por quê?*”.

Alicerçadas em Luke e Freebody, as questões complementares focalizam questionamentos semelhantes àqueles verificados no campo das *Práticas de Intepretação* descrito pelos referidos autores, ao oferecer espaços para que diferentes *leituras* e *significados culturais* advindos de outras perspectivas possam ser, também, considerados frente à leitura do anúncio. Configurando uma ação relevante à promoção da leitura enquanto prática social, os questionamentos adicionais objetivam, por fim, estimular tanto a *relativização* quanto a *reflexão* em torno de diferentes significações que podem ser construídas notadamente quando o reconhecimento e a presença de outras perspectivas socioculturais são trazidos para a leitura de um texto.

Ademais, as sugestões colocadas também podem favorecer o surgimento de discussões que permitem elucidar de que maneira um conceito/ideia pode ser alterado em função, por exemplo, do contexto ou dos papéis sociais que um sujeito ou grupo de pessoas pode assumir, elucidando uma relevante questão para o processo de construção de textos publicitários. Essa afirmação encontra suporte em Santos (2005, p.100) para quem, especificamente no campo de atuação da publicidade, “todo conceito deve sofrer uma revisão periódica, pois sendo os mercados, os valores e os comportamentos dos indivíduos fenômenos muito dinâmicos, os produtos também têm de acompanhar essa evolução”. Dessa maneira, o referido autor também atenta para o fato de que apresentar produtos ou serviços associados a um conceito bem aceito ou prestigiado socialmente configura um dos desafios necessários à maior eficiência dos anúncios publicitários nos espaços em que circulam, visto que uma série produtos,

atualmente, podem se articular a conceitos/valores distintos daqueles existentes à época de sua criação (2005, p.100). Enquanto apontamento final, as colocações feitas por Santos não deixam de revelar, ainda, proximidade com ideias colocadas por Menezes de Souza (2011, p.136), para o qual a construção de significações é inevitavelmente feita em contextos *sociais e históricos* particulares, sendo tais significações válidas somente em determinados momentos históricos de um grupo ou comunidade social, ou seja, são passíveis de mudanças ao longo do tempo

Item “b”

As limitações apontadas para o primeiro item referentes, sobretudo, à solicitação de uma resposta pontual e com poucas possibilidades de relativização parecem ser, ao menos em parte, compensadas pela questão proposta no item seguinte. Nele, solicita-se que o aluno explique de que maneira o texto escrito na imagem das fitas que aparecem no anúncio se relaciona com o conceito que a peça publicitária apresentada na última atividade pretende construir. O *Manual do Professor* descreve como resposta que “A poesia se encaixa muito bem na expressão de um sujeito que deseja algo para si, no momento da passagem de ano. O conteúdo leve, bem-humorado e até rebelde do texto ganha força na expressão poética.” (PENTEADO et al., 2013, p.510).

Embora o referido item procure abordar a relação entre uma forma (a saber, o texto redigido em versos os quais, em conjunto, compõem um poema a partir da sequência dos dizeres presentes nas imagens das fitas que aparecem no anúncio) e um sentido (relacionado ao conceito que a peça publicitária pretende construir), aproximando-se do campo das *Práticas de Codificação* mencionado por Luke e Freebody, é possível afirmar que apenas a modalidade escrita é contemplada pela questão. Assim, apesar de a utilização de uma forma linguística geralmente associada a outro gênero discursivo (poema) configurar um recurso útil para a construção de sentidos no anúncio publicitário, a presença de outras modalidades (especialmente a visual) acaba sendo desconsiderada pelo exercício. O boxe “Anote” encontrado logo abaixo do item em questão, por exemplo, apresenta apontamentos que destacam esse aspecto ao afirmar que a linguagem própria da publicidade pode, por vezes, lançar mão de *rimas*, versos, *metáforas* ou *figuras de linguagem* tais como aquelas utilizadas em textos literários. Contudo, à semelhança tanto do enunciado da questão quanto das próprias instruções contidas no Manual, o referido *boxe* privilegia apenas a modalidade escrita para a construção de sentidos que, em textos publicitários, podem ser sugeridos, por exemplo, a partir da apresentação de um *conceito*.

Conforme explica Santos, “Toda campanha publicitária bem planejada é construída em torno de um **conceito**, uma ideia central claramente definida e conectada aos objetivos de marketing do anunciante” (2005, p.130, grifo do autor). Desse modo, todos os processos que envolvem o fazer publicitário, tais como a *programação de mídias* e a *criação de anúncios e slogans* para diferentes meios de comunicação devem considerar a ideia principal a ser transmitida. Nessa mesma sequência de apontamentos, o autor supracitado também descreve que, na esfera de atuação da publicidade, o termo “conceito” expressa uma noção de ordem *estratégica*, uma vez que está relacionado aos objetivos pretendidos a partir da construção/sugestão de uma ideia. Por sua vez, a adoção de diferentes *ações* ligadas à escolha de certos *caminhos e recursos* a fim de que certos objetivos possam ser atingidos configura um processo de dimensão *tática*. (2005, p.130). Assim, a partir das considerações de Santos, é possível afirmar que a escolha por diferentes *modalidades*, a exemplo do que assumem autores como Kress, configura um ponto nevrálgico para a criação dos mais variados textos, visto que a utilização de imagens, sons, letras em suas inúmeras possibilidades de combinação e composição, por exemplo, está articulada à criação de diversas significações que podem ser sugeridas, sobretudo, em função dos conceitos ou ideias que se desejam expressar.

