



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

IVANILDO FÉLIX DA SILVA JÚNIOR

**O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NO *YOUTUBE*: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO
TEXTUAL**

João Pessoa/PB

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

**O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NO *YOUTUBE*: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO
TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, linha de pesquisa: Tecnologias Contemporâneas e Ensino, para obtenção do título Mestre em Linguística, sob orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel.

João Pessoa/PB

2017

S586a Silva Júnior, Ivanildo Félix da.

O anúncio publicitário no youtube: uma proposta de produção textual / Ivanildo Félix da Silva Júnior. - João Pessoa, 2017.

82 f. : il. -

Orientador: João Wandemberg Gonçalves Maciel.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/MPLE

1. Linguística. 2. Anúncios publicitários. 3. Anúncios - Youtube. I. Título.

UFPB/BC

CDU - 81'1(043)

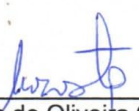
IVANILDO FÉLIX DA SILVA JÚNIOR

O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NO YOUTUBE: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO
TEXTUAL

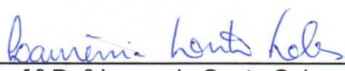
Aprovado por:



Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (Orientador)
MPLE/UFPB



Prof.^a Dr.^a Marineuma de Oliveira Costa Cavalcante (Examinadora)
MPLE/UFPB



Prof.^a Dr.^a Laurenia Souto Sales (Examinadora)
PROFLETRAS/UFPB

Muitas coisas pequenas foram transformadas em
grandes, pelo tipo certo de publicidade (MARK TWAIN).

Dedico este trabalho aos meus pais, por toda sua dedicação, empenho e esforço na minha formação.
Obrigado!

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por ter me concedido o privilégio da vida e da saúde, assim como por ter me concedido força para lutar rumo à concretização dos meus objetivos.

A minha mãe, Maria Euda Queiroz da Silva, por todo amor, afeto e carinho, bem como dedicação na minha criação.

A meu pai Ivanildo Felix da Silva, por toda dedicação e empenho em minha criação, bem como pelo incentivo em minha formação, conversas e palavras de conforto.

A meu orientador, Professor Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, pelas suas contribuições – propostas de leituras, correções e alterações – rumo à conclusão deste estudo.

Aos meus irmãos, Dayana Queiroz da Silva e Márcio Queiroz da Silva, que estão comigo desde o início dos meus dias. Muito obrigado.

A minha companheira, Rivanna Costa do Nascimento por todo seu apoio, companheirismo e palavras de ânimo nos momentos difíceis. Muito obrigado!

Aos meus amigos, Francisco Ernandes Braga de Souza e Luís Carlos Cipriano e, em especial, Silvio Profirio da Silva, por todo apoio ao longo dos dois últimos anos. A rotina cansativa e enfadonha das aulas foi erradicada, por conta da amizade e companheirismo. Obrigado pelas palavras de força e conforto no decorrer dos momentos de fraquezas e incertezas.

A minha grande amiga, Briele Bruna Farias da Silveira, por todo incentivo rumo à conclusão do curso, bem como à conclusão deste estudo. Obrigado por escutar todos os meus desabafos, bem como por incentivar e estimular meu progresso nos estudos relativos às temáticas deste trabalho. Obrigado por tudo!

Aos meus alunos, por aceitarem participar do referido projeto de intervenção.

Aos meus coordenadores/amigos Marcondes Martins da Silva e Samara Wanderley Xavier, pelo apoio e compreensão durante os últimos dois anos. Obrigado!

A todos(as) os(as) professores(as) que compõem o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – PPGLE. Obrigado por todas os contributos, em prol da minha formação como pesquisador no campo da Linguística Aplicada.

Às Professoras Marineuma de Oliveira Costa Cavalcante e Laurenia Souto Sales, pela participação na banca examinadora deste estudo, assim como pela leitura da minha escrita e pelas sugestões de melhoria.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Vera Lima, por toda sua cordialidade e educação. Obrigado!

A todos que trouxeram contributos rumo à efetivação deste estudo. Obrigado!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral desenvolver um projeto didático voltado a ampliar as habilidades de produção textual de alunos do 1º período do Curso de Publicidade e Propaganda, a partir da produção do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*. Como objetivos específicos, pretendemos: (I) Levar os alunos a conhecer as características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*; (II) Elaborar e aplicar uma proposta de produção do gênero anúncio publicitário junto a alunos do curso de Publicidade e Propaganda; (III) Analisar a produção textual dos alunos, a fim de verificar quais características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário se destacaram em suas produções. Para realização dos objetivos propostos, alicerçamo-nos na Pesquisa-ação. Além disso, adotamos como procedimentos metodológicos: o levantamento bibliográfico e a aplicação de um projeto didático. Os resultados demonstram que os anúncios publicitários produzidos pelos alunos corresponderam às características sociocomunicativas desse gênero discursivo. Tanto os anúncios da produção inicial, quanto os da produção final corresponderam aos critérios de análise propostos: consonância com a função social do gênero anúncio publicitário, sintonia com os aspectos temáticos do gênero, sintonia com os usos da linguagem típicos do gênero e da mobilização de estratégias argumentativas típicas do gênero anúncio. Em termos de conclusão, ressaltamos que, no suporte *Youtube*, a produção do anúncio publicitário envolve os usos da fala. Isso faz com que esse gênero estimule a promoção de práticas de oralidade no âmbito educacional. Com a utilização desse gênero discursivo, realizamos um trabalho voltado a ampliar o desenvolvimento das práticas de oralidade dos alunos envolvidos nesse projeto. Com isso, os saberes adquiridos com a apropriação das características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário, principalmente os saberes que aludem aos usos da fala e das suas formalidades, podem ser utilizados nas práticas corriqueiras dos alunos. Nesse sentido, contribuir para a formação de usuários competentes da língua solicita dos docentes a realização de um trabalho atrelado à apropriação dos gêneros.

Palavras-chave: Produção de texto. Anúncio publicitário. *Youtube*.

ABSTRACT

This work has as general objective to develop a didactic project aimed at amplifying the textual production skills of students of the 1st period of the Publicity and Advertising Course, from the production of the advertisement announcement in the *Youtube* support. As specific objectives, we intended: (I) Lead the students to know the sociocommunicative characteristics of the advertisement announcement in *YouTube* support; (II) Elaborate and apply a proposal of production of the advertisement announcement together with students of the Publicity and Advertising; (III) Analyze the textual production of the students, to verify which sociocommunicative characteristics of the advertisement announcement stood out in their productions. For realization of the proposed objectives, we are based on Research Action. Besides that, we adopted as methodological procedures: the bibliographical lifting and the application of a didactic project. The results demonstrate that the advertisement announcements produced by the students corresponded to the sociocommunication characteristics of this discursive genre. So much the announcements of the initial production, as the one of the final production corresponded to the analysis criteria proposed: consonance with the social function of the advertisement announcement, syntony with the thematic aspects of the genre, syntony with the uses of the language typical of the genre and mobilization of argumentative strategies typical of the announcement genre. In terms of conclusion, we highlight that, in *YouTube* support, the production of the advertisement announcement involves the uses of the speech. That does with that this genre stimulates the promotion of orality practices in the education extent. With the use of this discursive genre, we accomplished a work aimed at expanding the development of orality practices of the students involved in this project. With this, the acquired knowledges with the appropriation of the sociocommunicative characteristics of the publicity genre, especially the knowledge that alludes to the uses of speech and its formalities, can be used in students' daily practices. In this sense, contributing to the training of competent users of the language requests the teachers the realization of a work linked to the appropriation of the genres.

KEY WORDS: Text production. Advertisement announcement. *Youtube*.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Síntese das características dos processos de ensino-aprendizagem tradicional e contemporâneo.....	22
QUADRO 02 - Síntese das características do processo de ensino-aprendizagem no cenário pós-moderno.....	23
QUADRO 03 - Meios não linguísticos da comunicação oral.....	39
QUADRO 04 - Descrição da refacção do anúncio produzido pelo primeiro grupo.....	69
QUADRO 05 - Descrição da refacção do anúncio produzido pelo segundo grupo.....	71

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Exemplar do gênero anúncio publicitário impresso.....	48
FIGURA 02 - Exemplar do gênero anúncio publicitário no suporte <i>Youtube</i>	53
FIGURA 03 - Estratégias argumentativas do anúncio publicitário no suporte <i>Youtube</i>	54
FIGURA 04 - Estratégia argumentativa o uso de estereotipo no anúncio no suporte <i>Youtube</i>	55
FIGURA 05 - Links e hiperlinks no suporte <i>Youtube</i>	56
FIGURA 06 - Elementos na superfície do suporte <i>Youtube</i>	57
FIGURA 07 - Recursos comentários no suporte <i>Youtube</i>	58

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO.....	19
2.1	Letramento Digital e Multiletramentos.....	19
3	GÊNEROS DO DISCURSO/TEXTUAIS NA MÍDIA.....	30
3.1	Produção de texto: um olhar sobre a modalidade escrita e oral.....	30
3.1.1	A produção de texto escrito.....	31
3.1.2	A produção de texto oral.....	36
3.2	Gêneros do discurso/textuais: algumas reflexões.....	40
3.2.1	O gênero anúncio publicitário.....	42
3.2.2	O suporte Youtube.....	50
4	METODOLOGIA.....	60
4.1	A natureza da pesquisa.....	60
4.2	Os sujeitos da pesquisa.....	61
4.3	Os procedimentos metodológicos.....	61
4.3.1	O levantamento bibliográfico.....	61
4.3.2	O projeto didático.....	61

4.4	A	execução	do
projeto.....			63
4.4.1	O	início	das
atividades.....			64
4.5	A	análise	das produções dos
alunos.....			65
5			
RESULTADOS.....			66
5.1	A		produção
inicial.....			66
5.2 A revisão.....			68
5.3 A produção final.....			69
6			CONSIDERAÇÕES
FINAIS.....			73
REFERÊNCIAS.....			75

1 – INTRODUÇÃO

Ao ministrar a disciplina Análise e Interpretação de Textos no Curso de Publicidade e Propaganda de uma faculdade privada na região metropolitana da cidade de João Pessoa - PB, uma vasta quantidade de alunos demonstrou bastante dificuldade em utilizar a modalidade oral da linguagem em distintas situações. Ou seja, os alunos tinham bastante dificuldade em apresentar trabalhos oralmente, assim como expor sua opinião a respeito de um determinado assunto/tema através da linguagem oral. Diante dessa situação, decidimos desenvolver um projeto, a partir de um gênero discursivo/textual¹ pertencente ao cotidiano dos alunos com o objetivo de

¹ Neste trabalho, alicerçamo-nos na perspectiva bakhtiniana, bem como na perspectiva da Linguística Textual (também conhecida como marcuschiiana). A primeira perspectiva adota a nomenclatura

desenvolver as habilidades de produção textual desses sujeitos. Nessa perspectiva, escolhemos o gênero anúncio publicitário veiculado no suporte *Youtube*.

Esse gênero discursivo/textual faz parte não apenas da rotina cotidiana dos alunos, como também da sua rotina acadêmica. Diversos exemplares do gênero anúncio publicitário são propagados no cotidiano da sociedade contemporânea. O contexto situacional alusivo à proliferação das tecnologias computacionais ocasionou uma intensa publicação de exemplares desse gênero nas redes sociais (*Instagram, Facebook, Twitter, etc.*), assim como em outros suportes digitais e mídias audiovisuais (*e-mail, sites diversos, youtube etc.*). Sob o suporte *Youtube*, o anúncio publicitário é concretizado mediante a materialidade audiovisual, trazendo, assim, relevantes contribuições para trabalhar a expressão e a desenvoltura oral dos alunos.

No que se refere ao ensino de língua, este, nos dias atuais, deve ser trabalhado mediante a abordagem de eixos de ensino: Leitura, Produção Textual, Oralidade e Análise Linguística. De acordo com Bezerra & Reinaldo (2013), esse viés é orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; BRASIL; 1998), no final dos anos 90. Nesses documentos, predominam paradigmas que apontam como necessário um processo de modificação, no que diz respeito ao ensino de língua com lócus na reflexão. Em outras palavras, o ensino de língua passa a englobar a reflexão e o uso. Com isso, as estratégias de ensino devem estar voltadas à articulação dos eixos leitura, escrita, fala, escuta e análise linguística. Para Bezerra & Reinaldo (2013, p. 15),

Nos anos 90 (século XX), com a publicação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997 – Series Iniciais – e 1998 – Series Finais) – que sugerem o ensino de Português de forma reflexiva, simbolizado no esquema “uso → reflexão”. Para que esse ensino reflexivo ocorra, a língua é estudada nos eixos da fala, da escuta, da leitura, da escrita e da análise linguística, essa entendida como a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Ainda com relação aos PCN (BRASIL, 1997; BRASIL; 1998), Costa Val et al. (2007) esclarecem que esse documento promove a inserção dos gêneros discursivos/textuais não somente nas estratégias de ensino-aprendizagem, mas também nos livros didáticos. Tal inserção visa efetuar a promoção de estratégias de

gêneros do discurso. A segunda adota a nomenclatura gêneros textuais. Nesse sentido, utilizamos o termo “gêneros discursivos/textuais” com o propósito de aludirmos às duas perspectivas mencionadas.

ensino que primem pela compreensão e produção textual. Nesta última, estão inclusos tanto os gêneros discursivos/textuais da modalidade escrita, quanto os da modalidade oral. Na visão de Costa Val et al. (2007, p. 7),

Tem-se falado muito em gêneros textuais ultimamente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionam essa noção e se valem dela para tratar das práticas de compreensão e produção de textos orais e escritos. Os critérios de avaliação de livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) enfatizam a importância da diversidade de gêneros textuais nas atividades de compreensão e produção de textos, tanto escritos quanto orais. Os livros didáticos, por sua vez, têm se empenhado em apresentar coletâneas que incluam textos de diversos gêneros.

Partindo dessa perspectiva, em virtude dos PCN, as estratégias de ensino-aprendizagem de língua e os materiais didáticos passam a ser permeados de exemplares de gêneros discursivos/textuais com o objetivo de formar indivíduos competentes.

Costa Val et al. (2007) pontuam também que os gêneros textuais projetam características comuns. Fazem parte desse acervo de características de constituição: os conteúdos temáticos, a composição estrutural, o estilo, as intenções/pretenções comunicativas, o contexto de produção, os suportes textuais etc. Em se tratando do ensino de língua, os autores destacam que as estratégias de ensino-aprendizagem devem ocasionar a reflexão sobre esses elementos constitutivos dos gêneros textuais, atentando para questões alusivas à adequação às suas necessidades sociocomunicativas. Essa reflexão pode se dar através do envolvimento nas atividades de compreensão e de produção de textos (tanto escritos, como orais). Dentre tais gêneros discursivos/textuais, destacamos o anúncio publicitário.

O gênero anúncio publicitário pode ser conceituado como um texto de comunicação pública ou comunicação de massa incumbido de realizar a transmissão de informações e, sobretudo, alavancar a incitação de determinados comportamentos. Esse gênero discursivo/textual é intrinsecamente direcionado a finalidades comerciais, a saber, a aquisição/compra de produtos e serviços (VESTERGAARD & SCHORODER, 1998 *apud* FARIA & PINTO, 2010).

Diante dessa acepção, o gênero anúncio publicitário parte de uma ideia ou mensagem a ser difundida, objetivando acarretar tanto a promoção de uma marca relativa a um produto ou serviço, quanto à aquisição destes. A ideia ou mensagem

deflagrada pelo texto publicitário tem por intento apreender/deter a atenção do público, projetando o desejo ou interesse dos sujeitos em face de um dado produto ou serviço. No corpo do texto publicitário, aparecem diferentes elementos discursivos (tanto verbais escritos, quanto imagéticos). Dessa feita, o anúncio publicitário está intrinsecamente direcionado a aspectos comerciais.

Com o objetivo de despertar dos desejos e os interesses do público leitor, o anúncio publicitário trabalha sobre os sonhos e as expectativas de progresso futuro dos sujeitos. Para isso, os anúncios exploram aspectos que aludem aos desejos, aos interesses e às diversificadas expectativas dos sujeitos. O discurso publicitário parte não apenas das necessidades dos consumidores, mas também exteriorizam ideologias e constituição de valores. O intento disso é projetar o consumo e, por conseguinte, o lucro, como demonstra Silva (2015).

A circulação/divulgação do anúncio publicitário compreende uma gama de suportes textuais. Estes abarcam tanto os suportes impressos, como os digitais. Dentre os suportes impressos, podemos destacar: os cartazes, os cartazes (texto impresso de pequena/curta extensão), os folders, os folhetos, os jornais, os letreiros, os *outdoors*, as revistas etc. Há também os tradicionais veículos de comunicação: o rádio (os chamados jingles) e a televisão (os chamados filmes publicitários ou narrativas publicitárias). Entre os suportes digitais de circulação e veiculação desse gênero discursivo/textual, destacamos, neste estudo, o *Youtube*.

Em se tratando do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*, é impossível não perceber a alteração na constituição desse gênero textual. Aludimos à questão audiovisual. Ou seja, o anúncio publicitário deixa de ser constituído apenas pela linguagem verbal escrita e visual, passando a englobar a modalidade oral da linguagem. No *Youtube*, o entorno do gênero anúncio publicitário passa a contar com diversificados elementos, recursos digitais e eletrônicos presentes no suporte desse site, o que deflagra novas formas de lidar com esse gênero textual. É nessa questão que objetivamos focar, promovendo uma reflexão mais apurada acerca dos subsídios desse gênero textual para a promoção de estratégias de ensino-aprendizagem com foco na produção textual.

Em virtude dessas constatações, emerge o seguinte questionamento: **Como o gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube* pode subsidiar a realização de práticas de produção textual com alunos do Curso de Publicidade e Propaganda?**

Este trabalho tem como objetivo geral desenvolver um projeto didático voltado a ampliar as habilidades de produção textual de alunos do 1º período do Curso de Publicidade e Propaganda, a partir da produção do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*.

Como objetivos específicos, pretendemos: (I) Levar os alunos a conhecer as características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*; (II) Elaborar e aplicar uma proposta de produção do gênero anúncio publicitário junto a alunos do Publicidade e Propaganda; (III) Analisar a produção textual dos alunos, a fim de verificar quais características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário se destacaram em suas produções.

Acreditamos ainda que o desenvolvimento deste trabalho acarretou contribuições relativas aos processos de ensino-aprendizagem da produção de texto escrita e oral. Esta, porém, respaldada em materiais multimodais, mídias audiovisuais e suportes hipertextuais. Ou seja, alterações ocasionadas nas atividades de produção de texto, devido aos recursos presentes na caracterização do gênero anúncio na página do *Youtube*. Esse estudo, conseqüentemente, contribuiu para a promoção de estratégias de ensino da produção de textos, ancoradas no viés dos multiletramentos.

No que diz respeito à estrutura, o referido trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a contextualização da pesquisa, enfocando a temática, o contexto que ocasionou o interesse pela temática em foco, algumas abordagens teóricas acerca da temática em jogo, o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa.

No segundo capítulo, refletimos a respeito da noção de letramento digital e de multiletramentos, assim como sobre seus efeitos nos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, ancoramo-nos em Coscarelli & Ribeiro (2014), Xavier (2007), Rojo (2012), Moran (2005) e Oliveira, Tinoco & Santos (2014).

No terceiro capítulo, refletimos sobre as noções de produção textual escrita e oral, primando pela abordagem das suas particularidades. Sobre a produção de texto escrito, fundamentamo-nos em Antunes (2003; 2009), Koch & Elias (2009), Leal & Melo (2007), Marcuschi (2007) e Silva & Melo (2007). Sobre a produção de texto oral, fundamentamo-nos em Antunes (2003), Cavalcante & Marcuschi (ANO), Cavalcante & Teixeira (2007), Koch & Elias (2009), Marcuschi (2001) e Schneuwly, Haller & Dolz (2004).