Conforme exposto, apesar de o item considerado levar em conta a relação de complementaridade entre uma forma e um sentido, a questão poderia ser enriquecida a partir do reconhecimento de outras modalidades e dos sentidos a elas associados. Os questionamentos em itálico apresentados abaixo procuram sugerir, assim, outras possibilidades de trabalho com vistas a atender tal propósito:

“b) Como o texto escrito nas fitas combina com esse conceito? *No anúncio, de que maneira os demais elementos (objetos, alimentos e paisagens naturais representados em diferentes imagens e cores, por exemplo) também poderiam colaborar para fortalecer o conceito que o anunciante deseja apresentar a partir das sandálias?*”.

“*Esses elementos têm o mesmo valor para você? Que outros itens, ideias ou atividades estariam mais bem associados às suas férias? Compare e discuta suas respostas com as de um colega; por que elas foram parecidas ou diferentes?*”.

Alicerçada em apontamentos colocados por Kress, a primeira sugestão apresentada pretende oferecer espaços para que *outras modalidades* (não necessariamente

associadas à escrita) possam ser reconhecidas pelo educando enquanto elementos relevantes para a construção das significações em um texto. Por sua vez, as questões complementares apresentadas no segundo grupo de perguntas objetivam conferir oportunidades para que o aluno possa relacionar suas perspectivas/interpretações sobre o uso de certos recursos de representação não somente com as de seus colegas, mas também com as significações construídas pelo próprio anúncio acerca do tema “férias”, a partir da reflexão sobre razões (sejam essas de ordem social, cultural ou econômica) que puderam levar à existência de pontos de semelhança ou diferença entre elas. Tais propostas, por fim, foram elaboradas a partir de questionamentos colocados por Menezes de Souza relacionados à prática de leitura orientada pela perspectiva redefinida de Letramento Crítico que o referido autor se propõe a descrever, sobretudo por levarem em conta a maneira como diferentes significações podem estar relacionadas, por exemplo, à existência de distintos *locus* sociais ou históricos a partir dos quais o educando pode fundamentar suas interpretações, reconhecendo a existência de pontos de vista semelhantes ou diferentes dos seus.

4.4.2.1: Síntese das análises:

Levando em conta os objetivos previstos para esta dissertação, é possível afirmar que a maioria das atividades analisadas no recorte selecionado não se aproximavam de práticas de leitura orientadas pela perspectiva do Letramento Crítico, embora em muitas delas houvesse sugestões que, se devidamente ampliadas, poderiam se ajustar facilmente a pressupostos cultivados pela referida perspectiva. Essa afirmação está alicerçada no fato de que os exercícios analisados se limitavam, sobretudo, a articular a atividade de leitura à *descrição* ou *indicação* de informações, enfatizando de maneira breve e pontual os seguintes elementos:

1. Identificação de um público-alvo (atividades 1 e 3);
2. Identificação de dados históricos, sociais ou políticos (atividades 2 e 3);
3. Identificação de formas linguísticas e/ou elementos visuais e seus efeitos de sentido (atividades 4, 9, 10, 12 e 13);
4. Descrição das funções, papéis ou justificativas que os anúncios atribuem para o uso dos produtos ou serviços que divulgam (atividades 5, 6, 7 e 10);
5. Descrição da justificativa para o uso de uma imagem no anúncio (atividade 8);

6. Exposição de opiniões pessoais sem, entretanto, relativizá-las ou compará-las com outros pontos de vista (atividades 10, 11 e 12);
7. Descrição da relação de complementaridade entre um texto verbal e imagético sem relacioná-los, contudo, a um contexto social (atividade 9).

Embora sejam etapas iniciais relevantes para a discussão, debate e relativização das significações construídas em um texto, as atividades analisadas não procuravam ampliá-las de modo a facilitar o cumprimento de tais ações, distanciando-se de práticas de leitura comprometidas com a promoção do Letramento Crítico. Até mesmo o *Manual do Professor*, a priori concebido para auxiliar o docente “na importante e complexa tarefa de inserir seus alunos nos múltiplos letramentos requeridos para uma atuação cidadã, ética e engajada” (PENTEADO et al, 2013, p.402), parece não atender totalmente esse propósito, ao menos ao se levar em conta o recorte de atividades analisado. Atrai a atenção, porém, o uso da construção “múltiplos letramentos” observada nas considerações colocadas na seção de apresentação do Manual contido ao final do volume, uma vez que os apontamentos nela contidos revelam expressiva aproximação com pressupostos colocados tanto pelas noções de *Cidadania Ativa* (descrita por Lankshear e Knobel) quanto pela concepção de *Leitura como Prática Social Crítica* (apresentada por Luke e Freebody), sobretudo por salientarem a adoção de posturas ativas por parte dos educandos frente aos numerosos eventos de letramento⁴² com os quais podem se deparar socialmente.

Enquanto elemento favorável ao recorte de atividades analisadas, não se pode desconsiderar a presença dos *boxes* “Anote” responsáveis por apresentar uma série de conceitos próprios da esfera de atuação da publicidade, aspecto que poderia favorecer o trabalho de leitura e interpretação dos anúncios utilizados nos exercícios. Situados logo após a apresentação das atividades 1, 2, 4, 6, 10, 12 e 13, os referidos *boxes*, embora úteis à discussão de noções específicas ao gênero discursivo *anúncio publicitário*, não forneciam orientações sobre como tais saberes poderiam ser utilizados pelo aluno (ou mesmo pelo professor) com vistas à ampliação dos objetivos das atividades com as quais

⁴² Para Kleiman (1995, p.40), os eventos de letramento correspondem às “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido à situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. A partir de tal definição, alinhado ao papel da escrita, outras *modalidades* utilizadas para a construção de sentidos também podem ser levadas em conta para a criação de diferentes *interpretações*, conforme apontado por Kress (2003, p.38).

se relacionavam. De igual maneira, o *boxe* “Hipertexto” presente na atividade 8, apesar de procurar ampliar o exercício a partir da leitura de um anúncio presente em outro capítulo do volume, não lançava sugestões de trabalho mais explícitas quanto aos sentidos gerados pelo uso de certas imagens ou palavras em um texto publicitário a partir das interpretações (semelhantes ou diferentes) construídas entre autores, texto e leitores.

Do mesmo modo, as respostas para as atividades encontradas no próprio *Manual do Professor* ao final do volume não traziam quaisquer instruções a respeito de como as informações contidas nos *boxes* poderiam favorecer a ampliação dos exercícios de leitura. Por fim, conforme mencionado ao longo das análises feitas, o distanciamento das atividades com pressupostos de leitura assumidos pelas teorias do Letramento Crítico deve-se, sobretudo, ao fato de os exercícios analisados solicitarem respostas demasiadamente pontuais e meramente descritivas, ainda que questões sociais, políticas ou históricas sejam levadas em conta. Em atividades cujas respostas eram consideradas pessoais, da mesma maneira, houve pouco espaço para que perspectivas do educando pudessem ser debatidas ou relativizadas a partir, por exemplo, do reconhecimento da existência de outros pontos de vista e das possíveis razões responsáveis por influenciar o surgimento de posturas semelhantes ou diferentes frente a um mesmo assunto abordado nos textos lidos.

PARTE 3: CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 5: DISCUSSÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Acerca da primeira pergunta de pesquisa (*Quais abordagens de leitura estão subjacentes às atividades de interpretação de textos publicitários presentes nos volumes selecionados, levando em conta sua relação de proximidade ou distanciamento com pressupostos do campo teórico do Letramento Crítico?*), tendo em vista o recorte de exercícios analisados em cada um dos volumes selecionados, é possível que afirmar que a maioria das atividades consideradas não privilegiava abordagens de leitura e interpretação pautadas apenas na dimensão linguística dos anúncios publicitários. Assim, ainda que passagens ou trechos específicos dos textos fossem levados em conta, muitas das propostas procuravam articulá-los à utilização de *imagens*, à *situação de produção* ou às especificidades do *contexto histórico, político e social* que englobavam os anúncios considerados. Entretanto, apesar de as variadas significações construídas e/ou sugeridas tanto em textos verbais quanto imagéticos serem contempladas (reconhecendo-se, portanto, o caráter multissemiótico próprio dos textos publicitários), os enunciados das atividades e as próprias instruções contidas nos manuais do professor/ propunham uma *descrição/identificação pontual* ou *exata* dessas significações, restringindo outras possibilidades de trabalho.

Em virtude de tal aspecto, significações/interpretações construídas entre texto/autores/leitores não eram articuladas de maneira mais direcionada, por exemplo, às *origens* de diferentes pontos de vistas e às *consequências* ou *problemáticas sociais* que poderiam decorrer desse jogo de relações. Dessa maneira, práticas de leitura voltadas à *comparação, debate, relativização* ou *reflexão* sobre as possíveis origens de perspectivas (semelhantes ou diferentes) frente a um mesmo texto/temática foram limitadas em virtude do modo como os exercícios foram elaborados. Assim, como consequência, a abertura de oportunidades voltadas à prática de leitura como meio para a promoção do Letramento Crítico foi igualmente comprometida.

Entretanto, para fins de comparação, as atividades sugeridas no volume *Ser protagonista: Língua Portuguesa*, apesar das limitações descritas nas análises, pode apresentar maior potencial para se articular à perspectiva de leitura orientada por pressupostos do Letramento Crítico. Tal afirmação se deve, sobretudo, ao fato de a seção destinada a apresentar propostas de leitura e interpretação conter elementos adicionais, tais como os *boxes* “Situação de Produção”, “Anote” e “Hipertexto”. Embora úteis à

ampliação dos exercícios, caberia ao professor, contudo, a tarefa de articular ou ajustar os conteúdos expostos nesses *boxes* de modo a possibilitar tal ação. Acerca das atividades analisadas no volume *Português: contexto, interlocução e sentido*, em contrapartida, tais elementos não são verificados na seção considerada. Dessa maneira, apesar de os exercícios analisados no referido livro apresentarem limitações muito semelhantes àquelas referentes ao volume da coleção *Ser protagonista: Língua Portuguesa*, a seção destinada à leitura de anúncios não apresenta, à exceção de um pequeno texto introdutório, quaisquer *boxes* ou informações adicionais que poderiam ser relevantes para a ampliação das atividades sugeridas. O *Guia de Recursos* encontrado ao final volume, do mesmo modo, não fornece sugestões de trabalho que poderiam ampliar as atividades para além da exposição ou localização de conteúdos e informações já presentes nos textos explorados.