Ainda no terceiro capítulo, refletimos acerca da noção de gêneros discursivos/textuais, sob os fundamentos teóricos de Bakhtin (2000), Marcuschi (2010), Koch & Elias (2006; 2009) e Schneuwly & Dolz (2004). Neste capítulo, refletimos também acerca da noção do gênero anúncio publicitário com foco nas suas características sociocomunicativas, sob os fundamentos de Costa Lara & Souza (2007), Melo (2008), Aires & Silva (2013), Silva (2015), entre outros.

No quarto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos, focando na natureza da pesquisa. Para tal, fundamentamo-nos em Engel (2000), Fonseca (2002), Tripp (2005), Leal (2010) e Santos, Mendonça & Cavalcante (2007).

No quinto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, descrevendo a aplicação do projeto e suas etapas, bem como apresentamos as análises das produções dos alunos.

Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais contextualizamos as reflexões finais deste estudo.

2 - TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

O capítulo em foco apresenta os pressupostos teóricos relativos à temática do das tecnologias digitais, focalizando a questão das modificações que estas ocasionam nos processos de ensino-aprendizagem, bem como nos papéis e nas atribuições dos sujeitos componentes desse processo. Focalizamos, ainda, as temáticas do letramento digital e dos multiletramentos.

2.1 LETRAMENTO DIGITAL E MULTILETRAMENTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No dizer de Xavier (2007), a difusão tecnológica tem ocasionado múltiplas modificações nas atividades cotidianas na sociedade pós-moderna. Entretanto, não

tem se limitado apenas ao âmbito do cotidiano. Pelo contrário, essa disseminação tem abrangido o âmbito educativo.

De acordo com Sales (2014), na sociedade pós-moderna, o processo de ensino-aprendizagem possui um amplo quantitativo de recursos e ferramentas derivadas dos aparatos tecnológicos. Estes, por sua vez, passam a ser incorporados às estratégias de ensino, bem como às rotinas educativas, corroborando com a aquisição da aprendizagem dos alunos. Para o supracitado autor,

Lousas digitais, computadores, *sites* educacionais, *web*-aulas, videoconferências, jogos pedagógicos, *softwares* educativos, laboratórios de informática, *datashow*, *laptops*, *netbooks*, *tablets*, *e-books*, celulares, *smartphones*, *ultrabooks*, MP3, MP4, câmeras digitais, HD portátil, *pendrives*, CD-Rom, DVD, SMS, *blogs*, *e-mail*, *Orkut*, *Facebook*, *Twitter*, *MSN* são apenas alguns poucos exemplos de um número praticamente infinito de artefatos tecnológicos presentes nas escolas de hoje (SALES, 2014, p. 230).

Atualmente, um grande quantitativo de estudiosos – pertencentes a distintas e diferenciadas áreas do saber – tem canalizado seu foco de trabalho nessa articulação entre educação e tecnologia. Isso tem culminado na inserção das tecnologias da comunicação e da informação (TICs) nas rotinas educativas.

Moran (2005) debate as alterações e as modificações deflagradas no processo de ensino-aprendizagem, em virtude do alastramento das tecnologias digitais. Nas palavras do autor, o processo educacional sempre esteve intrinsecamente vinculado a espaços e a tempos categoricamente estabelecidos, a saber: a escola, a sala de aula, o calendário e o currículo escolar. No contexto da propagação da internet e das redes informáticas, começam a raiar modificações nas estratégias de ensino-aprendizagem e nas rotinas educacionais. Atualmente, já não existe apenas a modalidade de ensino presencial. Mas já há outra modalidade – a Educação a Distância (doravante EAD) – que conta exclusivamente com os subsídios da internet e da interconectividade.

No que se refere à educação presencial, Moran (2005) pontua que a interconectividade e as redes informáticas têm, continuamente, desconstruído a noção do processo de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado. Em outras palavras, a construção da aprendizagem pode ser realizada em múltiplos espaços, assim como não havendo a necessidade de um tempo controlado e estabelecido. A escola não perdeu o posto/status de agência incumbida de efetuar o acesso aos

saberes formais, mas já não equivale mais ao único espaço/local, no qual se dá a construção da aprendizagem dos alunos.

Santos & Okada (2003) também apontam as modificações instigadas pelas tecnologias digitais nos eventos cotidianos da pós-modernidade. Para as autoras, as tecnologias digitais têm, inegavelmente, ocasionado a emergência de novos espaços comunicativos (interativos), bem como educativos (espaços de aprendizagem). Nessa conjectura, as tecnologias da comunicação e da informação têm subsidiado a promoção da reconstrução de significados e sentidos dos sujeitos, sem que estes necessariamente estejam situados e incutidos no âmbito escolar. Os sujeitos podem, portanto, reconstruir sua aprendizagem – seja individual ou coletivamente, recorrendo aos subsídios da interconectividade e das redes. No dizer de Santos & Okada (2003, p. 1),

As tecnologias digitais de comunicação e informação estão possibilitando muitas mudanças. As redes não só de máquinas e de informação, mas principalmente de pessoas e de comunidades estão permitindo configurar novos espaços de interação e de aprendizagem. Qualquer usuário de qualquer ponto pode não só trocar informações, mas reconstruir significados, rearticular ideias tanto individualmente quanto coletivamente; e, assim, partilhar novos sentidos com todos os usuários da rede.

Opondo-se à tendência pedagógica tecnicista, o contexto educacional deflagrado pelas tecnologias digitais tem ocasionado um processo de dinamicidade na aquisição da aprendizagem. Na verdade, esse novo modo de adquirir conhecimento não está obrigatoriamente vinculado ao professor/docente. Sob os subsídios das tecnologias digitais, a aquisição da aprendizagem é realizada em uma perspectiva mais autônoma e independente da transmissão de informações por parte do professor. A aquisição da aprendizagem está vinculada aos propósitos e às intenções, bem como às necessidades dos sujeitos, conforme demonstra Xavier (2007, p. 136),

Ainda que não questionem diretamente as bases da pedagogia bancária de ensino/aprendizagem, as crianças e adolescentes que estão se auto letrando pela Internet desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um “jeito novo de aprender”. Esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses

imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital.

Em função desse contexto, o processo de ensino-aprendizagem não está mais relacionado apenas com a transmissão mecânica de informações. Para Xavier (2007), a nova perspectiva educacional tem instigado múltiplas alterações nas estratégias de ensino-aprendizagem. Estas, até então, estavam ancoradas no docente – que possuía o status de “sabe tudo”, bem como em metodologias de ensino pautadas na transmissão passiva, na individualização da aprendizagem e na estaticidade do ensino. As estratégias de ensino, atualmente, estão ancoradas nos alunos – que têm o status de sujeitos do processo de ensino-aprendizagem -, bem como em metodologias de ensino pautadas na autonomia e na participação ativa dos aprendizes, na coletividade da aprendizagem e na dinamicidade do ensino.

O quadro abaixo, construído por Xavier (2007), sintetiza os principais aspectos que constituem as duas perspectivas de processo de ensino-aprendizagem, aqui, confrontadas. O referido autor promove uma categorização dos principais aspectos pertencentes às duas perspectivas de ensino-aprendizagem, bem como demonstra quais os principais reflexos no ensino.

Quadro 1 – Síntese das características dos processos de ensino-aprendizagem tradicional e contemporâneo

“Jeito velho”	“Jeito novo”	Implicações para o aluno
<u>Centrado no Professor</u>	<u>Centrado no aluno</u>	<u>Aprendizes ativos</u>
<u>Absorção passiva</u>	<u>Participação ativa do aluno</u>	<u>Muita motivação</u>
<u>Trabalho individual</u>	<u>Trabalho coletivo</u>	<u>Equipe constrói habilidades desenvolvidas coletivamente</u>
<u>Professor “sabe-tudo”</u>	<u>Professor articulador</u>	<u>Aprendizagem adequada às mudanças no mundo</u>
<u>Ensino estático</u>	<u>Ensino dinâmico</u>	<u>Material didático on-line substitui livros etc.</u>
<u>Aprendizado predeterminado</u>	<u>Aprender a aprender</u>	<u>Competências voltadas para a Era da Informação</u>

Fonte: Xavier (2007, p. 136).

Em virtude dessa nova perspectiva de ensino-aprendizagem conquistada pelas tecnologias digitais, surgem novos papéis e perfis para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, a saber: docente e discente. Xavier (2007) demonstra que os docentes têm seu perfil drasticamente alterado. Estes não possuem mais a alçada de transmissão de informações advindas dos conteúdos curriculares. Ou seja, fornecedor/detentor e avaliador do saber. O docente, atualmente, assume a alçada de articulador e mediador, em prol da construção da aprendizagem dos discentes. Já o aluno não exerce mais o mero status de reproduzidor de informações. Segundo Xavier (2007, p. 137),

Para acompanhar esses aprendizes audaciosos da geração digital, o professor também tem que mudar seu perfil e sua prática pedagógica. O mestre agora precisa ser: pesquisador, não mais repetidor de informação; articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento; gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras; consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda; motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

Oliveira, Tinoco & Santos (2014) são concordantes a respeito dos novos papéis dos atores constituintes do processo de ensino-aprendizagem no cenário da pós-modernidade. Para elas, o cenário pós-moderno de aquisição da aprendizagem parte do pressuposto de que docente/professor e aluno/aprendiz/discente corroboram

um com o outro, em se tratando da construção do saber. Isso quer dizer que esses sujeitos são ativos nesse ato de produzir o saber. Ambos são atuantes nesse ato, aprendendo e ensinando mutuamente. Esse cenário desconstrói o viés tradicional de aquisição da aprendizagem, desconstruindo a tese da pedagogia bancária que focalizava o depósito de informações e de conteúdos, bem como impunha a passividade do aluno/discente.

A perspectiva de aquisição da aprendizagem postulada acima está pautada na dialogicidade, assim como na co-construção do saber. Segundo Santos & Okada (2003), o processo de ensino-aprendizagem não está mais ancorado em “emissores” e “receptores”. Nos dias atuais, o processo de ensino-aprendizagem está pautado na dialogicidade entre esses sujeitos, em prol da reconstrução do saber. Na perspectiva de aquisição da aprendizagem atual, o foco é extinguir o viés do instrucionismo e da transmissão de saberes, bem como a reprodução mecânica de informações e a fragmentação/desarticulação do saber.

Em contraposição ao viés tradicional de ensino (sustentado pela tese da pedagogia bancária), Oliveira, Tinoco & Santos (2014) apontam algumas características do cenário pós-moderno de aprendizagem, conforme podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 2 – Síntese das características do processo de ensino-aprendizagem no cenário pós-moderno

CARACTERÍSTICAS	
O aluno como sujeito de conhecimento	Tanto os alunos/aprendizes, quanto os docentes/professores são parceiros de saberes e não apenas este último. O aluno, por sua vez, é retentor de um repertório de saberes e competências.
O aluno não é um recipiente	No cenário pós-moderno de aprendizagem, o aluno não é mais visto/percebido como um depósito de conteúdos.
O aluno é um ser de cultura	O cenário pós-moderno de aprendizagem preconiza uma visão de aluno enquanto produtor de cultura. Esse sujeito está apto a constituir sua mente, mediante a um processo de atribuição de significados aos processos culturais.
Aprendizagem situada	O cenário pós-moderno de aprendizagem defende que o processo de internalização dos conhecimentos não acontece, por intermédio da descontextualização. Pelo contrário, esse processo se dá em uma perspectiva de contextualização. A

	aquisição da aprendizagem se dá em uma perspectiva situada. Para tal, entram em jogo, as comunidades de aprendizagem. Estas propiciam a interação entre os sujeitos e a coparticipação social.
Desterritorialização dos lugares de aprendizagem	O cenário pós-moderno de aprendizagem é contraposto à limitação da aquisição da aprendizagem ao âmbito escolar. Nessa abordagem, a sala de aula equivale a um ponto de partida. Entretanto, não se pode dizer que ela seja um local de encerramento. A aquisição da aprendizagem abarca diferenciados espaços.

Fonte: O autor, 2017 [Parafraseado de Oliveira, Tinoco & Santos (2014)].

Na visão de Xavier (2007), atualmente, as pessoas têm vivenciado a constante ampliação do uso de múltiplos recursos tecnológicos no seu dia a dia. Esse constante uso tem solicitado das pessoas a efervescência de comportamentos e raciocínios específicos ao trato com essa grande gama de apetrechos tecnológicos e informáticos. Esse processo de aprendizagem voltado ao ato de lidar com as tecnologias tem recebido o nome de letramento digital. Para o autor,

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de letramento digital. Esse novo letramento, segundo eles, considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (p. 133).

O letramento digital, para Xavier (2007), consiste em um conjunto de informações, bem como de competências e habilidades mentais necessárias a propiciar o ato de lidar com as ferramentas tecnológicas propagadas nas rotinas corriqueiras. Dessa feita, o letramento digital compreende não apenas o corpo de informações já construídas pelas pessoas, mas também as habilidades cognitivas atreladas ao manejo dos recursos tecnológicos.

A definição acima mencionada vai ao encontro de Coscarelli & Ribeiro (2014). Estas conceituam o letramento digital como a capacidade/habilidade de ler e produzir

textos, estando subsidiado pelo contexto digital. Nas suas atividades corriqueiras, os sujeitos utilizam-se de ferramentas computacionais e informáticas – como é o caso de celulares, computadores, *e-mails*, redes sociais, *tablets* etc. –, objetivando ler ou produzir textos. Quando isso acontece, esses sujeitos estão se utilizando do letramento digital, que acontece sob os subsídios de ambientes e contextos digitais, como esclarecem Coscarelli & Ribeiro (2014),

O letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras (COSCARELLI & RIBEIRO, Verbete, 2014).

Nessa perspectiva, o letramento digital não engloba apenas o manuseio dessas ferramentas tecnológicas por si só. Pelo contrário, essa modalidade de letramento abrange a sua aplicação e suas finalidades nas atividades do cotidiano. Isto é, a usabilidade das informações e das habilidades. Na visão de Coscarelli & Ribeiro (2014), o letramento digital equivale a lidar com as tecnologias, usando-as nas diferenciadas situações e contextos, empregando-as em função dos seus objetivos e propósitos. Na visão das autoras supracitadas,

Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade (COSCARELLI & RIBEIRO, Verbete, 2014).

Nessa conjectura, o letramento digital não acontece sem um fim. Não se trata apenas de conseguir utilizar um computador ou outra ferramenta. Mas, sim, de conseguir empregá-la, de acordo com suas necessidades cotidianas. Ou seja, o uso das tecnologias digitais está sempre vinculado a uma finalidade ou usabilidade atrelado ao cotidiano dos sujeitos. No entanto, a discussão acerca do letramento digital envolve diversos fatores, como, por exemplo, o letramento tradicional (alfabético). Apesar de aparentarem ser dicotômicos, o letramento tradicional e o digital estão sempre articulados e conexos.

Xavier (2007) define o que vem a ser um sujeito alfabetizado. No primeiro caso, tratam-se de pessoas que já detêm a tecnologia da escrita, possuindo a habilidade de decodificar diferenciados elementos gráficos da sua língua materna (letras, sílabas, palavras, frases etc.). No entanto, as pessoas que já possuem a condição de alfabetizadas, em grande parte dos casos, não detêm um grande quantitativo de habilidades de leitura e de escrita. Embora já consigam utilizar a leitura e a escrita, ainda não conseguiram alcançar um aprofundado nível de aproveitamento dessas habilidades linguísticas. Ou seja, utilizam a leitura e a escrita de forma superficial, mas ainda não conseguem ler/compreender e produzir gêneros mais complexos nas rotinas do dia a dia. Conforme defende o referido autor,

O sujeito alfabetizado ainda não experimentou os totais benefícios que as práticas socioculturais lhe podem trazer, tais como: a) entender textos mais sofisticados, que exigem uma compreensão mais profunda cujos enunciados contam com informações implícitas, pressupostas ou subentendidas; b) elaborar com frequência relatórios detalhados de trabalho; c) escrever textos argumentativos que defendam seu ponto de vista de modo claro e persuasivo; d) descrever com precisão e sutileza pessoas e ambientes vistos ou imaginados por ele, entre outros usos mais complexos que podem ser feitos com a escrita (XAVIER, 2007, p. 134-135).

Para Barton (1998 *apud* XAVIER, 2007), o letramento consiste em um processo sociocultural e histórico. Tal processo propicia aos sujeitos apossar-se de competências/habilidades relativas à leitura e à escrita, utilizando-as na sua realidade circundante. Essas habilidades e competências não estão limitadas ao código da língua. Elas, por outro lado, vão além disso, possibilitando aos sujeitos atrelar informações e aplicá-las ao seu contexto situacional. Na perspectiva do letramento, os sujeitos não apenas se apossam das competências/habilidades correlatas à leitura e à escrita, mas, sobretudo, as usam no seu entorno, exercendo sua cidadania de forma efetiva. Dessa forma, o letramento é um processo marcado irrefutavelmente pela esfera cotidiana e social.

Para Oliveira, Tinoco & Santos (2014), o cenário pós-moderno de aprendizagem é caracterizado pela promoção de modelos didáticos propensos a acarretar a aplicação e os usos do saber nos eventos cotidianos. No que se refere à leitura e à escrita, seu processo de ensino-aprendizagem deve focar as práticas de letramento. Dito isso, as práticas de leitura e escrita englobam os eventos corriqueiros ocorridos além do âmbito educacional. Nesse cenário pós-moderno de aprendizagem,

as práticas de leitura e escrita são sempre focalizadas com o intento de serem empregadas e utilizadas na realidade cotidiana, aludindo, pois, ao exercício da cidadania.

Nesse ínterim, o letramento digital congrega o uso das habilidades de leitura e de escrita atreladas ao contexto das ferramentas e recursos tecnológicos. Isso difere da perspectiva tradicional de letramento. No letramento digital, o foco é propiciar a ação de lidar com novos formatos de leitura e escrita, estando estas ligadas aos suportes digitais e eletrônicos. O letramento digital solicita que os sujeitos consigam lidar com o novo formato de atividades de leitura e produção de texto. O uso dessas habilidades linguísticas no formato digital e eletrônico transcende os suportes impressos. Com o letramento digital, os sujeitos podem participar efetivamente de um amplo quantitativo de práticas cotidianas, envolvendo não somente os atos de ler e produzir texto, mas, principalmente, o ato de lidar com os apetrechos/ferramentas tecnológicas (XAVIER, 2007).

Todavia, essas duas perspectivas de letramento – tradicional e digital – não são dicotômicas. Pelo contrário, elas são complementares. Em função da difusão de uma imensa gama de informações diárias, o processo de apropriação do letramento alfabético emerge como um requisito importantíssimo, para que os sujeitos consigam adquirir as informações e as competências/habilidades cognitivas necessárias para apropriação do letramento digital, conforme pontua Xavier (2007), a seguir:

Em pleno “Século do Conhecimento”, a imensa massa de dados que surgem diariamente na Internet torna cada vez mais importante para a conquista da cidadania a aquisição do letramento alfabético. Nesta perspectiva, podemos afirmar que a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo. Há uma inegável dependência do “novo” tipo de letramento em relação ao “velho”. Essa condicionalidade aumenta a importância e amplia o uso do letramento alfabético em razão da chegada do digital (p. 139).

Diante dessa acepção, o letramento tradicional (alfabético) concede subsídios, extremamente relevantes para o ato de apropriar-se do letramento digital. Com isso, essas duas perspectivas de letramento – tradicional (leia-se alfabético) e digital não são excludentes. Pelo contrário, corroboram entre si para a promoção das competências/habilidade do uso da leitura e da escrita no contexto digital.

Atrelados aos trabalhos sobre letramento, aparecem os debates sobre os letramentos múltiplos ou também multiletramentos. Essa nova perspectiva solicita das pessoas o ato de lidar com a gama de mídias e semioses da pós-modernidade.