Ademais, é cabível destacar que a coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* constitui o terceiro grupo de obras mais distribuído nacionalmente pelo PNLD-2015, ao passo que *Ser Protagonista: Língua Portuguesa* corresponde à sexta coleção de livros de maior circulação nacional dentre as dez coletâneas aprovadas pelo Programa, conforme informações disponibilizadas no *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015*. A partir dessas considerações, ao menos quanto ao recorte considerado, as análises feitas podem confirmar a ideia já mencionada na seção 4.3 deste trabalho acerca da possibilidade de uma coleção de maior distribuição apresentar limitações não necessariamente encontradas em volumes de coleções menos distribuídas.

Conforme descreve Fujisawa (2011, p.64), cujas considerações sobre a utilização geral de anúncios publicitários em livros didáticos de Língua Portuguesa direcionados ao Ensino Fundamental encontram-se descritas na seção 4.3 desta dissertação, embora propostas de leitura detivessem espaço em tais materiais de ensino, sua elaboração focalizava, sobretudo, a *ampliação de saberes* a respeito de determinados *gêneros*, a partir da sugestão de atividades destinadas a, essencialmente, *localizar* ou *reproduzir* informações já presentes nos textos utilizados. Para a referida autora (2011, p.67), ademais, um dos impactos dessa característica corresponderia ao comprometimento da percepção do educando com relação à maneira como diferentes valores (ou seja, significações) são *construídos socialmente*.

Levando em conta tais apontamentos, é possível afirmar que a existência dos *boxes* “Anote” (encontrados em muitas das atividades analisadas no volume *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*) corrobora as colocações da autora supracitada, uma

vez que seus conteúdos fornecem diversas informações direcionadas, precisamente, à *expansão de conhecimentos* sobre o gênero discursivo explorado nas seções de leitura. Entretanto, conforme mencionado, a simples presença de tais *boxes* não poderia assegurar a adoção de posturas críticas por parte dos educandos, uma vez que caberia ao professor a tarefa de mobilizar ou ajustar os saberes e informações neles contidos de modo a ampliar as propostas de atividade encontradas no volume.

Tal afirmação encontra suporte, sobretudo, no fato de que as próprias orientações presentes no *Manual do Professor* não fornecem ao docente orientações de trabalho mais diretamente relacionadas ao uso das informações contidas nos *boxes* mencionados, elucidando um aspecto responsável por dificultar, assim, práticas de leitura que, sem desmerecer a identificação de elementos ou informações próprios ao texto, possam também considerar a dimensão sociocultural mais ampla em torno da qual diferentes significações podem ser construídas. Rojo (2005, p.207), por fim, já salientava essa necessidade ao afirmar que

[...] no campo da compreensão e da leitura -decorrentemente, da formação do leitor-, trata-se mais de despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos, que de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e repetir os significados dos textos – no dizer de Marcuschi (1996), exercícios de “cópiação”, em vez de compreensão.

Assim, mesmo que correspondam a livros cujas coleções foram aprovadas pelo PNLD -2015, as atividades de leitura analisadas em ambas as obras parecem se distanciar de algumas das exigências colocadas por documentos oficiais, tais como o próprio *Edital de Convocação* destinado à inscrição de obras no PNLD-2015. Desse modo, nos exercícios analisados, embora a dimensão multimodal dos anúncios publicitários fosse reconhecida, a configuração dos enunciados (conforme exposto, caracterizados por restringir outras possibilidades de leitura) não permitia “abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção;” (BRASIL, 2013, p.45), sobretudo se a palavra “letramentos” empregada pelo referido documento for entendida, a exemplo do que aponta Soares (2010, p.66), enquanto um fenômeno de dimensão *cultural* caracterizado por abarcar diferentes usos da escrita e da leitura, sem desconsiderar as variadas significações geradas a partir desse processo.

Outro tipo de afastamento das atividades analisadas com relação a critérios de avaliação oficiais é verificado, também, ao se levar em conta o papel do *Manual do*

Professor enquanto recurso útil ao melhor aproveitamento dos exercícios. De acordo com exigências encontradas no referido Edital, além de auxiliar a condução do trabalho docente, manuais direcionados ao professor devem acompanhar os avanços teórico-metodológicos próprios à disciplina de um volume, mobilizando também conhecimentos de outras áreas. Dessa maneira, segundo o Edital,

o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente *uma efetiva reflexão sobre sua prática*. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra quanto na articulação com outros componentes curriculares, com a pedagogia e com a didática em geral. (BRASIL, 2013, p.40, destaque do autor)

Embora as atividades de interpretação analisadas levassem em conta, por exemplo, práticas de leitura a partir da seleção de textos multimodalmente construídos, aspecto que, conforme exposto, corresponde a um critério eliminatório específico para a área de Língua Portuguesa previsto pelo mesmo Edital, as instruções encontradas no *Manual do Professor* de ambos os volumes reproduziam as mesmas limitações presentes nas atividades, dificultando a mobilização de outras abordagens de leitura. Tal problemática já foi reconhecida e descrita, por exemplo, por Rojo a partir de ideias colocadas por Marcuschi⁴³. Ao assumir especificamente o livro didático de Língua Portuguesa enquanto objeto de análise, a referida autora afirma que grande parte das propostas de atividades voltadas à leitura e interpretação de textos existentes nesses materiais de ensino ainda espelham uma *certa fixação* em determinados tipos de perguntas, geralmente destinadas à *localização e cópia de informações* (2003, p.95).

Assim, muitas das propostas de atividade analisadas nesta dissertação podem reiterar justamente a mesma situação problematizada pela autora supracitada, uma vez que não deixam de refletir a cristalização de um tipo de abordagem de leitura pautada, sobretudo, na indicação de informações já contidas nos textos apresentados. Essa consideração pode corroborar, também, a visão do livro didático enquanto reflexo de um “discurso de autoridade” descrita por Ota (2009, p.215) e apresentada na introdução deste trabalho, especialmente ao se considerar que tais materiais podem favorecer a continuidade de abordagens de ensino já há muito cultivadas, reforçando a adoção e a manutenção de determinadas práticas, ainda que haja a possibilidade de repensá-las.

⁴³ MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: Algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A (orgs.). *O livro didático de Português: Múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.

Configuraria grande equívoco, contudo, estender as limitações mencionadas aos volumes ou coleções enquanto um todo, visto que, neste trabalho, tal questão é apontada tendo em vista apenas as seções escolhidas para análise. Desse modo, é possível considerar a hipótese de que outras atividades de leitura e interpretação textuais contidas nos volumes selecionados não apresentam, necessariamente, as mesmas lacunas encontradas no recorte aqui considerado. Apenas um trabalho de análise minucioso e exaustivo de todas as atividades de leitura e interpretação presentes nos livros considerados (levando em conta as instruções contidas nos manuais do professor) seria capaz, portanto, de fornecer considerações mais gerais a respeito das limitações encontradas em cada volume especificamente com relação a esse tipo de atividade.

Contudo, tal afirmação não desmerece ou invalida as contribuições que podem ser obtidas a partir do recorte de atividades considerado neste trabalho. Dessa maneira, por meio da análise e formulação de diferentes sugestões de atividades subsidiadas pela perspectiva teórica do Letramento Crítico, esta dissertação focalizou exercícios de leitura direcionados a um gênero discursivo reconhecidamente presente e influente em diversos contextos sociais. Tendo em vista o exposto, é possível afirmar que anúncios publicitários configuram um rico objeto de ensino ao serem analisados, sobretudo, a partir de abordagens de leitura comprometidas com a reflexão crítica das significações construídas tanto no próprio texto quanto a partir das interpretações de seus leitores.

Freire (1979, p.26), a título de exemplo, já assinalava em sua época a necessidade de se estar alerta ao que pode haver de *enganoso* em propagandas⁴⁴, uma vez que muitas das ideias nelas difundidas podem ser associadas a elementos ou imagens que, aparentemente, não são comumente relacionados a essas mesmas ideias, “-por exemplo, uma marca de cigarros, fumados por uma bela moça de biquíni, sorridente e feliz, e que com seu sorriso, sua beleza e seu biquíni nada tem a ver com os cigarros”. Levando em conta o exemplo colocado por Freire, associar cigarros à figura de uma bela mulher de biquíni pode configurar um recurso útil à criação publicitária, uma vez que o produto em

⁴⁴ Tal como exposto na seção 3.1 desta dissertação, não há na esfera de atuação publicitária uma norma responsável por disciplinar os usos dos termos “publicidade” e “propaganda”, comumente empregados como sinônimos. Freire, por exemplo, se utiliza da última palavra fazer referência a anúncios publicitários destinados à divulgação/venda de um produto. Entretanto, a partir da distinção de significados proposta por Santos (2005, p.17), a utilização da palavra escolhida por Freire corresponderia à concepção de “publicidade”, precisamente em virtude de sugerir que o público-alvo deve *praticar uma ação específica* sem, contudo, assumir uma *mudança de atitude* frente a uma *ideologia* ou *crença*, conforme preconiza a concepção de “propaganda” também descrita por Santos.

questão pode ser visto sob uma perspectiva positiva pelo público justamente em virtude de incorporar ou oferecer os mesmos atributos observados na imagem utilizada para promovê-lo. Em acréscimo, conforme exposto em algumas das análises feitas, Santos assevera que a publicidade, ao espelhar a “cultura de um povo” (2005, p.18), privilegia o trabalho em torno de “valores já consolidados”, em contraponto à construção de novos valores (2005, p.22). A partir dessa premissa, ao retomar o exemplo exposto por Freire, é possível lançar a hipótese de que a utilização da figura da mulher de biquíni no anúncio imaginado está, possivelmente, associada a um padrão de beleza que encontra prestígio no contexto social em que circula.