Para Rojo (2012), o conceito de multiletramentos compreende dois fatores: a multiculturalidade e a multimodalidade. O primeiro fator compreende a grande gama de culturas e grupos difundidos pelo território nacional brasileiro. O segundo fator compreende a gama de linguagens e semioses difusas na pós-modernidade. Neste fator, encontram-se as diferentes formas da linguagem, como: escrita, fala, imagens/ilustrações, gestos etc. Com isso, os multiletramentos abrangem não somente a grande gama de textos (sejam eles escritos ou não), mas também a gama de mídias e hipermídias espalhadas no cotidiano das pessoas. Na visão da autora,

O GNL (Grupo de Nova Londres) também apontava para o fato de que essa juventude — nossos alunos — contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi” — a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO, 2012, p. 12-13).

Na visão de Rojo (2012), o trabalho pedagógico com multiletramentos pode abarcar ou não o envolvimento das tecnologias digitais. Todavia, na maior parte dos casos, envolve a mobilização dos recursos informáticos e tecnológicos, uma vez que os multiletramentos efetuam-se a partir desses aparatos. Conforme mencionado anteriormente, os multiletramentos abrangem a temática da multiculturalidade, envolvendo as diferenciadas culturas difundidas nos espaços geográficos. Nesse primeiro âmbito, os multiletramentos envolvem os aspectos alusivos à cultura local, popular e de massa. Dessa maneira, esse âmbito dos multiletramentos abrangem a diversidade de culturas, não englobando apenas as culturas predominantes e hegemônicas.

Os multiletramentos abarcam ainda a temática da difusão de linguagens, semioses e ferramentas tecnológicas na sociedade atual. Nesse segundo âmbito, os multiletramentos abrangem as distintas linguagens e mídias, como, por exemplo, as imagens, as ilustrações, os textos multimodais, os vídeos, os sons (áudios) etc. Para Rojo (2012, p. 21),

São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor.

Desse modo, os multiletramentos englobam a grande leva de artefatos semióticos e multissemióticos difundidos nas práticas cotidianas, bem como as capacidades e habilidades do trato – compreensão e produção - com todos esses aparatos, como demonstra Rojo (2012).

Dessa junção entre letramento digital e multiletramentos, vem justamente as competências necessárias para que os sujeitos consigam ler, assistir, produzir e processar a gama de textos expandidos nos espaços pós-modernos. Esses textos podem ser escritos, orais, digitais, multimodais e visuais, conforme demonstra Dias (2012). Com isso, o cenário pós-moderno solicita dos sujeitos competências que abonam o ato de lidar com essa grande conexão de semioses. Daqui, provém a necessidade da formulação de um processo de ensino-aprendizagem pautado nessa junção articulação entre letramento digital e multiletramentos.

Para concluir este tópico, aludimos a Oliveira, Tinoco & Santos (2014). Estas defendem que o cenário pós-moderno de aprendizagem não foca mais na pedagogia da transmissão de informações, assim como na aplicação de avaliações sem um fim social. Diante dessa aceção, no cenário pós-moderno, o processo de ensino-aprendizagem prioriza a aquisição da aprendizagem, bem como a aplicação dos saberes. O intento disso é acarretar alterações e transformações no entorno social. Esse modelo didático de ensino-aprendizagem enfoca a questão do exercício da cidadania. Dito isso, o processo de ensino-aprendizagem está focado em estratégias de ensino canalizadas a promover a concretização da cidadania dos alunos/aprendizes.

3 – GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NA MÍDIA: O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL EM DEBATE

No presente capítulo, debruçamo-nos sobre a temática da produção de texto (escrita e oral), enfocando a mais recente concepção de escrita - atividade interativa – vinda das abordagens teóricas da Linguística de Texto. No presente capítulo, também discutimos a noção de gêneros discursivos/textuais, assim como a noção de gênero anúncio publicitário.

3.1 Produção de texto: um olhar sobre a modalidade escrita e oral

Com as pesquisas da Linguística Textual ou Linguística de Texto, a produção de texto corresponde a um processo interativo, que compreende à associação de conhecimentos linguísticos e gramaticais, conhecimentos prévios ou de mundo, conhecimentos textuais e atividades cognitivas, como dizem Koch & Elias (2009).

De acordo com Leal & Melo (2007), a produção de texto não consiste em uma atividade carecida e desprovida de uma finalidade. Pelo contrário, produzir textos consiste em uma atividade cuja finalidade é efetuar a prática da interação, bem como realizar ações de participação social. A efetivação da prática da produção textual abarca os usos de conhecimentos de distintos níveis de complexidade, bem como diferenciados atos cognitivos.

A produção textual requer dos sujeitos diferenciadas estratégias, que não se limitam apenas à apropriação e à familiarização com conceitos gramaticais normativos. Ou seja, produzir textos solicita dos sujeitos o uso de conhecimentos a respeito do contexto comunicativo (adequação do gênero, coenunciadores, tópicos etc.), diferenciadas ações (parafrasear, planejar o projeto de dizer, selecionar, agrupar ideias etc.), avaliar, revisar e reescrever o texto com a pretensão de ocasionar a interação com os leitores etc. (KOCH & ELIAS, 2009). Em suma, produzir textos não se restringe ao uso do código e ao domínio da norma, mas é reflexo de distintas ações/estratégias que aludem ao plano social, bem como à cognição humana.

Segundo Marcuschi (2007), as pesquisas acerca dos gêneros textuais deflagradas no âmbito da Linguística Textual trouxeram múltiplas alterações no trabalho envolvendo o texto no contexto educacional. Entres essas alterações que

envolvem o texto, desponta uma nova perspectiva: a produção textual. Ensinar o aluno a produzir um texto requer um trabalho baseado nos gêneros discursivos/textuais, principalmente os que estão propagados nos espaços extraescolares. O trabalho com a produção de textos, ou melhor, com a produção de gêneros, é necessário a explicitação das suas condições de produção e de circulação. Nesse ínterim, produzir textos não é algo mais unicamente relacionado aos tipos textuais – narração, descrição e dissertação -, mas, sim, a uma ação diretamente relacionada aos gêneros discursivos/textuais.

Cavalcante & Marcuschi (2007) defendem uma noção de língua real e situada cuja utilização acontece nas práticas corriqueiras, isto é, presentes em situações de interação formais ou informais, assim como privadas ou públicas. Esse processo acontece mediante textos reais, ou melhor, gêneros do discurso presentes no cotidiano dos sujeitos. Tais gêneros podem ser escritos ou orais. Dessa feita, a produção de texto pode ser tanto escrita, quanto oral.

3.1.1 A Produção de texto escrito

Na ótica de Koch & Elias (2009), o texto consiste em um evento sociocomunicativo procedente da coprodução efetuada entre dois interlocutores, a saber, autor e leitor. O texto tem como atribuição efetuar a interação entre interlocutores. Estes, por sua vez, exercem papéis ativos e estratégicos voltados a construir sentido. A construção de sentidos, porém, não é procedente apenas dos elementos normativos depositados no texto. O sentido se dá com a conexão de saberes culturais, históricos e sociais dos sujeitos. Nesse viés, a escrita e/ou produção de texto escrito é uma ação cujo objeto está na interação que é resultante da junção dos conhecimentos normativos, socioculturais e textuais, assim como ações cognitivas e metacognitivas.

Em virtude dos paradigmas linguísticos sociohistóricos, nos dias atuais, a escrita é vista como um processo interacional. De acordo com Antunes (2003), a escrita como processo interacional abarca uma ação cooperativa entre sujeitos. Em outras palavras, essa perspectiva interativa de escrita abrange as ações de dois ou mais sujeitos que almejam os mesmos fins. Nessa perspectiva, cada ação proferida é regulada e condicionada ao(s) outro(s) que fazem parte desse processo. As decisões tomadas pelo autor/enunciador no que diz respeito à escrita levam sempre em conta

o outro com o qual interage. A escrita nesse viés interativo engloba, portanto, a parceria e o envolvimento entre os sujeitos, refletindo a dimensão interativa, dialógica e negociável da linguagem.

A produção de texto escrito é marcada pelo distanciamento entre autor e leitor, sendo erradicada a participação ativa e direta do leitor no momento da interação. Diante desse quadro, o autor constrói um perfil do seu possível leitor, prevendo suas possíveis reações em face da leitura. É a partir das previsões que esse autor traça do seu possível leitor, que seu texto é produzido. Desse modo, na produção do texto escrito, autor e leitor não se fazem presentes no mesmo contexto temporal e espacial. Com isso, a produção e a recepção do texto se dá em momentos diferenciados (KOCH & ELIAS, 2009).

A perspectiva interativa de escrita parte do pressuposto da existência do outro. Porém, a presença do(s) outro(s) sujeito(s) não é algo simultâneo. Ainda assim, mesmo que o interlocutor não esteja lado a lado do autor no ato da produção textual, este deve considerá-lo em suas ações. Dessa forma, produzir um texto escrito solicita do autor dividir tal momento com um interlocutor que não se faz presente, olhando para o que será dito e como será dito (ANTUNES, 2003). Partindo dessa perspectiva, o decorrer do processo de escrita é caracterizado por esse ato de lembrar do(s) outro(s) com quem interage, trazendo à tona sua presença imaginária a cada ação textual-discursiva efetuada.

Ancoradas em uma proposta sociointeracionista de processo de ensino-aprendizagem de língua, Leal & Melo (2007) defendem que o ensino da produção de texto escrito no contexto educativo deve propiciar o contato dos alunos com múltiplas situações de escrita equivalentes as que acontecem além do campo escolar, isto é, extraescolar. Partindo dessa perspectiva, as situações de escrita propostas pelo contexto educativo devem abarcar a produção textual de múltiplos e diversificados gêneros que atendam/adequem a diferentes finalidades comunicativas, bem como dialoguem com diversificados interlocutores, o que faz da escrita um objeto social.

Essas diversificadas funções comunicativas da escrita vão influir diretamente na escolha dos gêneros discursivos/textuais. Em função da diversidade de funções comunicativas dessa modalidade da linguagem, surgem diversificados gêneros que vão concretizar a interação verbal escrita. A escrita vai, desse modo, ser materializada em diferenciados gêneros, distribuindo-se e organizando-se na superfície linguística do texto, isto é, a superestrutura, como aponta Antunes (2003).

Para Antunes (2003), a produção de texto escrito cumpre distintas e diversificadas funções sociocomunicativas. Ao longo do dia a dia dos sujeitos, a escrita se faz presente, atendendo a diversificadas pretensões que estão relacionadas com as práticas corriqueiras desses sujeitos. Como diz a autora, “pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo” (p. 48). A escrita, portanto, não acontece desprovida de uma pretensão, uma vez que está sempre voltada a atender determinados fins.

É nesse sentido que Silva & Melo (2007) defendem a explicitação da finalidade e do interlocutor/enunciador no trabalho com a produção de texto. Na ótica dos autores, quando um sujeito se propõe a produzir um texto, ele o faz com um objetivo/finalidade, dirigindo sua produção a um interlocutor/coenunciador. Desse modo, produzir textos envolve sempre uma finalidade e destinatários concretos. Diante da perspectiva de efetuar situações de escrita equivalentes aos usos reais das rotinas do dia a dia, o trabalho com a produção de texto escrito deve envolver não apenas a escolha de um determinado gênero, mas também a abordagem da finalidade da produção e do interlocutor a que tal produção se destina.

Para Antunes (2003), o trabalho com o texto escrito deve sempre explicitar o leitor ou o interlocutor a que se destina a produção. Tal explicitação serve de parâmetro e referência, para que o autor saiba o que vai ser dito em sua produção. Desse modo, aquilo que será dito no texto é condicionado ao leitor/destinatário, passando por um processo de adequação que demanda sempre a presença imaginária do interlocutor.

Na visão de Leal & Melo (2007), a produção de texto escrito engloba diferentes ações textuais e discursivas, tais como: selecionar ideias, selecionar termos lexicais, revisar gramaticalmente o texto etc. Produzir textos abrange, portanto, diversificados conhecimentos e ações discursivas. Ou seja, não se trata de uma ação cuja dinâmica depende única e exclusivamente do uso de normas gramaticais.

Nesse conjunto de ações textuais e discursivas, está a utilização de aspectos/fatores intertextuais. No dizer de Koch & Elias (2006), a intertextualidade consiste em um processo, por intermédio do qual o leitor ou produtor pode estabelecer elos/links com outros textos anteriores. No momento da leitura ou da produção, os sujeitos podem remeter a outros textos, lembrando ou fazendo usos

de diversos aspectos. Quando o leitor ou produtor remetem a outros textos que faz parte da sua bagagem de leitura, ele está efetuando estratégias de recursos intertextuais, isto é, a intertextualidade.

Segundo Antunes (2009), na atividade da produção textual, o autor ou produtor faz uso dos seus conhecimentos. Esses conhecimentos, por sua vez, são derivados de sua bagagem de leitura. A bagagem de leitura é composta por todos os textos aos quais o leitor teve acesso. Através dessa bagagem, o leitor adquiriu distintos conhecimentos, tais como: conhecimento sobre temáticas e problemáticas; conhecimentos sobre estruturas frasais, sequências tipológicas e gêneros textuais; conhecimentos sobre recursos linguísticos etc. Ao ler ou produzir textos, as pessoas podem remeter aos textos lidos anteriormente que contribuíram para a construção desses saberes, fazendo uso de tudo isso na sua produção textual.

Nesse sentido, o conceito de intertextualidade em relação à produção textual não está vinculado apenas aos argumentos que subsidiam a elaboração textual, mas também remetem ao vasto quantitativo de saberes e de informações que podem ser recuperadas do contato do leitor com textos anteriores.

Para Koch & Elias (2009), em virtude do fato de o autor e do leitor não estarem presentes em um mesmo contexto espacial e temporal da produção de texto, a atividade da escrita acontece por intermédio de etapas distintas. São elas: o planejamento, a produção, a revisão e a reescrita. Nessas etapas, o autor tem a possibilidade de readequar seu texto ao seu interlocutor/leitor.

Segundo Antunes (2003), produzir um texto vai além da mera expressão escrita de ideias e informações em um determinado suporte. O processo de produzir texto dá-se, por intermédio de etapas complementares. São elas: o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita. Cada uma dessas etapas não aparece do nada. Pelo contrário, cada uma delas possui finalidades específicas.

O planejamento abarca os passos antecedentes à escrita do texto, englobando diversificadas ações, como: escolha e delimitação da temática sobre a qual o texto se debruçará; estabelecimento de objetivos, escolha do gênero discursivo/textual adequado, delimitação das informações a serem dispostas no texto, bem como delimitação da sequência dessas informações; estabelecimento do perfil do seu(s) leitor(es) visando a adequar seu textos (escolhas linguísticas etc.) (ANTUNES, 2003).

A escrita compreende o registro das ideias e das informações no papel. Nesse momento, acontece o registro daquilo que foi expresso no planejamento. Para tal, o

autor vai utilizar determinados fatores lexicais, assim como determinadas escolhas semânticas e sintáticas, mantendo sempre uma relação com o planejamento e com a situação comunicativa (ANTUNES, 2003).

A etapa da revisão e da reescrita corresponde à análise da escrita das informações que estão presentes na superfície do texto. Nessa etapa, o autor tende a confirmar se a finalidade comunicativa foi atendida, bem como acontece a confirmação referente ao atendimento ao tema, à coesão (de referência e de progressão) e à coerência, a questões normativas e lexicais. Nessa etapa, o texto passa por um processo de reformulação maciça, extinguindo aquilo não está adequado à situação de uso (ANTUNES, 2003).

No que diz respeito à produção de texto escrito, diversos autores apontam a junção entre leitura e escrita como um recurso extremamente valioso, já que propicia apropriação do aluno em relação aos gêneros discursivos/textuais. Leal & Melo (2007) propõem o uso de situações de leitura com o objetivo de propiciar a familiarização e a apropriação dos alunos com relação a distintos gêneros. Por intermédio dessas situações de leitura, os alunos têm acesso a múltiplos gêneros e a suas finalidades/funções comunicativas, indexando modelos textuais na sua memória. O que, conseqüentemente, dá subsídios para o exercício da escrita. Em outras palavras, com o acesso a essas diversificadas situações de leitura e aos modelos textuais, os alunos passam a lidar com as características constitutivas dos gêneros, conhecendo diferentes estruturais e estilos de dizer. Para as autoras,

Como já anunciamos, a segunda razão para promovermos muitas situações de leitura de textos na escola é que a familiaridade com diferentes espécies textuais pode dar munção para que os alunos adotem gêneros textuais propícios às finalidades dos textos e tenham modelos de textos indexados na memória que tornem a tarefa de escrita mais fácil. A partir desses conhecimentos e desses modelos, os produtores podem, inclusive, manipular características de gêneros distintos para criar estruturas textuais diferentes, experimentando novos estilos (LEAL & MELO, 2007, p. 24).

A articulação entre práticas de leitura e de escrita é, pois, algo de substancial relevância em se tratando da produção de textos na escola. Leal & Melo (2007) refletem acerca das contribuições da realização de um trabalho amparado na conexão entre situações de leitura e de escrita. Para as autoras, a produção textual exige a leitura de diversificados gêneros. É por meio da leitura de distintos gêneros

que o leitor constrói um conjunto de conhecimentos alusivos às características temáticas, composicionais e estilísticas dos textos difusos no cotidiano extraescolar. Consequentemente, tais conhecimentos dão subsídios, para a realização da produção textual. Na visão das autoras supracitadas,

Essa garantia só poderá ocorrer se percebermos a importância de termos modelos para a escrita dos textos, ou seja, para aprendermos a escrever, precisamos ler textos variados, para construirmos uma bagagem de conhecimentos temáticos e de conhecimentos relativos às características dos vários gêneros textuais. Em suma, queríamos deixar claro que consideramos que a leitura é essencial para a aprendizagem da escrita (LEAL & MELO, 2007, p. 26).

Diante dessa perspectiva, produzir textos escritos envolve o contato do leitor como diversificados gêneros discursivos/textuais com a finalidade de apropriar-se do funcionamento global desses gêneros, sendo a leitura um recurso de extrema relevância na familiarização do autor/enunciador com as características constitutivas dos gêneros.

3.1.2 A produção de texto oral

Como mencionado anteriormente, sob o viés dialógico da linguagem, o texto consiste em um local de interação efetuada por interlocutores ativos e estrategistas. O texto compreende duas modalidades: escrita e fala. Em ambas as modalidades, o grande objeto é a interação. Todavia, o texto escrito e o falado possuem diferenciações em sua coprodução, conforme preconizam Koch & Elias (2009).

Em se tratando da fala, há uma antiga crença de que não há necessidade de a fala ser ensinada e/ou aprendida, visto que os sujeitos fazem uso dessa habilidade desde o nascimento. A escrita, por outro lado, deve ser ensinada e/ou aprendida. Essa função é de atribuição da escola. No entanto, os usos da fala não compreendem a espontaneidade do cotidiano, podendo ser abordados no contexto educacional (CAVALCANTE & MARCUSCHI, 2007; MARCUSCHI, 2001). Dessa feita, a produção de texto oral (assim como a produção de texto escrito) possui diversificadas particularidades, as quais devem ser abordadas no contexto educativo, sendo objeto de ensino.

Cavalcante & Teixeira (2007) são veementemente contrárias à tese da perspectiva dicotômica entre a escrita e fala. Ambas as modalidades consistem em formas de manifestações textuais normatizadas, sendo marcadas por particularidades.

É nesse sentido que Koch & Elias (2009) refletem acerca das particularidades da produção do texto oral. Na visão das autoras, ao contrário do que acontece na produção do texto escrito na qual há um distanciamento espacial e temporal entre autor/leitor, a produção de texto oral compartilha da presença de ambos os interlocutores, uma vez que eles estão copresentes. Nessa perspectiva de produção de texto, tem-se uma produção verbal conjunta e ativa, visto que não há distanciamento entre autor/leitor, partilhando, assim, de um mesmo contexto de produção e recepção textual.

De acordo com Antunes (2003), a produção de texto oral consiste em um processo interativo caracterizado pela copresença do falante e do ouvinte, assim como pela alternância de papéis. Ao contrário do que acontece na produção do texto escrito em que a recepção do texto passa por um adiamento, na produção do texto falado, a interação entre autor e interlocutor acontece em um mesmo espaço e tempo. Ao longo da produção do texto falado, esses sujeitos, simultaneamente, planejam seu discurso e negociam a sequência do diálogo entre ambos. Na ótica da autora,

Todo evento de fala corresponde a uma interação verbal que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores, em situação de co-presença, alternam seus papéis de falante e ouvinte. O discurso vai sendo, assim, coletivamente produzido, negociado, ao mesmo tempo em que vai sendo planejado, e sua sequência é determinada, quase sempre, na própria continuidade do diálogo (p. 50).

Aqui, reside a grande distinção entre a produção de texto escrita e oral: o contexto comunicativo de produção e recepção do texto. Na escrita, esse contexto não é o mesmo, visto que os interlocutores estão distanciados. Por outro lado, na fala, esse contexto é o mesmo, concretizando uma produção de texto em que os interlocutores estão lado a lado.

Antunes (2003) discute as modalidades da fala (formal e informal) que se refletem na produção de texto oral. Para a autora, a fala não detém um padrão

homogêneo e único. Ou seja, a fala possui variedades que são correlatas a diferenciados fatores. Nesse sentido, ao produzir textos orais, os sujeitos utilizam-se da formalidade ou da informalidade, assim como da espontaneidade ou da não espontaneidade, sendo tal escolha relacionado com o momento de fala. Existem momentos de fala que não exigem dos sujeitos uma formalidade. Nesse caso, a produção de texto oral pode ser pautada na espontaneidade do momento de fala, sendo caracterizado pela informalidade. Por outro lado, existem momentos de fala que exigem dos sujeitos a formalidade. Nesse caso, a produção de texto oral deve ser ancorada em um maior planejamento e controle, já que o momento de fala é caracterizado pelo uso da formalidade. O que também acontece na modalidade escrita. Para a autora,

Há momentos, de fala ou de escrita, em que tudo o que vai ser dito pode ser dito sem muita ou sem nenhuma formalidade, como há momentos em que tudo precisa ser cuidadosamente planejado e controlado. Naturalmente, a diferença que pretendo ressaltar aqui é aquela entre a fala mais informal. Quanto maior for a distância entre as duas, mais salientes serão as diferenças. A fala informal está normalmente presente nos contextos mais corriqueiros de conversação coloquial e caracteriza-se, em geral, por um vocabulário comum, restrito a esses contextos corriqueiros (p. 52).

Dessa maneira, a produção de texto oral passa por um processo de adequação relacionado à situação de interação que abarca, tanto momentos formais quanto momentos informais. Nesse processo de adequação, o falante vai proferir um texto falado mais espontâneo ou mais elaborado. A produção de texto oral é, pois, correlacionada ao uso, cabendo ao falante refletir e alterar sua produção, em função de fatores comunicativos contextuais.

Na visão de Antunes (2003), a produção de texto oral vem acompanhada de outros elementos que provêm de outras modalidades da linguagem. São exemplos: os elementos paralinguísticos, tais como: gesticulações, mudanças nas expressões da face etc. Fazem parte desse conjunto os elementos suprasegmentais que englobam ao som, como é o caso dos: aspectos da entonação, acréscimo/decrécimo da intensidade sonora, pausas e hesitações.

A linguagem oral aparece, portanto, relacionada a outras modalidades linguísticas, como é o caso da: linguagem corporal, gestual etc. Essa junção de

linguagens age não apenas na concretização da produção textual, mas também na construção de sentido.

Acerca disso Schneuwly, Haller & Dolz (2004) defendem que produção de texto oral não se restringe a fatores linguísticos ou prosódicos. Pelo contrário, esse tipo de produção se dá de forma articulada com as expressões da face, os gestos, os olhares, as posturas do corpo etc., o que contribui para o processo de construção de sentidos. Essas modalidades linguísticas que se confabulam com a fala são denominadas por tais autores como Multissistemas da Oralidade. Nas palavras dos autores,

A comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não significantes, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecido como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que as mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e / ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la (SCHNEUWLY, HALLER E DOLZ, 2004, p.134).

Schneuwly, Haller & Dolz (2004) fazem uma aprofundada especificação desses multissistemas da oralidade, conforme descrito na tabela abaixo.

Quadro 3 - Meios não linguísticos da comunicação oral.

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSTICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO FÍSICO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
QUALIDADE DA VOZ MELODIA ELOCUÇÃO PAUSAS RESPIRAÇÃO RISOS SUSPIROS	ATITUDES CORPORAIS MOVIMENTOS GESTOS TROCA DE OLHARES MÍMICAS FACIAIS	OCUPAÇÃO DE LUGARES ESPAÇO PESSOAL DISTÂNCIA CONTATO	ROUPAS DISFARCES PENTEADO ÓCULOS LIMPEZA	ILUMINAÇÃO DISPOSIÇÃO DE CADEIRAS ORDEM VENTILAÇÃO DECORAÇÃO

Fonte: Schneuwly, Haller & Dolz (2004, p. 134).

Sob o viés da perspectiva dos gêneros discursivos/textuais enquanto objetos de ensino, o contexto educacional deve abranger todas essas particularidades da linguagem oral, aderindo ao trabalho com esses gêneros arraigados no cotidiano.

No que se refere à produção de texto oral, para Cavalcante & Teixeira (2007), o trabalho envolvendo a oralidade deve estar voltado a levar o aluno a apropriar-se e familiarizar-se com as características constitutivas dos gêneros (conteúdo temático, composição e estilo verbal), refletindo sobre a adequação dos gêneros aos contextos sociais. Em outras palavras, quais gêneros são solicitados diante de específicos contextos sociais.

O trabalho envolvendo a oralidade deve ocasionar a reflexão do aluno a respeito dos usos e das formalidades/informalidade dessa modalidade linguística. Ou seja, trabalhar com a oralidade nos processos de ensino e de aprendizagem vai além da fala e da conversa por si só. É, portanto, necessário propor situações didáticas com as quais o aluno reflita acerca dos usos formais e informais (CAVALCANTE & TEIXEIRA, 2007).

Por fim, ressaltamos mais uma vez o fato de a linguagem oral possuir diversas particularidades que não podem deixar de ser abordadas no contexto educacional. Mesmo diante de uma arcaica tese de que a oralidade consiste no local do erro e de comparações dicotômicas com a escrita, a modalidade oral possui aspectos/fatores de extrema importância na formação de um falante competente. Diante dessa constatação, as particularidades da produção de texto oral não podem deixar de fazer parte do contexto educacional.

Em função da orientação do ensino da produção de texto (escrita e oral) alicerçada na perspectiva da diversidade textual, é de extrema importância refletirmos acerca da noção de gêneros discursivos/textuais, elencando as principais tendências de estudos sobre gêneros.

3.2 Gêneros discursivos/textuais: algumas reflexões

Hoje, no tocante ao ensino de língua, os documentos oficiais – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Orientação Curriculares para o Ensino Médio - OCEM etc. - brasileiros relativos à Educação Básica são categóricos ao preconizarem um processo de ensino-aprendizagem cujos gêneros discursivos/textuais sejam objetos de ensino, ocasionando a concretização das práticas de leitura, de produção de texto (escrita e oral) e de análise linguística.

No decorrer das últimas décadas, os gêneros discursivos têm sido estudados sob o enfoque de diferenciadas correntes. Neste trabalho, mencionamos as três perspectivas, a saber, a perspectiva bakhtiniana, a perspectiva marcuschiana e a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD.

Nos estudos bakhtinianos, os gêneros são vistos como gêneros do discurso. Consoante Bakhtin (2000), o conceito de gêneros do discurso compreende os textos com os quais lidamos nas rotinas do dia a dia (escritos ou orais). Em outras palavras, os gêneros consistem nas produções de caráter escrito ou oral cujos sujeitos produzem com a pretensão de efetivar a interação verbal.

Os estudos bakhtinianos preconizam que os gêneros do discurso detêm consigo características relativamente estáveis, isto é, que se materializam nos distintos gêneros proliferados nas múltiplas situações de interação verbal presentes nas rotinas corriqueiras. São elas: a função/finalidade comunicativa, o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo verbal (BAKHTIN, 2000).

Amparadas nos estudos bakhtinianos, Koch & Elias (2006; 2009) definem cada uma dessas características constitutivas professadas pelo filósofo russo. O plano temático compreende os assuntos e os temas esperados, ou seja, aquilo que é esperado de um determinado gênero discursivo, no que concerne ao conteúdo. O plano composicional compreende a estrutura e o esquema de distribuição da informação do gênero discursivo, juntando todos os aspectos/fatores que constituem a organização estrutural (tanto os verbais, quanto os visuais). Já o plano estilístico compreende as escolhas linguísticas adotadas pelo enunciador ao produzir um gênero do discurso.

Além desses traços característicos relativamente estáveis, os gêneros do discurso têm consigo condições de produção. Estas surgem das escolhas dos sujeitos por determinados gêneros diante dos momentos comunicativos e interativos. Em outras palavras, em função das práticas comunicativas, os sujeitos realizam escolhas/opções por determinados gêneros discursivos, adotando como critério quais melhor se enquadram na situação de interlocução verbal (seja escrita ou oral), conforme evidencia Bakhtin (2000).

Marcuschi (2010), por sua vez, destaca o papel da difusão da escrita alfabética e propagação dos gêneros. Para o autor, em virtude de uma cultura veementemente oral, a produção de gêneros foi extremamente limitada. Com a disseminação da modalidade escrita, os gêneros propagaram-se de maneira considerável. Esse

quadro, porém, foi alterado drasticamente com a aparecimento da cultura impressa em meados do século XVIII. A proliferação dos gêneros, foi mais uma vez alavancada, em função da cultura eletrônica (televisão, rádio, telefone etc.), e da cultura das tecnologias da cultura e da informação –TICs. O que evidencia o fato de os gêneros estarem diretamente atrelados às práticas socioculturais.

Para o supracitado autor, os gêneros são caracterizados por suas finalidades comunicativas, cognitivas e institucionais. Os gêneros advêm do âmbito cultural e social, sendo resultante da coletividade, ou melhor, do trabalho coletivo traçado pelos sujeitos. Os gêneros são, pois, entidades sociodiscursivas que instigam a concretização das práticas sociocomunicativas disseminadas no âmbito sociocultural. Tais entidades instigam a ordenação e a estabilização das práticas sociocomunicativas. Nesse sentido, os gêneros refletem as ações sociais e coletivas construídas pelos sujeitos.

No que diz respeito aos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD, os gêneros são vistos como ferramenta. Os postulados de Schneuwly & Dolz (2004) alçam os gêneros à casta de ferramenta que promove a junção entre as práticas de linguagem e os objetos escolares. Na visão dos referidos autores, os gêneros viabilizam o crescimento das habilidades dos sujeitos, bem como concedem possibilidades efetivas de participação nos episódios cotidianos e sociais.

Schneuwly & Dolz (2004) e Marcuschi (2010) são concordantes, quando postulam que o trabalho com gêneros no âmbito educacional deve consistir em uma prévia daquilo que os sujeitos vão se deparar nos eventos cotidianos. Ou seja, no âmbito educativos, devem acontecer situações didáticas que antecipem as práticas comunicativas com as quais os discentes vão se deparar nas suas rotinas diárias.

Diante dos arcabouços teóricos postos acima, ancoramo-nos na perspectiva bakhtiniana, assim como na perspectiva marcuschiana (procedente do âmbito da Linguística Textual). Com isso, neste estudo, adotamos a nomenclatura gêneros discursivos/textuais.

É nesse olhar que passamos a tratar, a partir deste momento, do gênero anúncio publicitário e do suporte Youtube, que constituem objetos deste estudo.

3.2.1 O gênero anúncio publicitário

De acordo com Silva (2015), o âmbito publicitário advém do final do século XIX. Esse tipo de atividade emergiu em virtude de um contexto de propagação de mercadoria em massa e de produtos industrializados. Dentro desse contexto, emerge o campo publicitário, estando propenso a difundir uma gama de anúncios. Estes, conseqüentemente, estão propensos a prender a atenção, exteriorizar desejos e interesse, ocasionando a aderência a ideias, assim como a aquisição de um produto ou serviço.

Na visão de Costa Lara & Souza (2007), o gênero anúncio abrange os textos incumbidos de instigar a adesão do leitor/interlocutor a uma mensagem ou ideia exposta. Seu propósito comunicativo é, portanto, convencer e persuadir um determinado público, deflagrando não apenas a adesão ao que está proposto pelo anúncio, mas também a efetivação das ações.

O anúncio possui diferenciadas modalidades, a saber, o anúncio publicitário (ou peça publicitária), anúncio de propaganda (também conhecido como propaganda, campanha de propaganda ou texto propagandístico), anúncio educativo (também denominado como anúncio social ou anúncio de campanha comunitária), conforme pontuam Silva et al. (2015). Neste estudo, tomamos o gênero anúncio publicitário como objeto de estudo.

Silva (2015) aborda as distinções entre os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda. Tais distinções advém dos seus propósitos comunicativos. O gênero discursivo/textual anúncio de propaganda tem como foco o campo das ideias que originam, por conseguinte, ações. Diante dessa perspectiva, nesse gênero, predomina a promoção de ideias. Ou seja, a pretensão comunicativa do gênero anúncio de propaganda é acarretar a projeção de ideias, propiciando a concordância ou discordância do leitor face a algo, assim como propiciar a tomada de ação. Nesses gêneros, as vendas, as compras e os lucros são deixados de lado, visto que o foco são as ideias e as ações.

Para a autora, o gênero anúncio publicitário está focado em fins comerciais, ambicionando alavancar a compra de produtos ou serviços. Em outras palavras, o anúncio publicitário é canalizado a promover a persuasão dos sujeitos, instigando a ação de escolha de produtos e serviços. Dentro dessa perspectiva, nesse gênero, predominam os fatores comerciais, isto é, a venda e o lucro.

Na visão de Aires & Silva (2013), o anúncio publicitário possui uma conotação lucrativa, envolvendo uma imensa gama de discursos argumentativos e persuasivos.

Tal mobilização argumentativa e persuasiva visa a ocasionar a indução do público consumidor a adquirir produtos e serviços. Desse modo, esse gênero está intrinsecamente vinculado ao âmbito comercial.

Para os referidos autores, os discursos deflagrados pelo anúncio publicitário influem na identidade dos sujeitos, assim como propagam estereótipos, difundindo formas de pensar e de agir (padrões comportamentais). Em função das ideologias e dos valores disseminados nesse gênero discursivo/textual, aquilo que é difundido passa a ser tido como algo a ser seguido incontestavelmente, conforme esclarecem Aires & Silva (2013, p. 1):

Os discursos que circulam nesse gênero, além de serem demarcadores de identidades, tanto femininas quanto masculinas, acabam reforçando os estereótipos, principalmente da mulher, como aquela que tem que ser perfeita, difundindo suas formas, suas maneiras de comportamentos. Nesse sentido, o que é divulgado pela mídia passa a ser visto como “padrão” a ser seguido. Nesse momento, valores são agregados ao produto, fortalecendo a construção de uma marca ou imagem sólidas. Desta forma, age-se com a necessidade e o desejo do receptor, em que a necessidade é o racional e o desejo, a emoção.

De acordo Bastos (2009), os anúncios publicitários efetuam uma imensa exaltação das qualidades dos produtos e dos serviços. Esse gênero discursivo/textual projeta a veiculação de crenças, ideologias, modismos e valores. Nas mensagens deflagradas por esse gênero, os produtos são sempre evidenciados como algo perfeito. As mensagens efetuam a articulação entre “o perfeito com o ideal, o prazer com a realidade” (BASTOS, 2009, p. 7).

A referida autora demonstra que um dos recursos argumentativos mais recorrentes no gênero anúncio publicitário é a criação do “mito na necessidade”. Por intermédio de estratégias argumentativas, os anúncios publicitários fazem com que os sujeitos acreditem em uma necessidade extrema. Tal necessidade só será suprida com a aquisição/compra do produto ou serviço deflagrado pelo anúncio. Em grande parte dos casos, em vez de focar nos produtos ou serviços, os anúncios publicitários focalizam os desejos e os sonhos dos sujeitos. A aquisição/compra dos produtos ou serviços é relacionada a diversas sensações positivas, como: amor, liberdade, prazer, prestígio, satisfação, sucesso etc. Ou seja, a aquisição/compra dos produtos ou serviços viabiliza a concretização dos sonhos dos sujeitos.

Sobre isso, Vestergaard & Schroeder (2004 *apud* SILVA, 2015) apontam que o gênero anúncio publicitário vinculam o comprar ao ser. Essa modalidade de anúncio propaga a sensação de que a compra de um determinado produto ou serviço é o passaporte para uma nova vida. A compra do produto é vinculada à aquisição de qualidades dos produtos em foco, ou então, aquisição de status e poder. Essa compra é, pois, um passaporte para uma verdadeira guinada na vida do consumidor. Essa pseudo sensação é repassada, na maior parte dos casos, pela manipulação ideológica deflagrada pelo anúncio publicitário.

Partindo dessa perspectiva, a produção do gênero anúncio publicitário reúne um vasto quantitativo de estratégias argumentativas, que visam a modificar o olhar do público-alvo sobre um determinado produto. Na ótica de Paz (2002), o gênero anúncio publicitário emprega distintos recursos retóricos e argumentativos com fins a ocasionar diferenciadas reações emocionais no seu público-alvo, o que, conseqüentemente, age na persuasão e na modificação do comportamento dos leitores. Na produção e na recepção do gênero anúncio publicitário, há interlocução entre o enunciador e seu(s) coenunciador(es). De um lado, um autor/enunciador que argumenta, almejando convencer e modificar o outro (leitor/coenunciador). Por outro lado, um coenunciador ou coenunciadores que recebem diversificadas estratégias de convencimento dispostas no anúncio publicitário. É nesse contexto que a ideologia emerge como um fato de extrema importância na sedução e no convencimento das pessoas.

Alicerçada nos aportes teóricos de Brown (1971), Paz (2002) pontua as mais recorrentes estratégias argumentativas de convencimento mobilizadas nos anúncios publicitários. Essas estratégias são mobilizadas como mecanismos de persuasão, pretendendo seduzir e convencer os leitores desse gênero discursivo/textual. A primeira estratégia argumentativa de convencimento diz respeito **ao uso de estereótipos**. Em tal estratégia, são apresentadas pessoas bem vestidas, assim como pessoas portadoras de um ótimo padrão estético. Nessa estratégia, também é bastante comum a utilização de pessoas famosas, tais como: atores/atrizes, cantores/cantoras, modelos etc. A lógica dessa estratégia é apresentar pessoas bem sucedidas cujos exemplos devem ser seguidos pelos leitores do anúncio. Em geral, há a tese de que a aquisição e/ou consumo do produto divulgado alavanca o consumidor ao mesmo status das pessoas veiculadas no anúncio publicitário.

A segunda estratégia argumentativa de convencimento diz respeito à **criação de inimigos**. Em tal estratégia, são apresentados inimigos, que podem ser eliminados ou erradicados com a utilização do produto veiculado pelo anúncio publicitário. Paz (2002) cita algumas exemplificações típicas dessa estratégia de convencimento: os anúncios de produtos de limpezas (eliminam bactérias, fungos, sujeiras etc.), os anúncios de remédios (combatem às doenças, infecções etc.) etc. Dessa maneira, essa estratégia de convencimento foca na eficácia do produto veiculado, no sentido de erradicar e/ou excluir os “inimigos”.

A terceira estratégia argumentativa de convencimento diz respeito ao **apelo à autoridade**. Nessa estratégia, são apresentados profissionais relacionados ao produto veiculado pelo anúncio. A apresentação desse profissional tem como finalidade demonstrar a eficácia do produto. Ou seja, não se trata de qualquer produto. Mas, sim, de um produto cuja potencialidade é reforçada por um profissional da área. Paz (2002) mostra como exemplos desse tipo de estratégia de convencimento: os anúncios de produtos de esportes (tênis, uniformes etc.) cuja qualidade do produto é reforçada por atletas bastante conhecidos.