Entretanto, conforme exposto na seção 3.1 desta dissertação, práticas de leitura subsidiadas pelas teorias do Letramento Crítico podem favorecer a abertura de oportunidades para que as significações construídas notadamente em anúncios publicitários não sejam consideradas “verdades absolutas”, mas vistas enquanto “possíveis leituras” frente a uma mesma temática, tal como descrito por Hoff (2007, p.29). Assim, o reconhecimento da existência de outras perspectivas não deixa de se aproximar de algumas das ideias propostas por Freire, sobretudo em virtude do fato de que, para o autor (1979, p.25), tal ação está diretamente articulada à adoção de posturas críticas, a partir do processo de “dissociação de ideias” descrito por Huxley cujos apontamentos são assumidos pelo referido estudioso. Em contextos educacionais, a relevância da utilização de anúncios publicitários em práticas de leitura é reconhecida, inclusive, pelo próprio autor mencionado por Freire.

Desse modo, para Huxley (1941, p.218), a utilização de anúncios comumente veiculados em diferentes meios possibilitaria ao educando, a partir da prática de dissociação de ideias, desenvolver a percepção de que *não há uma conexão orgânica e necessária* entre os atributos ou qualidades de um produto que se deseja anunciar com aqueles próprios às imagens (sejam estas de pessoas, paisagens, objetos ou outros elementos) utilizadas para promovê-lo. Ademais, conforme descreve o autor supracitado, a “arte de dissociar ideias” deve ter espaço em qualquer componente curricular uma vez que, por meio dela, educandos poderiam ser preparados para levar em consideração, por exemplo, *problemas relacionados a governo, política internacional ou religião* de maneira mais independente das *imagens agradáveis* com as quais uma solução particular para esses problemas tem sido associada, de *maneira mais ou menos deliberada*, por grupos interessados em fazer o público *pensar, sentir ou julgar* de determinada maneira (1941, p.217-218).

A “arte de dissociar ideias” mencionada por Huxley, por fim, também pode revelar pontos de contato tanto coma a perspectiva redefinida de Letramento Crítico colocada por Menezes de Souza quanto por aquela descrita por Luke e Freebody, estando subjacente a muitas das sugestões de ampliação feitas para os exercícios analisados. Essa colocação sustenta-se no fato de que ambas as perspectivas (independentemente de focalizarem elementos próprios ao texto ou à situação social que o engloba) apresentam enquanto aspecto comum a *relativização* das significações em detrimento da procura por interpretações/leituras consideradas “corretas” ou “únicas”, conforme exposto ao longo da seção 2.3.3 destinada a apresentar semelhanças e diferenças próprias a cada concepção de Letramento Crítico.

Especificamente com relação ao distanciamento das atividades de leitura analisadas com pressupostos do referido campo teórico, tal limitação poderia ser sanada, conforme exposto ao longo das análises, a partir de sugestões voltadas à ampliação ou reconfiguração dos enunciados, sobretudo em virtude de as instruções contidas nos manuais do professor reproduzirem ou mesmo reforçarem abordagens responsáveis por dificultar a articulação dos exercícios à práticas de leitura voltadas à promoção do Letramento Crítico. Assim, mais do que puramente indicar ou descrever de que modo as atividades analisadas se aproximavam ou se afastavam de pressupostos cultivados pela perspectiva teórica considerada, a presente dissertação ofereceu propostas de trabalho destinadas a ilustrar de que maneira tais atividades poderiam ser ajustadas a essa mesma perspectiva. É válido reiterar, ademais, o fato de que as sugestões de reformulação ou ampliação das atividades selecionadas em ambos os volumes não visavam desmerecer o trabalho feito pelos seus autores, mas sim apontar sugestões que poderiam aproximá-las de pressupostos de leitura assumidos pelo campo teórico do Letramento Crítico.

Relacionando-se à segunda pergunta de pesquisa (*De que maneira as atividades analisadas poderiam ser ampliadas ou reconfiguradas, de modo a se articularem à perspectiva de leitura orientada pelas teorias do Letramento Crítico?*), tal ação ação pôde ser ilustrada a partir da formulação de propostas de trabalho orientadas notadamente pela noção de *Cidadania Ativa* descrita por Lankshear e Knobel, pelos elementos da *Leitura como Prática Social Crítica* colocados por Luke e Freebody bem como pela *perspectiva redefinida* de Letramento Crítico sugerida por Menezes de Souza. De igual maneira, as atividades complementares procuraram abordar, a depender da atividade considerada, a relevância das *multimodalidades* apontadas por Kress para a construção e problematização das diferentes significações em um texto.

Ainda que direcionada ao ensino de Língua Inglesa sem, contudo, apresentar exemplos de sugestões de ampliação para as atividades de leitura analisadas, a pesquisa conduzida por Oliveira (2012) mencionada na seção 4.3 desta dissertação assinalava, inclusive, a necessidade de reformulação de enunciados de atividades de leitura enquanto possível ação relevante ao favorecimento de práticas educacionais comprometidas com a promoção do Letramento Crítico. Tendo em vista tal consideração, por meio das análises feitas neste trabalho, verifica-se, assim, uma problemática também existente em atividades de leitura direcionadas ao ensino de língua materna, ao menos ao se levar em conta o recorte considerado nesta pesquisa.