A quarta estratégia argumentativa de convencimento refere-se à **afirmação e/ou repetição**. Nessa estratégia, são apresentadas curtas construídas pelo modo verbal imperativo com fins a influir na opinião dos leitores, assim como conduzir suas ações, o que resulta na aquisição ou compra do produto veiculado pelo anúncio.

A quinta estratégia argumentativa de convencimento refere-se ao **efeito do produto**. Nessa estratégia, são apresentados os resultados do consumo e/ou uso do produto divulgado pelo anúncio publicitário. A apresentação desse resultado da utilização do produto tem como finalidade evidenciar a credibilidade do produto. Não se trata de qualquer produto. Mas, sim, de um produto já testado cujos efeitos estão sendo apresentados. O que, de certa forma, já tenta garantir a satisfação do consumidor. Como exemplificações desse tipo de estratégia de convencimento, Paz (2002) menciona os anúncios de sabão em pó cuja eficácia é demonstrada através de dois momentos distintos: antes e depois da utilização do produto.

Dessa feita, as estratégias argumentativas de convencimento descritas acima agem não apenas na persuasão, mas, sobretudo, na moldagem dos interesses e nas ações do público-alvo. Isto é, não se trata meramente de convencer uma pessoa a simplesmente comprar. Pelo contrário, trata-se de evidenciar um produto e sua extrema relevância, agindo na moldagem dos interesses, das ideias e,

consequentemente, das ações dos sujeitos que têm acesso ao gênero anúncio publicitário.

Com a pretensão de ocasionar determinados efeitos no público-alvo, o anúncio publicitário reúne diferenciados recursos retóricos e argumentativos de várias ordens, a saber: escritas, orais e visuais. Sobre essa questão, Costa Lara & Souza (2007) e Melo (2008) discutem as múltiplas faces da argumentatividade mobilizadas no anúncio publicitário. Na abordagem dessas autoras, a argumentatividade mobilizada nos gêneros publicitários não se retém apenas aos recursos discursivos de ordem escrita, mas também abrangem os recursos visuais. Nos anúncios publicitários, os arranjos visuais se fazem presentes de distintas formas, como: o emprego de cores diversificadas (na cor das fontes utilizadas no anúncio, assim como no preenchimento das imagens ou no fundo do anúncio), diferenciados tipos e tamanhos de letras (fontes), formas e posições de objetos.

Para as autoras acima citadas, também, os arranjos visuais procedentes da mescla entre os aspectos verbais escritos e visuais, configuram-se como multimodais. Ou seja, o gênero anúncio publicitário deflagra múltiplos arranjos multimodais, tendo como finalidade instigar a promoção de efeitos de sentido.

Partindo do pressuposto da mobilização dos recursos retóricos de distintas modalidades linguísticas (escrita, oral ou visual), Paz (2002) preconiza que o texto detém uma grande potencialidade persuasiva, visto que influi no querer, no pensamento e na ação do público-alvo. Diante dessa perspectiva, a autora discute o emprego das cores bem como sua função na conquista da atenção do público-alvo. De um lado, o emprego das imagens/ilustrações e das cores tem como intenção despertar a atenção e o interesse do público-alvo. Por outro lado, a escolha das imagens e das cores tem por pretensão ocasionar a memorização do anúncio, o que faz com que o público-alvo consiga estabelecer diferenciação entre um determinado produto e os outros divulgados no mercado. Dessa maneira, a argumentação compreende um jogo de signos linguísticos cuja função é mascarar/esconder a intencionalidade e os objetivos do autor, manipulando e influenciando nas decisões do seu público-alvo.

Diante do exposto, a produção do gênero anúncio publicitário solicita o envolvimento de diversificados recursos retóricos e argumentativos. Estes, por sua vez, vêm tanto da linguagem verbal, quanto da modalidade visual da linguagem. Por

isso, esse gênero discursivo/textual deflagra não apenas aspectos verbais escritos, mas também visuais e semióticos.

Segundo Paz (2002), em virtude da intencionalidade e da finalidade comunicativa, cada gênero discursivo/textual possui aspectos linguísticos (estilo verbal) típicos de cada texto. O gênero anúncio publicitário não foge dessa regra, uma vez que possui distintos traços linguísticos que marcam sua caracterização. É com esse olhar que a autora pontua os seguintes aspectos linguísticos e/ou estilísticos: o emprego de formas verbais no imperativo (verbos canalizados a exteriorizar ordens, conselhos, pedidos, recomendações, sugestões etc.); emprego de linguagem clara e objetiva (linguagem formal, mas apropriada e correspondente ao perfil do seu público); emprego de frases de curta extensão; emprego da linguagem conotativa e ambiguidade; empregos de adjetivos com fins a salientar a positividade do produto etc.

Faria & Pinto (2010) pontuam as características de organização estrutural do gênero anúncio publicitário. Na estrutura e/ou forma composicional desse gênero discursivo/textual, é constante a presença do título (ou mensagem superior), imagem/ilustração, texto, marca do produto/serviço e *slogan*. O título tem como incumbência acarretar a construção/produção de sentido em relação à imagem/ilustração do produto ou serviço veiculado, prosseguindo com a leitura do texto publicitário. A imagem/ilustração está incumbida de deter ou reter a atenção dos leitores, alavancando a promoção do desejo e do interesse face a um dado produto ou serviço. O texto tem como incumbência ocasionar a promoção de informações relativas ao produto ou serviço deflagrado pelo anúncio publicitário. A marca possui a incumbência de exteriorizar o símbolo de empresa/organização ou produto/serviço. O *slogan* apresenta uma fala ou mensagem incumbida de ocasionar a retenção da atenção do leitor e sua atração, fazendo com que este o memorize. Os *slogans*, em geral, exteriorizam os fatores positivos ou aspectos qualitativos do produtor/serviço, a partir de frases extremamente bem elaboradas. A figura abaixo consiste em um exemplar do gêneros anúncio publicitário no suporte impresso.

Figura 1 – Exemplo do gênero anúncio publicitário impresso



Fonte: <http://www.paraiba.com.br/2013/11/06/04154-promocao-linda-para-sempre-de-o-boticario-dara-produtos-por-toda-a-vida>

O anúncio publicitário em questão divulga os produtos de beleza da loja O Boticário. Para tanto, o anúncio mobiliza algumas estratégias argumentativas bastante conhecidas. A primeira estratégia argumentativa refere-se ao uso de estereótipos, isto é, o uso de pessoas que possuem uma ótima estética facial. Esse aspecto reforça a ideologia de que a compra e a utilização do produto possibilitam o consumidor chegar a mesma condição. É o que acontece no anúncio em questão. É utilizada a imagem de uma modelo extremamente bonita com a finalidade de associar a beleza ao consumo do produto. A presença dessa modelo tem como finalidade defender a tese do “compre o produto” e “seja”, bem como aguçar o interesse do público-alvo.

Outra estratégia argumentativa envolvida na produção desse anúncio publicitário são os resultados do produto, quando são mostrados a utilização do batom e das maquiagens no rosto da modelo. Isso demonstra a qualidade dos produtos, agindo para aguçar o interesse do leitor.

A respeito da organização estrutural do referido anúncio publicitário, podemos dizer que ele traz elementos clássicos desse gênero discursivo/textual, como, por exemplo: a marca O Boticário que aparece na parte superior do anúncio; o *slogan* – linda para sempre - que aparece na posição central do anúncio acompanhado de um texto suplementar (mensagem inferior) e a imagem que preenche todo o pano de

fundo do anúncio. De um lado, a imagem da modelo. De outro, a imagem dos produtos dessa marca entrelaçada com os textos verbais escritos. Mesmo que o exemplar tenha fugido da estrutura mais recorrente do gênero anúncio publicitário (texto principal, imagem e texto complementar), ele apresentou os elementos estruturais desse gênero distribuídos ao longo da superfície do gênero em foco.

É necessário esclarecer que essa organização estrutural mencionada não é canônica ou padronizada a todos os exemplares do gênero anúncio publicitário. Ou seja, ela está sujeita a passar por alterações ou modificações, em especial, no que se refere ao suporte. É com esse olhar que, no tópico seguinte, discutimos as características do suporte *Youtube*.

3.2.2 O suporte *Youtube*

Consoante Santaella (2014), o contexto digital e tecnológico tem deflagrado inegáveis mudanças no âmbito das linguagens humanas. Tais mudanças compreendem a conexão/fusão entre o plano verbal escrito, o visual/imagético e o sonoro. O que tem se refletido na configuração da informação. Esta, por sua vez, tem abarcado diferenciadas semioses (a imagem e o áudio/som), que extrapolam o plano verbal escrito e o impresso. A configuração da informação abarca, portanto, diferenciados documentos, a saber: imagens, ilustrações, arquivos de som, hipertextos, mídias audiovisuais, vídeos etc. Isso tem instigado a promoção de novos sentidos procedentes de diversas materialidades discursivas. Para Santaella (2014, p. 213),

Os documentos não são mais exclusivamente textuais, mas conduzem a fotos, vídeos, músicas etc. Essa mistura densa e complexa de linguagens, feita de hiper-sintaxes multimídia -- povoada de símbolos matemáticos, notações, diagramas, figuras, também povoada de vozes, música, sons e ruídos -- inaugura um novo modo de formar e configurar informações, uma espessura de significados que não se restringe à linguagem verbal, mas se constrói por parentescos e contágios de sentidos advindos das múltiplas possibilidades abertas pelo som, pela visualidade e pelo discurso verbal. Isso parece dar guarida à hipótese de que, nas raízes de

todas as misturas possíveis de linguagens, encontram-se sempre três matrizes fundamentais: a verbal, a visual e a sonora, em todas as variações que cada uma delas realiza.

De acordo com Amaral Filho (2015), as novas mídias presentes na contemporaneidade instigam a efetivação de novas configurações na materialização dos dados e das informações. Em função da hipertextualidade e da interatividade, emergem novas formas de organização, manipulação e distribuição da informação.

Diante do imenso contingente de linguagens e semioses difusas no cotidiano, o cotidiano educacional tem inserido distintas mídias e suportes nos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Dias (2008), os suportes impressos têm cedido espaço às tecnologias da *web*, ocasionando novo formatos de interação entre o aluno e a informação (leia-se conhecimento). Esse contexto, conseqüentemente, vem acarretando novos moldes de produzir sentido na efetivação da construção da aprendizagem.

No que concerne à produção de textos, Dias (2008) defende que todo esse repertório de mídias, semioses e suportes procedentes das tecnologias da *web* devem ser incorporados aos processos de ensino-aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, o trabalho com a produção de texto no contexto educacional deve estimular os alunos a empregarem os inúmeros recursos procedentes das tecnologias digitais nas suas produções, ampliando suas competências e habilidades de lidar com os gêneros próprios da realidade que o circunda.

Cientes do grande contingente de gêneros e mídias subsidiados pelo suporte *web*, lançamos a proposta, aqui posta, cujo foco está na produção do anúncio publicitário no suporte *Youtube*. Na visão de Amaral Filho (2015), o *YouTube* pode ser definido como um site incumbido de publicar e compartilhar vídeos na *web*. Esse funciona como uma plataforma de hospedagem de vídeos, bem como de distribuição de conteúdos e informações. Os sujeitos que utilizam esse *site* têm a possibilidade de assistir vídeos, bem como de compartilhar e efetuar pequenos comentários.

Para o autor, o *YouTube* possui inúmeras características técnicas que efetivam diversas modificações não apenas na produção, como também na forma de assistir vídeos. Esse *site* tem viabilizado a publicação e o compartilhamento de um vasto contingente de conteúdos publicitários. Diante do suporte da *web* e das suas características técnicas, esse *site* tem ocasionado alterações significativas no audiovisual publicitário.

Na visão de Paz (2002), a divulgação da mensagem publicitária acontece por intermédio de diversificadas mídias correlatas a diferenciadas modalidades comunicativas, a saber: oral (palavras e sons), visual (cores, ilustrações, ícones etc.), audiovisual (palavras, cor, ilustrações, ícones, sons e, sobretudo, o movimento).

No dizer de Cardoso (2014), em função do suporte da *web*, os gêneros publicitários adquirem novos formatos. São eles: os *banners*, os *pop-up* e, principalmente, os vídeos. Estes últimos são propagados, em especial, no suporte *Youtube*. Neste suporte, o gênero anúncio publicitário possui distintos formatos de divulgação. Um dos refere-se *TrueView in-stream*. Tal formato propicia a divulgação de anúncio publicitários cuja visualização é algo obrigatório nos primeiros 05 (cinco) segundo. Depois desse período, o leitor tem a possibilidade de visualizar o vídeo principal ou de dar continuidade à visualização do anúncio.

No que diz respeito ao suporte *Youtube*, Amaral Filho (2015) esclarece que a disponibilização de conteúdos publicitários nesse suporte acontece de maneira articulado com outros vídeos. Tal disponibilização ocorre de duas maneiras. No primeiro caso, os conteúdos publicitários são disponibilizados através do *TrueView*. Esse formato disponibiliza conteúdos publicitários (animações em *flash*) que antecedem os vídeos hospedados nesse *site*. No segundo caso, os conteúdos publicitários são disponibilizados por meio dos *Banners Complementares*. Estes consistem em uma pequena imagem localizada na parte superior de um anúncio no formato *TrueView*. Em geral, esse formato disponibiliza a marca do anunciante.

Dessa feita, no formato *TrueView in-stream*, a escolha do usuário é algo de extrema relevância. O vídeo com o anúncio publicitário não é o conteúdo principal. O leitor tem a função de optar pela continuidade ou não do anúncio.

Segundo Amaral Filho (2015), o *YouTube* tem vivenciado um vasto quantitativo de alterações. Estas são derivadas de questões tecnológicas e culturais. Isso tem culminado na promoção de novas maneiras de utilização desse *site*. Esse contexto vem, continuamente, ocasionando significativas modificações no audiovisual publicitário. Emergem não apenas distintos recursos de produção de efeitos de sentido, mas também novas formas de disponibilização dos conteúdos e novas formas de recepção. Mesmo diante dessa gama de modificações na materialização do anúncio publicitário, esse gênero discursivo conserva seu propósito comunicativo.

A *web* e as *homepages* materializam um vasto quantitativo de *links* hipertextuais. O suporte *Youtube* não foge dessa caracterização, deflagrando caminhos hipertextuais. Dessa feita, o gênero anúncio publicitário que esse traz é fortemente caracterizado pela hipertextualidade. Diante do exposto, debruçamo-nos sobre a definição de hipertexto.

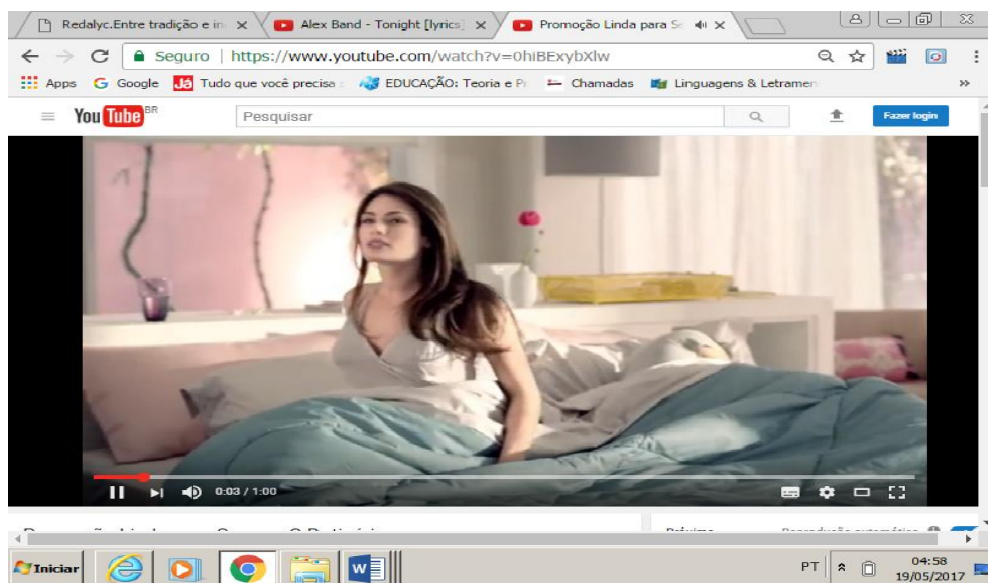
Xavier (2003) define o hipertexto como um documento caracterizado pela multiplicidade de ligações digitais com outros textos, bem como por diversificados traços semiolinguísticos. Isto é, a mobilização de formas enunciativas (modalidade verbal escrita, oral/falada e visual da linguagem).

Alicerçada em Landow (1992), Fachinetto (2005) define o hipertexto como um documento digital cuja construção é caracterizada por Nós e Elos. Estes recebem a denominação de *links* ou *hyperlinks*, os quais são responsáveis por interconectar e interligar um dado texto a outros documentos. Essa grande teia de textos interligados por meio dos *links* também é caracterizada pela relação temática.

Saldanha (2006) reflete acerca da organização estrutural do texto hipertextual. A estrutura do documento hipertextual carrega diferenciados elementos. Os nós e as ligações deflagradas pelos *links* ocasionam o viés da complementação textual, o que exclui a limitação a um único texto.

Nessa ótica, analisamos um exemplar do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*, enfocando suas características sociocomunicativas, sob um novo suporte. No tópico anterior, analisamos um exemplar do gênero anúncio publicitário da rede de lojas O Boticário, enfocando a Promoção Linda para Sempre. Neste tópico, analisamos a versão audiovisual desse mesmo anúncio, sob o suporte *Youtube*. A figura abaixo apresenta um exemplar do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*.

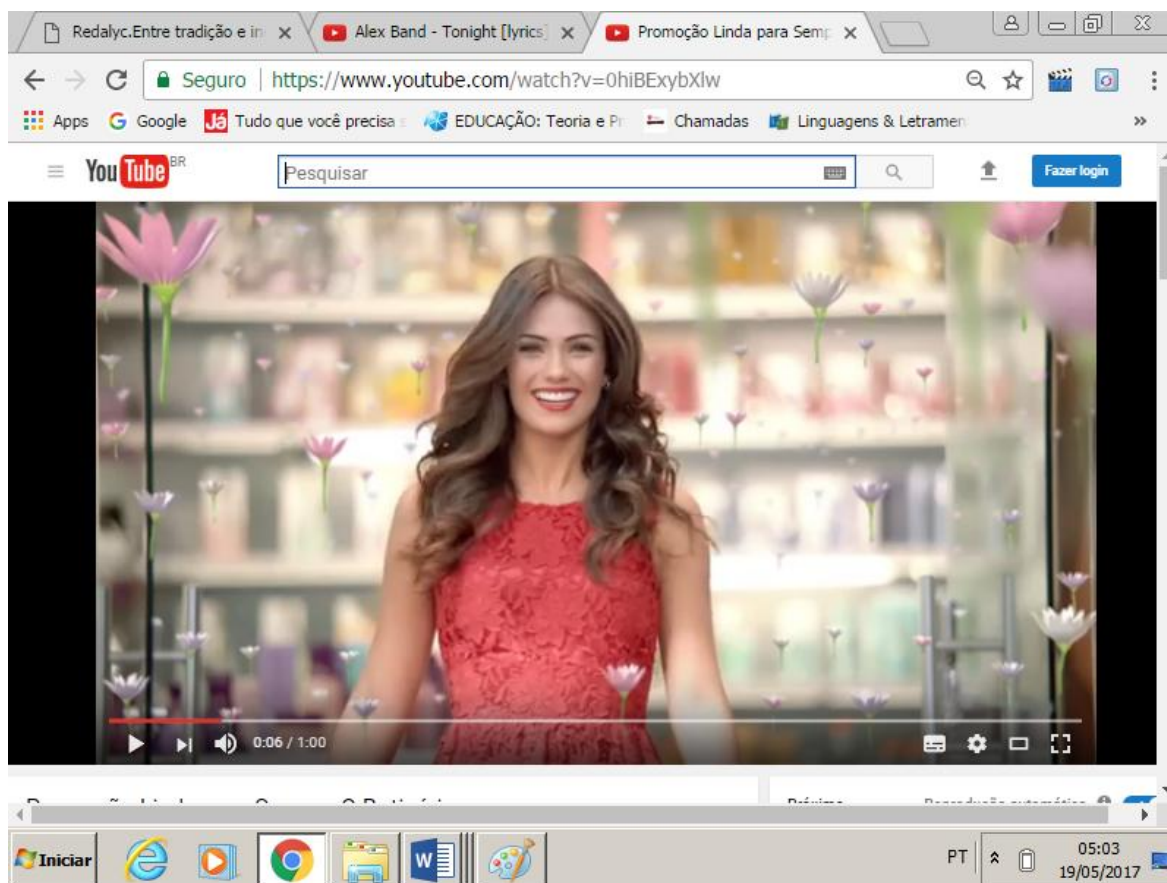
Figura 2 – Exemplar do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0hiBExybXlw>

No que diz respeito à finalidade do gênero anúncio publicitário, ela é conservada, mesmo com a modificação do suporte. Ou seja, o objetivo ainda é externar uma ideia ou mensagem, almejando, por conseguinte, a aquisição do produto/serviço por parte dos consumidores. Para conseguir esse objetivo, o anúncio publicitário em destaque emprega estratégias bastante típicas desse gênero discursivo/textual.

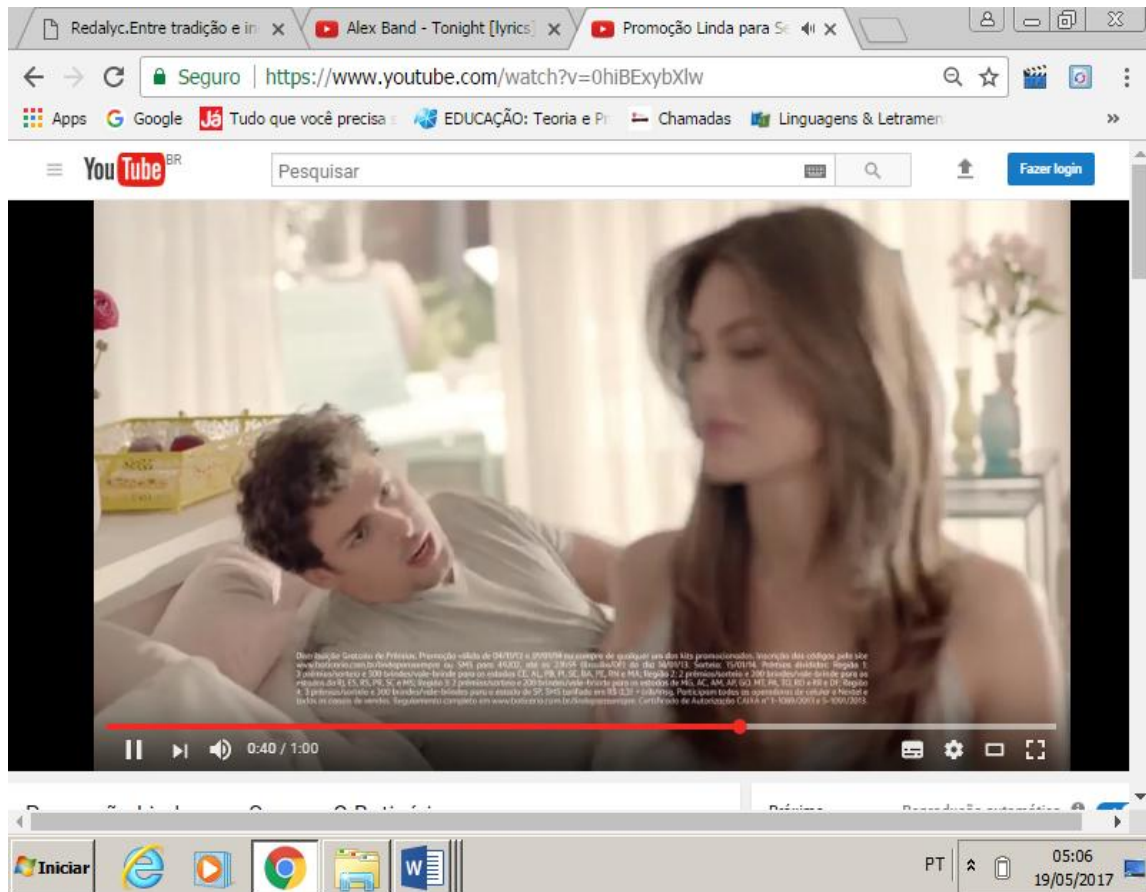
Figura 3 – Estratégias argumentativas do anúncio publicitário no suporte *Youtube*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0hiBExybXlw>

As imagens acima evidenciam a versão audiovisual do anúncio publicitário da rede de lojas O Boticário que emprega estratégias argumentativas de convencimento bem conhecidas, tais como: o uso de estereótipos e o efeito do produto. Na primeira estratégia argumentativa de convencimento, a atriz é colocada como modelo a ser imitado, colocando a compra dos produtos como requisito para tal. A aquisição e/ou compra dos produtos colocados em notoriedade passa a ser condição para que as consumidoras cheguem ao mesmo status. Na estratégia argumentativa de convencimento, são enfatizados os efeitos dos produtos da rede de lojas O Boticário. Os efeitos dos produtos de maquiagem são demonstrados na face da atriz em foco.

Figura 4 – Estratégia argumentativa o uso de estereotipo no anúncio no suporte Youtube

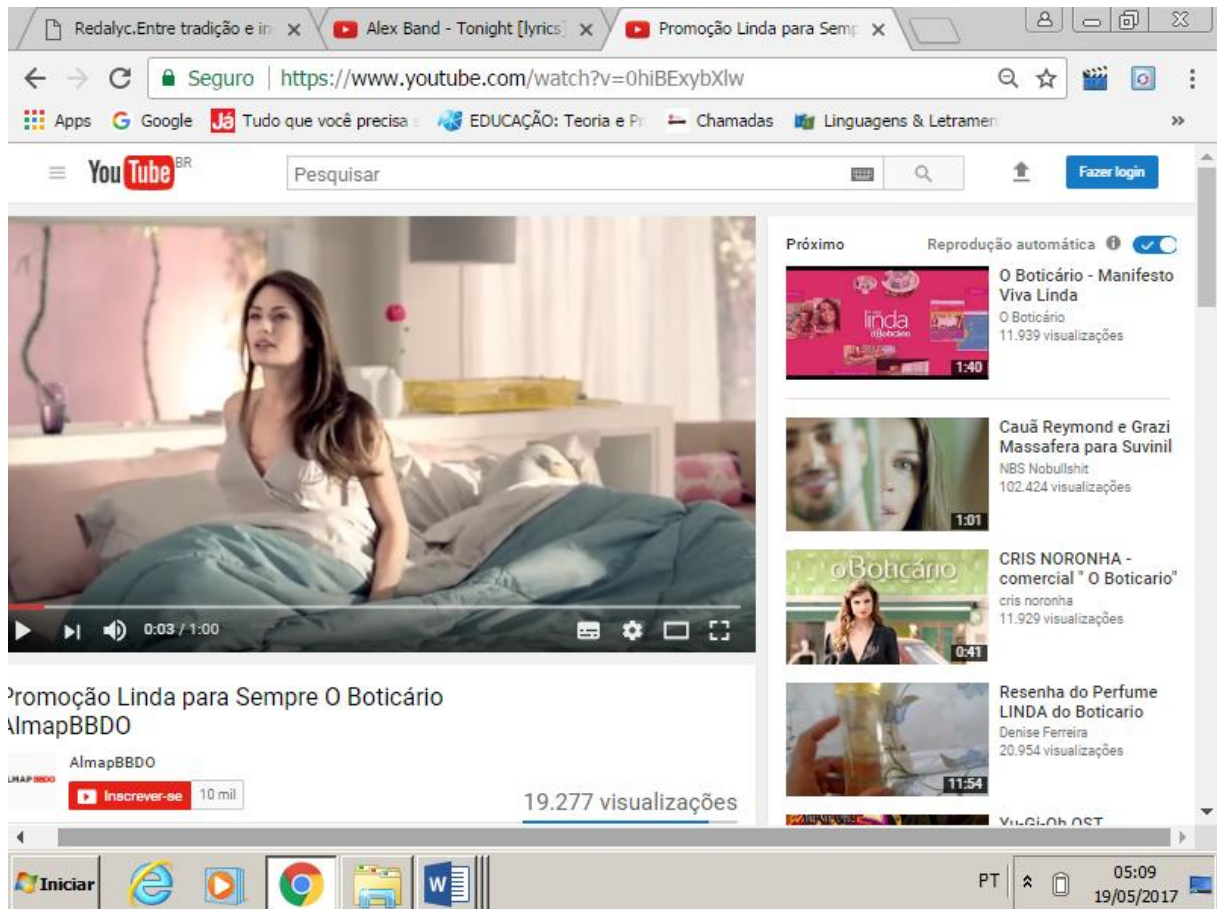


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0hiBExybXlw>

Ainda sobre a estratégia argumentativa de convencimento “uso de estereótipos”, o anúncio publicitário em destaque recorre à utilização de pessoas famosas. Nesse caso, o ator Cauã Reymond, conforme imagem acima. Todas as estratégias argumentativas são acionadas em um contexto do dia a dia, como, por exemplo, um quarto de uma casa (dormitório), nas ruas etc.

O anúncio em questão foca nos desejos da mulher. Em primeiro lugar, está a beleza que é reforçada pela atriz. Em segundo lugar, está o desejo de ter sua beleza notada e percebida. Ou seja, ao utilizar uma maquiagem ou fazer um novo corte de cabelo, ser percebida. Por último, está o desejo de casar com um famoso galã (aqui, representado pelo ator Cauã Reymond).

Figura 5 – Links e hiperlinks no suporte Youtube



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0hiBExybXlw>

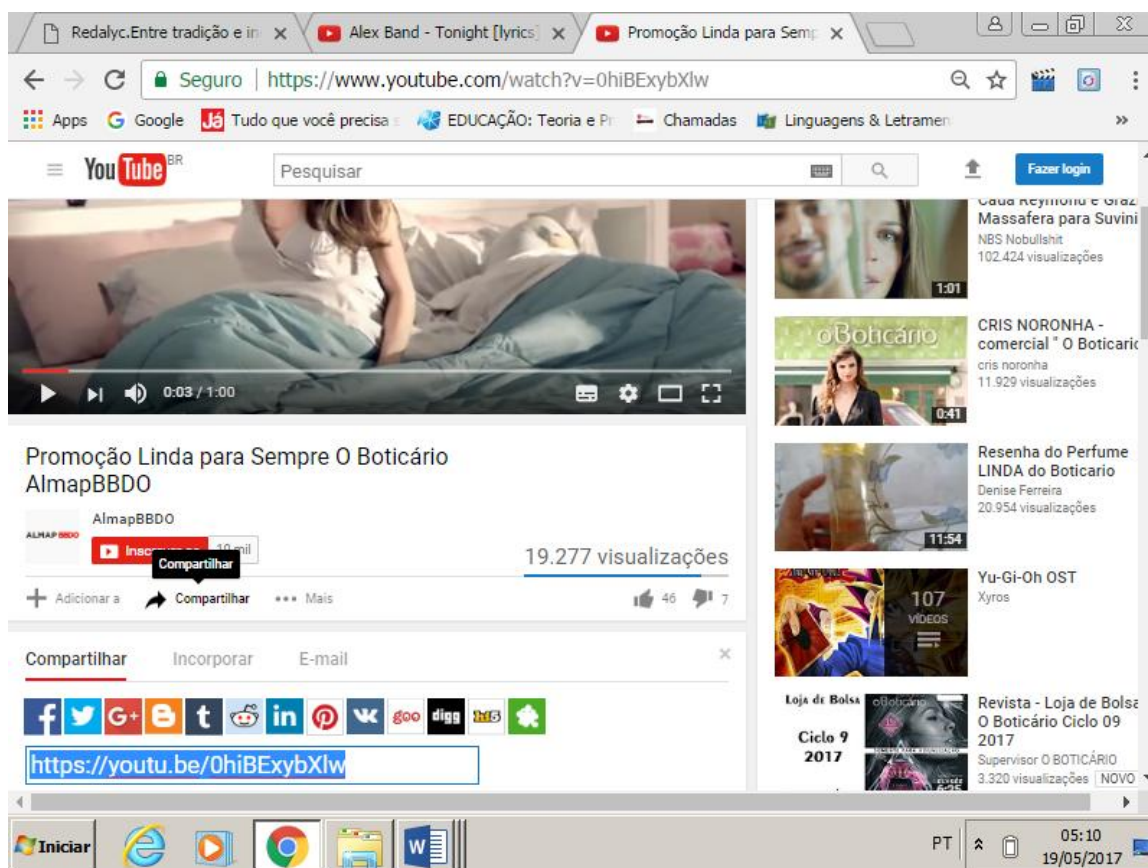
Entretanto, o aspecto que gostaríamos de ressaltar refere-se aos elementos emergentes do suporte *Youtube*. Nesse suporte, aparecem diversificados *links* hipertextuais que conduzem o usuário a outros vídeos. Ao lado direito, aparecem distintos vídeos com outros anúncios publicitários relacionados ao atual. Para acessar esses novos vídeos, é necessário apenas que o usuário clique no *link*. Ou seja, os *links* com vídeos são caracterizados por uma relação temática com o vídeo (anúncio) atual. Dos 04 (quatro) vídeos que aparecem ao lado direito, 03 (três) são relativos a anúncios publicitários da rede de lojas O Boticário. Outro é relativo a um anúncio publicitário protagonizado pelo ator Cauã Reymond. Tal ator protagoniza o vídeo atual. Dessa feita, há uma relação temática entre o vídeo em tela e as opções apresentadas ao lado direito. Nesse caso, a relação temática se dá através dos fatos: anúncios advindos da mesma rede de lojas e anúncios produzidos pelo mesmo ator.

Segundo Fachinetto (2005), os *links* hipertextuais deflagram um viés de abertura e de complementação textual, o que exclui as “fronteiras textuais”. Os *links* hipertextuais deflagram, portanto, a não linearidade, excluindo a linearidade

característica dos documentos impressos. É o que Saldanha (2006) denomina como leitura **Aberta e Eletiva**. O termo Aberta decorre do fato da não finalização das páginas seguintes. Já o termo Eletiva decorre do fato de que a sequência das páginas é decidida pelo leitor.

É o que acontece no suporte *Youtube*. Há uma sequência de vídeos e, conseqüente, de anúncio publicitários. Na maior parte dos casos, existe um fator temático que os relaciona. Mas há uma grande sequenciação de vídeos com anúncios publicitários. Essa sequenciação de vídeos concede ao leitor a oportunidade de seguir em frente nos seus acessos a novos anúncios. Todavia, seus acessos são procedentes das suas escolhas.

Figura 6 - Elementos na superfície do suporte Youtube



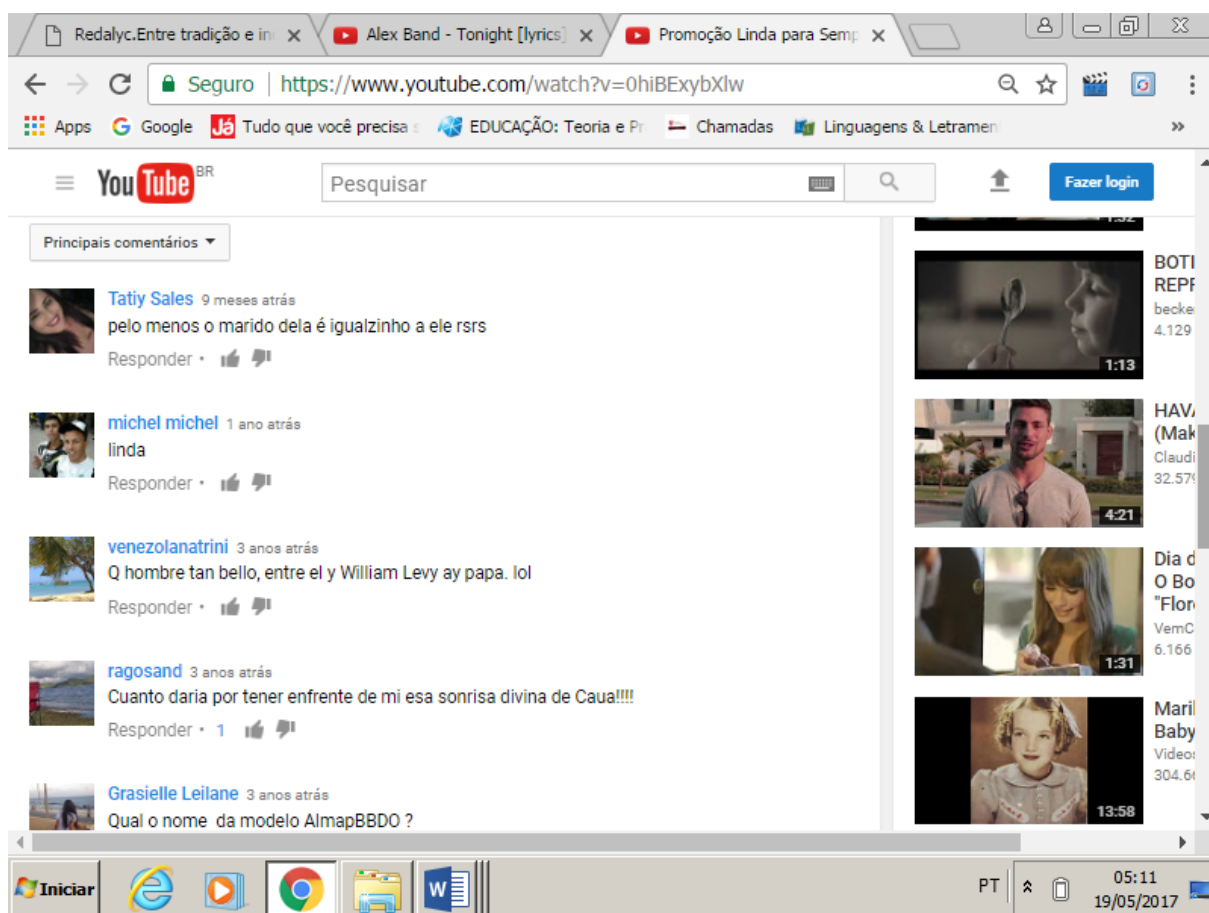
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0hiBExybXlw>

Diante da *web*, aparecem diversificados elementos na superfície do suporte *Youtube*, como é o caso dos Recursos de Compartilhar. Nesse suporte, os usuários têm a opção de socializar o vídeo e, conseqüentemente, o anúncio disponível na tela.

Essa socialização dos anúncios publicitários pode acontecer em distintas redes sociais e *e-mails*.

Para Cardoso (2014), nos últimos anos, a produção dos anúncios publicitários tem optado por novos formatos de divulgação, os quais têm como potencialidade de busca/procura e compartilhamento/socialização por parte dos usuários. Isso tem modificado o perfil dos consumidores. Estes passam a deter um papel mais ativo e participativo, que engloba a emissão da posição dos consumidores acerca de um determinado produtos. Ou seja, o consumidor tem a possibilidade de se posicionar acerca do produto.

Figura 7 – Recursos comentários no suporte *Youtube*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0hiBExybXlw>

Outro elemento que aparece na superfície do suporte *Youtube* diz respeito aos comentários. Logo abaixo dos anúncios publicitários, aparecem espaços voltados a realização de comentários por parte dos usuários. Estes podem externar suas impressões a respeito dos anúncios publicitários expostos. Nesses espaços, há a

possibilidade de os usuários responderem aos comentários de outros usuários, assim como a possibilidade de avaliarem os comentários dos demais usuários. Neste último caso, os usuários podem clicar em dois ícones, que classificam o comentário como algo legal ou não legal.