Para a construção da presente dissertação, ademais, é imprescindível destacar que o objetivo da criação das propostas de reconfiguração ou ampliação dos exercícios selecionados nos dois volumes considerados não foi apresentar exemplos de atividades relacionadas a uma perspectiva de Letramento Crítico as quais devem ser seguras e categoricamente assumidas como “corretas”, sem que haja a possibilidade de serem repensadas ou mesmo questionadas. Essa colocação se deve, sobretudo, ao fato de que assumir tal ideia contrariaria pressupostos fundamentais adotados pelo próprio campo teórico com o qual se desejou trabalhar. Embasada em apontamentos colocados por Luke e Freebody (1997, p.1) e outros autores, a presente dissertação não tentou, portanto, lançar sugestões de atividades necessariamente associadas a um *modelo canônico* de Letramento Crítico.

Ao longo deste trabalho, a adoção de tal postura pôde ser demonstrada, sobretudo, tanto a partir da exposição da fundamentação teórica quanto por meio das próprias análises feitas. Dessa maneira, a depender das atividades consideradas, teorias também relacionadas, por exemplo, a outras perspectivas referentes ao Letramento Crítico (Menezes de Souza, 2011; Jordão, 2013, 2017), aos estudos discursivos (Authier-Revuz, 2004; Foucault, 1999; Maingueneau e Charaudeau, 2004) bem como à teoria semiótico-social (Kress, 2003, 2010) foram contempladas com vistas a ampliar ou complementar ideias sugeridas a partir de autores como Luke e Freebody (1997) cujos apontamentos, embora mobilizados amplamente nesta dissertação, não constituíram o único referencial teórico para a condução das análises. A exemplo do que destacam Brown e Rodgers (2002), levar em conta a articulação de diferentes fontes teóricas pode reforçar, dessa maneira, os aspectos de *validade* e *confiabilidade* de pesquisas científicas, conferindo maior *coerência* e *consistência* aos resultados obtidos, conforme mencionado na seção 4.1 desta dissertação.

Por fim, com relação às limitações próprias a este trabalho, visto que configura uma pesquisa documental na qual o livro didático é tomado enquanto principal objeto de estudo, é cabível retomar algumas considerações colocadas na seção 3.2.5 quanto à importância de serem levados em conta, também, outros fatores e variáveis relacionados (de maneira direta ou não) a esse material de ensino. Pesquisas de base etnográfica destinadas a observar a maneira como as atividades de interpretação nos volumes selecionados são trabalhadas em contextos de ensino poderiam, por exemplo, complementar os resultados e discussões apresentados a partir desta dissertação, fornecendo novas perspectivas frente a uma mesma questão.

Entretanto, ainda que atividades de interpretação de textos sejam examinadas de forma empírica, Meurer (2005, p.105), alicerçado em estudos da *Análise Crítica do Discurso*, salienta o fato de que “temos de ter cuidado também mesmo com trabalhos de ordem etnográfica para investigar a reação de leitores[as], pois o resultado desses trabalhos em última análise será mais uma interpretação.”. Ao relacionar a etnografia precisamente aos estudos do(s) letramento(s), Street (2014, p.66) descreve a necessidade de haver bases teóricas claras durante a realização de pesquisas que se propõem a alinhar ambos os elementos, sinalizando que

A etnografia por si só não é uma solução mágica para o “problema” de investigar o letramento: sem clareza teórica, a investigação empírica do letramento reproduzirá nossos próprios preconceitos, qualquer que seja o sentido que atribuamos a “etnografia”.

A partir dos apontamentos de Meurer e Street, pretende-se assumir o fato de que, embora trabalhos de base etnográfica possam preencher lacunas encontradas em pesquisadas de outra natureza, tais trabalhos também não deixam de apresentar limitações, sendo até mesmo capazes de, conforme exposto, espelhar preconceitos nutridos pelo próprio pesquisador. Assim, embora esta dissertação possa igualmente apresentar certas restrições ligadas, sobretudo, à impossibilidade de verificar a aplicação prática das atividades consideradas ou mesmos dos questionamentos adicionais sugeridos ao longo das análises, as contribuições trazidas poderão fomentar, inclusive, pesquisas de base etnográfica feitas em sala de aula.

Dessa maneira, tanto por meio das análises e discussões feitas bem como a partir do mapeamento de possíveis (porém, não únicos) caminhos destinados à melhor articulação de atividades de leitura e interpretação textuais à perspectiva do Letramento Crítico, a presente dissertação pode fornecer um considerável aparato de subsídios

teórico-metodológicos diretamente relacionados ao principal (ou, em certos casos, único) material de ensino utilizado em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, a saber, o livro didático. Ademais, este trabalho também pode atender a necessidade de haver *análises mais detalhadas* de seções ou unidades didáticas presentes especificamente em livros didáticos de Língua Portuguesa, a exemplo do que assevera Bunzen (2008, p.13). Ao corroborar outras colocações também lançadas pelo referido autor (p.13), é possível afirmar, por fim, que esta dissertação não deixa de contribuir para o atendimento de demandas por pesquisas em Linguística Aplicada que se debruçam especificamente sobre materiais de ensino tais como o livro didático, cujos variados processos de elaboração e utilização permitem concebê-lo, independentemente das disciplinas com as quais esteja relacionado, enquanto *complexo e multifacetado objeto de investigação*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. M; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, vol. 1, 2013.

AFONSO, J. N. *A mulher na publicidade: um estudo do anúncio da Heineken* (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade de Comunicação Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L; GOTTHEIM, L (Orgs). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de usos*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

_____. A operação global de ensino de línguas. In:_____. *Dimensões comunicativas no ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola. In:_____. *Dimensões comunicativas no ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ARAÚJO, D. L; SILVA, E. M. *Letramento: um fenômeno plural*. In: REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA. Belo Horizonte: v.12, n.4, p.681-698, 2012.

AUTHIER-REVUZ, J. Palavras mantidas à distância. In:_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AZEREDO, J. C. O texto: aspectos gerais. In:_____. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAKHITIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALOCCO, A. E. A perspectiva discursivo-semiótica em Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH. D (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: BATISTA, A. A. G; ROJO, R. H (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BODGAN, R. C; BIKLEM, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para*

inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015-Ensino Médio. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: apresentação: ensino médio*. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Livro Didático: Apresentação*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 9 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). *PNLD: Apresentação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 9 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *Coleções mais distribuídas por componente curricular: Ensino Médio*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/35-dados-estatisticos?start=20>>. Acesso em 13 jul.2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. *Legislação Informatizada - Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 - Publicação Original*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. Título I- Dos princípios Fundamentais. In:_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 51. ed., 2017. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. Título II- Dos princípios e Fins da Educação Nacional. In:_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 12. ed., 2016. Disponível: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/19339>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Resolução nº 038 de 15 de outubro de 2003*. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2003/res038_15102003.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. *Cenpec: quem somos*. Disponível em: < <http://www.cenpec.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 5 out. 2016.

_____. *Capítulo I – Da denominação, sede e duração*. Disponível em: <http://www.abong.org.br/quem_somos.php?id=3>. Acesso em: 4 jun. 2017.

BROWN, J. D; RODGERS, T. S. Course evaluation: combining research types. In: _____. *Doing Second Language Research*. Oxford University Press, 2002.

BUNZEN, C. S. *O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas*. In: I SILID - Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira, 2008, Rio de Janeiro. Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008, p.1-16.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques teóricos e metodológicos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CERVETTI, G; DAMICO, J. S; PARDALES, M. J. *A Tale of Differences: The Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti>. Acesso em: 19 jun. 2017.

CÓRDOVA, F. P; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

DESLAURIERS, J; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques teóricos e metodológicos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DUBOC, A. P. M; GATTOLIN, S. R. B. Letramentos e Línguas Estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. In: LUCAS, P. O; RODRIGUES, R. F. L (Orgs.). *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, v.1, 2015.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: _____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M. C. *Handbook of research on teaching*. New York : Macmillan, 1986.

FETTER, S. A; GRINGS, J. A; KAIESKI, K. *Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp*. In: REVISTA NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. CINTED, UFRGS: v.13, n.2, p.1-10, 2015. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/viewFile/61411/36314>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 5.ed; 1999.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 15. ed., 2013.

_____. Primeiras palavras. In: _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 56. ed., 2014.

_____. Da leitura à escrita. In: _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FUJISAWA, K. S. *Gêneros de propaganda em livros didáticos de Língua Portuguesa*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

HOFF, T. M. C. *O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico*. Revista ECA, ano XII, n.2, 2007. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37637/40351>>. Acesso em: 2 set. 2016.

HUXLEY, A. *Ends and means: An Enquiry into the Nature of Ideals and into the Methods employed for their realization*. London: Chatto & Windus, 1941.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P; LAGAZZI-RODRIGUES, S (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F (Orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 33. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. *Entrevista com Clarissa Jordão*. In: FOGAÇA, F.C. et al. REVISTA X, v.12, n.1, p.187-194, 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/54227/33108>>. Acesso: 14 ago. 2017.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco*. Campinas: Cefiel - Unicamp; Ministério da Educação, 2005.

KRESS, G. Literacy and multimodality: A theoretical framework. In: _____. *Literacy in the New Media Age*. London, Routledge: Taylor & Francis e-Library, 2003.

_____. *Communication: shaping the domain of meaning*. In: _____. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MINOTT, M. A. *Reflective teaching, critical literacy and teacher's task in the critical literacy classroom. A confirmatory investigation*. *Reflective Practice*, v.12, n.1, p.75-85, 2011.

NEVEU, F. *Dicionário de ciências da linguagem*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

OTA, I. A. S. *O livro didático de língua portuguesa no Brasil*. In: _____. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 211-221, Editora UFPR, 2009.

PENTEADO, A. E. A. et al. *Ser protagonista: Língua Portuguesa*. São Paulo: Edições SM, vol.3, 2013.

ROJO, R. H. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª SÉRIES). In: ROJO, R. H; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTAELLA, L. Bases teóricas para a aplicação. In: _____. *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SANTOS, G. *Princípios da publicidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOTERO, E. C. Transformações no acesso ao Ensino Superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDE, M. M et al. (Orgs.). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: Ipea, 2013.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAVARES, F. *Publicidade e consumo: a perspectiva discursiva*. In: *Revista COMUM*, v.11, n. 26, 2006, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.facha.edu.br/revista-comum/Comum26.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2016.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

VILLAGELIN, A. S. et al. *A vida não pode ser feita só de sonhos: reflexões sobre a publicidade e alimentação saudável*. In: REVISTA CIÊNCIA E SAÚDE COLETIVA. Rio de Janeiro: v.17, n.3, p.681-686, 2012.