O fato é que o usuário não tem mais um papel meramente contemplativo, isto é, um papel resumido ao mero ato de assistir aos anúncios publicitários disponíveis no suporte *Youtube* (CARDOSO, 2014). O usuário tem a possibilidade de se posicionar frente ao anúncio visto, bem como interagir com os demais autores de comentários, aprovando ou não os comentários dos demais usuários.

No que diz respeito às conclusões deste tópico, podemos ressaltar que, no suporte *Youtube*, o gênero anúncio publicitário conserva a maior parte das suas características sociocomunicativas (propósito comunicativo, tema e estilo verbal). Ou seja, mesmo com a passagem do suporte analógico para o digital, grande parte das suas características sociocomunicativas são preservadas.

Em termos de diferenciações, ressaltamos o aparecimento da convergência de linguagens, a saber: o audiovisual, o movimento e o som. Ressaltamos, também, a resignificação na função social do usuário que tem a disponibilidade de socializar/compartilhar os anúncios publicitários vistos, bem como avaliá-los, criticá-los, elogiá-los e questioná-los através de seus comentários.

4 - METODOLOGIA

No presente capítulo, evidenciamos os procedimentos metodológicos empregados na elaboração deste estudo. Para realização dos objetivos propostos, ancoramo-nos na Pesquisa Ação. Ainda em relação aos procedimentos metodológicos, recorreremos ao emprego do levantamento bibliográfico e dos projetos didáticos. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos de Engel (2000), Fonseca (2002), Tripp (2005), Leal (2010) e Santos, Mendonça & Cavalcante (2007).

4.1 A natureza da pesquisa

Em se tratando da natureza da pesquisa, o referido trabalho se enquadra no âmbito da pesquisa-ação. De acordo com Engel (2000), esse tipo de pesquisa tem como foco a articulação entre a pesquisa e a ação/prática, consistindo, assim, em uma atividade ancorada na participação e no engajamento do pesquisador. Para o referido autor, esse tipo de pesquisa emergiu com o objetivo de erradicar a lacuna entre o âmbito teórico e prático. A pesquisa-ação é substancialmente marcada pelo objetivo de efetivar um processo de aprendizagem para os envolvidos nesse processo. Com relação ao ensino, esse tipo de pesquisa compreende situações e problemáticas que requerem modificações. Tais situações ou problemáticas requerem uma interpretação dos sujeitos envolvidos, como, por exemplo, discentes, docentes, gestores etc.

Para Fonseca (2002), a pesquisa-ação abrange uma atuação intencional e planejada do pesquisador. Ou seja, trata-se de um tipo de pesquisa ancorada em procedimentos metodológicos planejados e sistemáticos, almejando modificar uma determinada realidade ou contexto. Esse tipo de pesquisa compreende não apenas a ação, mas também o planejamento, o diagnóstico e a reflexão.

Tripp (2005) volta seu olhar para o âmbito da pesquisa-ação educacional. Esta, na visão do autor, consiste em uma estratégia de potencialização de docentes e pesquisadores canalizados a aperfeiçoar e melhorar sua prática pedagógica, em prol da construção da aprendizagem discente.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

O referido projeto foi aplicado em uma faculdade privada na região metropolitana da cidade de João Pessoa - PB, envolvendo alunos do primeiro período do curso de Publicidade e Propaganda. Participaram 19 (dezenove) alunos matriculados na Disciplina Análise e Interpretação de Textos. Tais alunos estão situados na faixa etária dos 17 a 24 anos. 60% (sessenta) desses alunos foram beneficiados por programas sociais, tais como: Prouni e Fies.

4.3 Os procedimentos metodológicos

Em se tratando dos procedimentos metodológicos, recorreremos ao levantamento bibliográfico, assim como à aplicação de um projeto didático. Ambos descritos a seguir.

4.3.1 O levantamento bibliográfico

No que diz respeito ao levantamento bibliográfico, utilizamos como aparato teórico os pressupostos de autores ligados à Linguística de Texto e à Linguística Aplicada. Tais autores deflagram contribuições teóricas no âmbito do letramento digital e dos multiletramentos. Entre os autores consultados, utilizamos também os referenciais teóricos de autores inclusos no âmbito da Comunicação Social, cujas contribuições teóricas estão canalizadas no funcionamento discursivo do gênero anúncio publicitário.

4.3.2 O projeto didático

No que se refere ao projeto didático, utilizamos como aparato teórico os referenciais de Leal (2010) e Santos, Mendonça & Cavalcante (2007). Segundo Leal (2010), os projetos didáticos compreendem um tipo de atividade de intervenção pedagógica diretamente vinculada a um objetivo/propósito. Nesses projetos, são efetuadas situações didáticas que, na maior parte dos casos, visam a solucionar uma dada problemática. Para a autora, no decorrer da realização do projeto, as ações

efetuadas devem estar diretamente conectadas uma com as outras, bem como devem estar em sintonia com o objetivo/propósito a ser concretizado. Tais ações devem ainda estar intrinsecamente ligadas a um produto final. Este emerge como fruto das ações realizadas. Os projetos didáticos requerem a ação conjunta e coletiva dos sujeitos envolvidos em todas as etapas do projeto. Esse tipo de atividade engloba a seleção de conteúdos e estratégias focados não apenas na concretização do objetivo e do produto final, mas também na resolução da problemática em questão.

Na ótica de Santos, Mendonça & Cavalcante (2007), os projetos didáticos/temáticos consistem em um tipo de atividade focada na promoção de competências e habilidades, assim como na utilização dos conteúdos informativos obtidos nos contextos cotidianos. Nesse tipo de atividade, ocorre a conexão de diferenciados saberes, em prol da promoção de respostas ou da solução de problemáticas em jogo no processo de ensino-aprendizagem. No viés dos projetos didáticos/temáticos, almeja-se que os conteúdos adquiridos e, em especial, os saberes construídos sejam significativos e aplicados nos contextos além do âmbito escolar.

Com foco no ensino de língua, Santos, Mendonça & Cavalcante (2007) apontam que os projetos didáticos/temáticos possibilitam a efetivação de um trabalho focado na promoção da amplificação das habilidades referentes aos usos da língua. Essa ampliação da competência discursiva abrange a compreensão e a produção textual (seja escrita ou oral). A perspectiva dos projetos didáticos/temáticos reflete, portanto, um viés de ensino propenso à efetivação da autonomia discente, assim como a promoção de ações/attitudes responsáveis e conscientes. Esse viés de ensino foca na promoção da cidadania dos discentes.

Partindo dessa perspectiva, elaboramos o Projeto **O Anúncio Publicitário na Sala de Aula: senta, que lá vem argumentação**. O referido projeto teve por objetivo ampliar as habilidades de produção textual de alunos do 1º período do Curso de Publicidade e Propaganda, a partir da produção do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*. Atrelado a esse, objetivávamos que: (I) os alunos se apropriassem das características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário no suporte da *web* (no *Youtube*); (II) os alunos se apropriassem das estratégias argumentativas típicas desse gênero (usos de estereótipos, uso de argumentos de autoridades, uso do resultado do produto, uso predominante de cores etc.), como aponta Paz (2002).

Para tanto, elaboramos o referido projeto e suas respectivas etapas, conforme descrito a seguir.

PRIMEIRA ETAPA: No laboratório de informática da unidade de ensino, solicitamos que cada aluno pesquisasse no *Youtube* exemplos de anúncios publicitários. Após isso, reunimos os alunos em grupos e solicitamos que cada grupo escolhesse um dos anúncios pesquisado no Youtube. Após a escolha, cada grupo responderia às seguintes questões: (I) Quais as diferenças entre o anúncio publicitário impresso e no formato do *Youtube*?; (II) Quais as estratégias argumentativas utilizadas no seu anúncio?

SEGUNDA ETAPA: Cada grupo apresentou seu anúncio, bem como suas reflexões diante dessas indagações.

TERCEIRA ETAPA: Realização de oficina didática, abordando as características sociocomunicativas e as estratégias argumentativas típicas do gênero anúncio publicitário, bem como o funcionamento desse gênero no suporte *Youtube*.

QUARTA ETAPA: Proposta de produção de um vídeo com um anúncio publicitário de um produto já conhecido no mercado ou fictício, com a participação dos alunos na narrativa do vídeo. A produção aconteceu na sala de aula ou em algum local do dia a dia dos alunos (residência, praça etc.).

QUINTA ETAPA: Revisão dos vídeos produzidos pelos alunos, objetivando verificar se suas produções estão em sintonia com as características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário.

PRODUTO FINAL: Produção final dos alunos.

4.4 A execução do projeto

O processo das produções dos alunos aconteceu baseado nas etapas da produção de texto: planejamento, produção, revisão e refacção.

4.4.1 O início das atividades

Iniciamos o Projeto **O Anúncio Publicitário na Sala de Aula: senta, que lá vem argumentação** com uma indagação acerca das diferenciações entre o anúncio no suporte impresso e no suporte *Youtube*. A partir das respostas dos alunos, lançamos a proposta de uma atividade de pesquisa no laboratório de informática da unidade de ensino. No laboratório de informática, solicitamos que cada aluno pesquisasse individualmente exemplares do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*, explorando as características desse suporte. No final da aula, dividimos a turma em quatro grupos. Após isso, solicitamos que cada grupo escolhesse um exemplar de anúncio publicitário compartilhado no *Youtube* e respondesse às seguintes questões: (I) Quais as diferenças entre o anúncio publicitário impresso e no formato do Youtube?; (II) Quais as estratégias argumentativas utilizadas no seu anúncio?

Na aula seguinte, cada grupo apresentou o exemplar de anúncio escolhido, bem como suas reflexões em torno das características emergidas do suporte *Youtube*, assim, como das estratégias argumentativas mobilizadas identificadas nos seus respectivos exemplares. Essa atividade tinha como objetivo não apenas inserir os alunos no âmbito dos conhecimentos alusivos à esfera publicitária, como também estimular os usos da oralidade no contexto da sala de aula.

Na aula seguinte, realizamos uma oficina didática com a finalidade de contextualizar o conceito de gênero anúncio publicitário, retratando sua intenção comunicativa, suas características sociocomunicativas e as estratégias argumentativas características desse gênero discursivo/textual. Nessa oficina, apresentamos exemplos de anúncios publicitários compartilhados no suporte *Youtube*, enfocando o funcionamento desse suporte.

Com essas atividades, objetivávamos contextualizar as características sociocomunicativas do anúncio publicitário, facultando a apropriação dos alunos, em torno desse gênero. Isso, conseqüentemente, deu subsídios aos alunos para conseguirem produzir seus exemplares do gênero anúncio publicitário.

Na etapa do planejamento, os alunos foram divididos em dois grupos. Nessa etapa, aconteceu a escolha dos produtos a serem divulgados, a partir dos anúncios publicitários, bem como a seleção de ideias e a seleção de estratégias a serem utilizadas nesses anúncios. Todos os alunos participaram da elaboração de ideias. No entanto, nem todos participaram da produção dos vídeos.

Na proposta inicial da produção, propomos que os anúncios publicitários divulgassem um produto fictício ou um produto já existente no mercado. Inicialmente, ambos os grupos optaram por elaborar anúncios de produtos já comercializados. Porém, os alunos acrescentaram algumas novas características a esses produtos.

O primeiro grupo idealizou um spray com a finalidade perdurar os efeitos da escova capilar durante o período de sete dias. Ou seja, após à escova, as consumidoras podem utilizar o referido spray e molhar o cabelo à vontade que os efeitos da escova permanecem. Os alunos optaram por criar um nome fictício, a saber, *Cresce Pelo*. O segundo grupo idealizou um creme dental clareador dos dentes cujo efeito tem início imediato, ou melhor, duas horas após sua utilização.

Diante da proposta de construir um anúncio publicitário relativo a um produto real ou fictício, os alunos optaram pela segunda proposta. Cada grupo criou um produto fictício (ainda não existente no mercado), elaborando estratégias a serem utilizadas na construção do anúncio publicitário.

4.5 A análise das produções dos alunos

Para análise das produções iniciais dos grupos, tomamos como critérios de análise:

- Consonância com a função social do gênero anúncio publicitário;
- Sintonia com os aspectos temáticos do gênero anúncio publicitário;
- Sintonia com os usos da linguagem típicos do gênero anúncio publicitário;
- Mobilização de estratégias argumentativas mais recorrentes no gênero anúncio publicitário

5 RESULTADOS

Neste capítulo, contextualizamos os resultados das análises dos anúncios publicitários produzidos pelos alunos, realizando uma discussão à luz dos pressupostos teórico norteadores da fundamentação teórica deste estudo.

Os resultados mostram que os anúncios publicitários produzidos pelos alunos corresponderam às características desse gênero discursivo/textual. Tanto os anúncios da produção inicial, quanto os da produção final apresentaram distintas características típicas desse gênero. Entretanto, os anúncios da produção inicial não foram muito extensos, apresentando, assim, uma curta extensão e poucas características sociocomunicativas. Todos os anúncios não apresentaram ausência de características sociocomunicativas desse gênero, correspondendo, assim, aos critérios função social, aspectos temáticos e usos da linguagem correlatos ao gênero anúncio publicitários.

Como trabalhamos com base nas etapas da produção de texto (planejamento, produção inicial, revisão, reescrita/refacção e socialização), realizaremos a descrição dos resultados a partir dessas etapas.

5.1 A produção inicial

O anúncio produzido pelo primeiro grupo correspondeu às características sociocomunicativas desse gênero discursivo/textual. Nesse gênero, é veiculado um spray capilar que prolonga os resultados da escova por sete dias, mesmo com o uso de água no cabelo. Para divulgar o produto, os alunos elaboraram uma peça de campanha publicitária, na qual uma jovem aparece segurando o produto, proferindo a seguinte frase: *“Use Cresce Pelo! Ele deixa seu cabelo calminho, calminho. Cresce Pelo age na raiz do cabelo, prolongando a escova durante sete dias, mesmo você usando água no cabelo”*.

O referido anúncio está em consonância com a função social do gênero anúncio publicitário, uma vez que divulga uma mensagem, objetivando viabilizar a

promoção da concordância do leitor com a ideia expressa na mensagem e, conseqüentemente, instigar a aquisição do produto promovido pelo anúncio, como esclarece Costa Lara & Souza (2007). No gênero anúncio publicitário, predomina a propagação de uma mensagem cujo cerne está na promoção da adesão do leitor, bem como na promoção da tomada de uma atitude. Nesse caso, a aquisição do produto e/ou serviço.

O texto produzido pelos alunos também está em sintonia com os aspectos temáticos do gênero anúncio publicitário, assim como com os usos da linguagem típicos desse gênero discursivo/textual. Nessa produção, os alunos trazem aquilo que é esperado do gênero anúncio a respeito de temas e assuntos (KOCH & ELIAS, 2009), isto é, enunciados focados na promoção de um produto ou serviço, mobilizando estratégias argumentativas com a finalidade de alavancar a persuasão do público consumidor.

No que concerne aos usos da linguagem (leiam-se estilo verbal), a produção dos alunos mobilizou um padrão linguísticos de fácil compreensão e entendimento, mas formal do ponto de vista da norma gramatical. Além disso, o referido anúncio mobilizou o uso de verbos no imperativo. Forma verbal está bastante recorrente nos textos da esfera publicitária.

A produção do primeiro grupo também está em sintonia com a mobilização de estratégias argumentativas mais recorrentes no gênero anúncio publicitário. Nessa produção, os alunos optaram pela promoção dos efeitos do produto, veiculando sua serventia e sua potencialidade que é perpetuar os resultados da escova durante sete dias, mesmo com a utilização de água no cabelo. Para tal, os alunos utilizaram como estratégias o humor, a ironia e a intertextualidade. O humor e a ironia aparecem no seguinte trecho: *Cresce Pelo deixa seu cabelo calminho, calminho*". O nome vai de encontro à finalidade do produto. Contudo, a escolha consiste em uma estratégia argumentativa cujo foco é atrelar o cômico ao nome do produto. Nesse trecho, aparecem ainda marcas intertextuais, que remetem ao anúncio publicitário do Calmante Maracujina (*Maracujina te deixa calminho, calminho*).

O anúncio produzido pelo segundo grupo correspondeu às características sociocomunicativas desse gênero discursivo/textual. Nesse gênero, é veiculado um creme dental que tem a potencialidade de clarear os dentes duas horas após a utilização do consumidor. Com o propósito de veicular o referido produto, os alunos construíram uma peça de campanha publicitária, na qual uma jovem aparece

segurando o produto, proferindo a seguinte frase: *“Use Sensitive!!! Ele clareia seus dentes duas horas após o uso. E também elimina bactérias e cáries dos seus dentes”*. Nesse anúncio, os alunos optaram por manter o nome de um creme dental já existente e comercializado no mercado. No entanto, eles acrescentaram uma nova potencialidade no produto. Aludimos, nesse ponto, ao rápido processo de clareamento dental. Tal processo tem início duas horas após a sua utilização.

A produção dos alunos também está em consonância a função social do gênero anúncio, já que difunde uma mensagem que ambiciona ocasionar a compra de produtos e/ou serviços. Ou seja, a produção dos alunos está inclusa no âmbito dos gêneros publicitários, que são canalizados a acarretar a persuasão dos sujeitos com vistas a ensinar a compra de produtos, conforme evidencia Silva (2015).

O anúncio produzido pelos alunos também está em sintonia com o conteúdo temático do gênero anúncio publicitário, bem como com os usos linguísticos típicos desse gênero. A produção dos alunos vai ao encontro das temáticas e dos conteúdos esperados (KOCH & ELIAS, 2009) do gênero anúncio publicitário. Isto é, o anúncio em debate traz conteúdos canalizados na potencialização de produtos, bem como conteúdos canalizados em aspectos extremamente comerciais cujo foco é fomentar a venda do produto. No que diz respeito aos usos linguísticos típicos desse gênero, o anúncio mobiliza a modalidade formal da linguagem, bem como verbos na forma imperativa.

A produção dos alunos também está compatível com a mobilização de estratégias argumentativas típicas do gênero anúncio publicitário. Nessa produção, os alunos empregaram a estratégia da divulgação dos efeitos do produto, promovendo sua potencialidade de iniciar o clareamento dos dentes dos seus consumidores duas horas depois da sua utilização.

Além disso, os alunos optaram pela estratégia da utilização de estereótipos, ou seja, pessoas que detêm perfeitos aspectos estéticos, como preconiza Paz (2002). Entre o grupo, os alunos escolheram a aluna que reunisse os traços típicos das modelos utilizadas nas peças publicitárias, como: boa estética facial e um ótimo sorriso. Outra estratégia mobilizada foi a escolha da roupa blusa branca cuja finalidade é reforçar as potencialidades do produto na ação de clareamento dental, o que promove a cor branca nos dentes dos seus consumidores.

5.2 A revisão

Na etapa da revisão, questionamos os alunos a respeito de quais elementos poderiam ser incorporados às suas produções com a finalidade de complementar as estratégias de convencimento e persuasão dos consumidores. Ou seja, o que poderia ser acrescentado com vistas a promover a ampliação dos seus anúncios. Nesse ponto, os alunos apontaram como necessário promover a ampliação dos enunciados e falas, bem como dos sujeitos presentes nos anúncios publicitários.

5.3 A produção final

A produção do primeiro grupo ampliou a quantidade de sujeitos presentes no anúncio, bem como seus enunciados. No anúncio em debate, o foco continuou na potencialização da promoção dos efeitos do produto, isto é, o prolongamento dos reflexos da escova, apesar da utilização da água. Para tanto, aparecem duas alunas, proferindo enunciados em três situações distintas.

Na primeira situação, aparece uma consumidora saindo de um salão de beleza, deparando-se com uma forte chuva. Diante disso, ela procura uma sombrinha desesperadamente. Essa primeira situação demonstra a necessidade do seu público alvo. Ou seja, o uso dessa situação tem por objetivo que as possíveis consumidoras do produto se vejam inseridas nesse contexto, identificando-se com tal necessidade. Esta, por sua vez, pode ser suprida e sanada com produto veiculado, o que alude à questão do mito da necessidade, conforme preconiza Bastos (2009).

Na segunda situação, outra aluna aparece segurando o produto em questão, dialogando com as possíveis consumidoras, o que reforça o foco de atuação do produto. Isto é, o emprego dessa segunda situação e enunciado tem como objetivo fazer com que as possíveis consumidoras se enquadrem no contexto e no perfil evidenciados no anúncio.

Na terceira situação, a primeira aluna reaparece após o uso do produto em jogo, enfocando seus efeitos positivos em face dos contextos situacionais evidenciados nas situações anteriores. Tal situação tem por objetivo demonstrar a potencialidade do produto, reforçando sua credibilidade, conforme quadro abaixo.

Quadro 04 - Descrição da refacção do anúncio produzido pelo primeiro grupo

PRODUTO: Cresce Pelo

FUNCIONAMENTO DO PRODUTO: O spray capilar atua na manutenção dos efeitos da escova, por um período de 7 dias.

SITUAÇÃO 1: Uma jovem saindo do salão com o cabelo escovado, procurando desesperadamente uma sombrinha na bolsa.

TEXTO 1: Oh, não!! Eu acabei de fazer escova no cabelo e começou a chover. O que eu faço?

SITUAÇÃO 2: Uma jovem segurando o produto anunciado.

TEXTO 2: Você está cansada de passar por isso? Use Cresce Pelo!! Com ele, seu cabelo não se arma como um guarda-chuva, quando vê água.

SITUAÇÃO 3: Uma usuária do produto, sentando em um sofá, falando a respeito do produto.

TEXTO 3 (USUÁRIA DO PRODUTO): Depois que eu comecei a usar Cresce Pelo, minhas preocupações acabaram. Agora, posso fazer escova e sair na chuva a qualquer momento, tomar um banho de piscina ou de mar. Use Cresce Pelo.

Fonte: O autor, 2017.

A produção acima está em consonância com a função social do gênero anúncio publicitário, devido ao fato de externar uma mensagem ancorada em uma natureza argumentativa e persuasiva cujo foco é induzir o consumidor a adquirir produtos e/ou serviços, como defendem Aires & Silva (2013).

A produção acima também está em sintonia com os aspectos temáticos do gênero anúncio publicitário, assim como com os usos da linguagem típicos desse gênero discursivo/textual. A produção dos alunos está de acordo com os temas e assuntos esperados desse gênero (KOCH & ELIAS, 2009).

No anúncio acima, são empregados mensagens que estão vinculados a objetivos comerciais e lucrativos, almejando viabilizar a efetivação da indução do consumidor à compra, como suscitam Aires & Silva (2013). No que se refere aos usos da linguagem típicos do gênero anúncio publicitário, os enunciados proferidos estão ancorados nos usos formais da língua. No entanto, tais usos são de fácil compreensão, adequando-se a qualquer público.

A produção também corresponde à mobilização de estratégias argumentativas típicas do gênero anúncio publicitário. Como mencionado anteriormente, o anúncio acima continua com o foco na veiculação dos efeitos do produto, proliferando suas potencialidades de uso. Para isso, os alunos elaboraram três situações. A primeira situação antecede a utilização do produto em foco, evidenciando a precisão do produto. Na segunda situação, há um diálogo direto com o consumidor, reforçando a necessidade das suas possíveis consumidoras. Para realizar tal faceta, ocorre a utilização do humor, associando a não utilização do produto a um guarda-chuva, o que remete ao volume do cabelo. A terceira situação se dá após o uso do produto, mostrando sua eficácia.

A produção do segundo grupo também optou pelo aumento do quantitativo dos sujeitos que aparecem no anúncio, assim como pela ampliação das suas falas. Nesse anúncio, os alunos optaram por reforçar os efeitos do uso do produto, bem como por recorrer ao apelo de uma autoridade correlata ao produto em debate. Para alavancar esse efeito, aparecem duas alunas, proferindo falas distintas que estão vinculadas a determinados propósitos comunicativos.

Na primeira situação, aparece uma aluna segurando um copo branco, dialogando e indagando os possíveis consumidores do produto. Suas falas têm como objetivo aludir à necessidade dos consumidores em face do produto veiculado. Dito de outro modo, as indagações proferidas na primeira situação almejam perpetuar o mito da necessidade, que pode ser solucionado com a aquisição do produto divulgado (BASTOS, 2009).

Na segunda situação, aparece outra aluna vestida com um jaleco branco, exercendo o papel de uma odontologista. Suas falas têm por objetivo comprovar a potencialidade do produto. Tal comprovação é efetivada mediante as falas de um profissional da área, o que traz à tona o apelo à autoridade, como menciona Paz (2002). O quadro abaixo descreve os diálogos traçados no referido anúncio.

Quadro 05 - Descrição da refacção do anúncio produzido pelo segundo grupo

PRODUTO: Sensitive FUNCIONAMENTO DO PRODUTO: O creme dental atua no clareamento dental, alavancando efeitos duas horas após sua utilização. SITUAÇÃO 1: Uma jovem vestida com roupa do dia a dia, segurando um copo branco. TEXTO 1 (USUÁRIA DO PRODUTO): Você está cansada de perceber as pessoas olhando para as manchinhas dos seus dentes? Use Sensitive e fique segura nas conversas. Seus dentes vão ficar tão brancos quanto um copo de leite. SITUAÇÃO 2: TEXTO 2 (DENTISTA): Sensitive age diretamente no clareamento dental. Ele combate também as caries e o tártaro. Você ficará livre de qualquer problema.
--

Fonte: O autor, 2017.

A produção acima está em consonância com a função do gênero anúncio publicitário, uma vez que emprega mensagens ancoradas em um viés comercial, lucrativo e monetário. Essas mensagens são pautadas em discursos argumentativos e persuasivos propensos a fomentar a indução do consumidor, no tocante à aquisição de produtos, como aponta Aires & Silva (2013).

A referida produção ainda está em sintonia com os aspectos temáticos e com os usos linguísticos característicos do gênero anúncio publicitário. No que tange aos aspectos temáticos do anúncio publicitário, a produção dos alunos enfoca temáticas e conteúdos característicos desse gênero, tais como: discursos característicos e peculiares à esfera publicitária, perpetuando estereótipos, identidades e padrões de perfeição a serem imitados, o que tem como intento aguçar o desejo de compra do consumidor (AIRES & SILVA, 2013). A produção desse grupo também está compatível, quanto aos usos linguísticos característicos da esfera publicitária, mobilizando um padrão linguístico acessível a distintos públicos, bem como o modo verbal imperativo.

O anúncio produzido pelos alunos também está em sintonia com a mobilização de estratégias argumentativas peculiares desse gênero discursivo/textual. Nesse ponto, é possível perceber que alunos mobilizaram algumas estratégias argumentativas. A primeira diz respeito ao uso de estereótipos, na qual uma jovem detentora de um ótimo padrão estético fácil divulga o produto em debate. Para Paz (2002), essa estratégia argumentativa é ancorada na lógica da apresentação de modelos a serem seguidos. A ação de seguir é vinculada à compra do produto, o que dar a entender que o consumidor alcançará o mesmo padrão estético ou situacional da(s) pessoa(a) que divulga(m) o produto.

Outra estratégia argumentativa mobilizada nesse anúncio foi o emprego de cores correlatas aos efeitos do produto. Nesse caso, o branco. O emprego da cor branca aparece na blusa da aluna, bem como no copo utilizado e no enunciado proferido pela aluna. Tal enunciado associa o uso do produto ao branco de um copo de leite, o que reforça a potencialidade do creme dental em destaque.

A última estratégia argumentativa empregada refere-se ao apelo à autoridade que comprova a potência do produto, conforme pontua Paz (2002). Tal autoridade, em geral, é um profissional pertencente à área a que está vinculado produto veiculado. No caso desse anúncio, os alunos optaram por uma odontologista. Ou seja, uma aluna vestida com um jaleco. Suas falas não apenas ratifica a credibilidade do produto, como também fortalece e solidifica a imagem do produto perante os consumidores.

Diante dos aspectos expostos, os resultados das análises apontam que as produções dos alunos correspondem àquilo que é exigido e requerido, em se tratando das características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitário. Nesse sentido,

os anúncios produzidos pelos alunos não apresentam elementos que afetam ou prejudicam a qualidade textual, o que demonstra a apropriação dos discentes diante aos aspectos característicos desse gênero discursivo/textual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, refletimos sobre o desenvolvimento de um projeto didático voltado a ampliar a produção textual de alunos do 1º período do Curso de Publicidade e Propaganda. Com essas reflexões, objetivamos responder à seguinte indagação: Como o gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube* pode subsidiar a realização de práticas de produção textual com alunos do Curso de Publicidade e Propaganda?

O projeto O Anúncio Publicitário na Sala de Aula: senta, que lá vem argumentação almejou promover a ampliação das habilidades relativas à produção textual dos alunos do 1º período do Curso de Publicidade e Propaganda de uma faculdade privada localizada na região metropolitana da cidade de João Pessoa – PB. Correlato a esse objetivo, almejávamos promover a apropriação/familiarização dos alunos, em torno do gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube*.

No suporte *Youtube*, a produção do anúncio publicitário envolve os usos da fala, o que faz com que esse gênero estimule a promoção de práticas de oralidade no âmbito da sala de aula. No *Youtube*, o gênero anúncio traz à tona traços audiovisuais, requerendo o emprego da modalidade oral da linguagem com a finalidade de viabilizar a promoção dos enunciados (orais) disseminados no anúncio.

Todavia, a produção do gênero anúncio publicitário envolve etapas sequenciais. A primeira delas é o planejamento textual. Em tal etapa, a seleção de ideias e de argumentos, bem como a formulação dos enunciados a serem proferidos acontece mediante à modalidade escrita da linguagem. Nas etapas seguintes, acontece a moldagem dos enunciados escritos, para a modalidade oral. Dessa feita, o gênero anúncio publicitário no suporte *Youtube* é concretizado mediante os usos da modalidade oral da linguagem.

Com a utilização desse gênero discursivo/textual no âmbito da sala de aula, realizamos um trabalho voltado a ampliar e a aguçar o desenvolvimento dos usos orais dos alunos envolvidos nesse projeto. Consequentemente, conseguimos realizar atividades que promoveram a mobilização dos saberes adquiridos voltados ao âmbito da sala de aula, em prol da sua aplicação nos seus respectivos contextos cotidianos (SANTOS, MENDONÇA & CAVALCANTE, 2007).

Os saberes adquiridos com a apropriação das características sociocomunicativas do gênero anúncio publicitários, principalmente os saberes que aludem aos usos da fala e das suas formalidades, podem ser utilizados nas práticas corriqueiras dos alunos. E como era o foco do referido projeto, esses saberes alusivos à oralidade podem ser utilizados no contexto acadêmico.

No que tange às produções dos alunos, elas apresentaram distintos elementos que correspondem às características sociocomunicativas do anúncio publicitário. Mesmo que os exemplares produzidos pelos alunos não apresentem elementos inviabilizadores da qualidade textual, consideramos extremamente relevante a ampliação da realização de ações de intervenção – projetos, sequências didáticas etc. – voltadas à produção de diferenciados gêneros discursivos/textuais (escritos e orais). Tais ações contribuem de forma significativa, para a formação de usuários competentes da língua.

No que concerne aos termos conclusivos, acolhemos os aportes teóricos de Santos, Mendonça & Cavalcanti (2007). Estas defendem que o trabalho com língua não envolve apenas a abordagem da norma padrão, enfocando regras e análises classificatórias. O trabalho com a língua, nos dias atuais, envolve a abordagem das práticas de uso da língua, enfocando na abordagem dos eixos leitura, escuta, produção de textos escritos e práticas de oralidade. Essa perspectiva de trabalho intenta propiciar a promoção da ampliação das habilidades discursivas dos alunos, concedendo a esses sujeitos o papel de usuários da língua. Tornar-se usuário da língua requer a apreensão dos gêneros discursivos/textuais que participam das situações comunicativas.

Nessa perspectiva, contribuir para a formação de usuários competentes da língua, solicita dos docentes a realização de um trabalho atrelado à apropriação dos gêneros. Tal trabalho concede contribuições aos alunos, para se tornarem usuários competentes nas suas ações de leitura, de escrita de textos e de interação oral.

REFERÊNCIAS

AIRES, A. M. L.; SILVA, M. M.. Anúncio Publicitário: sedução e persuasão na linguagem. In: **Anais do III Encontro de Iniciação à Docência da UEPB**, Campina Grande, PB, 2013. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahor27_09_2013_19_50_00_idinscrito_983_b519bcb8aa3ab8b1ca1627604f5a3334.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

AMARAL FILHO, L. S.. A narrativa audiovisual publicitária no *YouTube*. **Temática**, v. 11, n. 09, p. 30-41, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/25753>>. Acesso em: 29 out. 2017.

ANTUNES, I.. Da intertextualidade à ampliação da competência na escrita de textos. In: ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-169.

_____. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: ANTUNES, I.. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 39-67.

BAKHTIN, M.. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BASTOS, D. M.. Anunciar e consumir os gêneros textuais publicitários na sala de aula. In: **Anais de V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais –**

SIGET, Caxias do Sul, RS, 2009. Disponível em: <[http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/anunciar e consumir os generos textuais publicitarios na sala de aula.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/anunciar_e_consumir_os_generos_textuais_publicitarios_na_sala_de_aula.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2016.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística**: afinal, a que se refere?. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 11 set. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2016.

CARDOSO, M. M. C.. **Publicidade no YouTube**: Como atrair os usuários nos cinco segundos de visualização obrigatória. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Comunicação da UFJF, 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/facom/files/2013/11/MONOGRAFIA-Marcela-Cavalari.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

CAVALCANTE, M. C. B.; MARCUSCHI, B.. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, L.; DIONÍSIO, A. P.. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 123-144.

CAVALCANTE, M. C. B.; TEIXEIRA, C. T. V.. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B.. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 89-102.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**. Glossário CEALE (Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>>.
Acesso em: 18 set. 2016.

COSTA LARA, A. G.; SOUZA, L. C. P.. O Gênero propaganda na escola: uma análise das aulas de leitura. **Revista Gatilho**, v. 6, p. 01-11, 2007. Disponível em:
<<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/O-gnero-propaganda-na-escola-Artigo-Gatilho1.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

COSTA VAL, M. G.; SANTOS, E. M.; BARROS, L. F.; MARIZ, L.; REZENDE, L. C.; SOUZA, M. J. F.. **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. 68 p. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2010%20Producao_escrita.pdf>.
Acesso em: 01 set. 2016.

DIAS, R.. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212>>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. Integração das TIC ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira e o aprender colaborativo. **Moara**, v. 30, p. 31-42, 2008. Disponível em:
<<http://www.reinildes.com.br/incorporacaodasticsmoara2008.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S.. O oral como texto: como construir um objeto de ensino?. In: SCHNEUWLY B. & DOLZ, J.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

ENGEL, G. I.. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

FACHINETTO, E. A.. O Hipertexto e as práticas de leitura. **Letra Magna**, v. 02, n.03, p. 1-19, 2005. Disponível em: <http://www.letramagna.com/Eliane_Arbusti_Fachinetto.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2017.

FARIA, T. J.; PINTO, V. M. R.. Características do gênero anúncio publicitário sob as Óticas de Bakhtin e Bronckart. **In: Anais do X Congresso de Educação do Norte Pioneiro**, Jacarezinho, 2010. Disponível em: <<http://www.uenp.edu.br/trabalhos/cj/anais/congressoEducacao2010/Tatiele%20J%20faria.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2010.

FONSECA, J. J. S.. **Metodologia da pesquisa científica**. Material Didático – Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Centro de Educação – Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2002. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M... **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, T. F.. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o Planejamento no Cotidiano Docente. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.

(Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 93-112.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R.. Produção de textos na escola: uma introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 11-27.

LOPES-ROSSI, M. A. G.. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 132-157, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30598>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

MARCUSCHI, B.. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B.. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

MELO, E. S. O.. Análise Semiótico-discursiva de um Anúncio da Nestlé. In: **Anais do Seminário Educação 2008 - 20 anos de Pós-Graduação em Educação: avaliação e perspectivas. Instituto de Educação – Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT**, Cuiabá, Mato Grosso/ MT, 2008. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/ComunicacaoOral/EDSONIA%20DE%20SOUZA%20OLIVEIRA%20MELO.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2010, p. 19-36.

_____. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZZERRA, M. A. (Orgs.). **O Livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 21-34.

MORAN, J. M.. A integração das tecnologias na educação. **Salto para o Futuro**, 2005. Disponível em:

<http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf

>. Acesso em: 19 set. 2016.

NEPOMUCENO, A. R.. **Uma abordagem funcionalista das relações retóricas em anúncios publicitários**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9KPPFY>>. Acesso em: 23 out. 2016.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B.. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em:

<<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/1/11787/1/Ebook%20Projetos%20de%20letramento.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

PAZ, D. M. S.. O Gênero publicitário em sala de aula: mais uma opção de leitura. **Linguagem e Cidadania**, v. 6, p. 2-21, 2002. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/01_02/DioniL.htm>. Acesso em: 06 nov. 2016.

ROJO, R.. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 11-32.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de imagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b. p. 11-32.

SALDANHA, C. D.. A informação como semiformação nas práticas de leitura no ciberespaço. **Tempo da Ciência**, v. 25, p. 129-143, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/1533>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

SALES, S. R.. Tecnologias Digitais e Juventude Ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L.

(Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SANTAELLA, L.. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.^o 9, n.^o 2, p. 206-216, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B.. O trabalho com gêneros por meio de projetos. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B.. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 115-132.

SANTOS, C. F.. Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. **Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, SP, v. 3, nº. 2, p.27-37, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>>. Acesso em: 16 set. 2015.

SANTOS, E. O.; OKADA, A. L. P.. A construção de ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. In: **Anais da Reunião Anual da ANPED**, 2003. Disponível em: <<http://people.kmi.open.ac.uk/ale/papers/a06anped2003.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.

SILVA, A.; MELO, K. L. R.. Produção de Textos: uma atividade cognitiva e social. In: LEAL, T. F.. BRANDÃO, A. C. P.. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 29-44.

SILVA, C. C.. Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda: uma proposta de ensino ancorada na análise de discurso crítica. **Dissertação de Mestrado em Linguística, Letras e Artes**, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16753>>. Acesso em: 21 out. 2016.

SILVA, S. P.. **A Compreensão de Texto na Coleção Português Linguagens - Ensino Médio (1994-2015)**: evolução histórica e perspectivas atuais em debate. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2017a. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/9227>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. Da Decodificação à Produção de Sentido: o trabalho pedagógico do ensino da leitura na roupagem da multimodalidade discursiva e dos multiletramentos. **Desafios**, v. n.º 4, p. 134-149, 2017b. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/3132>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

_____. O Blog e suas potencialidades para a prática da leitura. **Professare**, v. n.º 04, p. 111-116, 2015. Disponível em: <<http://periodicosuniarp.com.br/professare/article/view/649>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. A Notícia na Web: um olhar sobre seus elementos textual-discursivos. **Temática**, v. n.º 10, p. 177-201, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/21207>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

SILVA, S.P.; SILVEIRA, B. B. F.; SOUZA, F. E. B.; SILVA JÚNIOR, I. F.; CIPRIANO, L. C.. O anúncio publicitário na sala de aula: práticas de leitura, produção de texto e oralidade em foco. **Philologus**, n.º 63, p. 1364-1386, 2016. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/098.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

SILVA, S. P.; SOUZA, F. E. B. ; CIPRIANO, L. C. . Textos Multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**, v. n.º 10, p. 133-159, 2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

TRIPP, D.. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

XAVIER, A. C. S.. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-148.

_____. Hipertexto e intertextualidade. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas - SP, v. 44, n.01, p. 283-290, 2003. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1715>>. Acesso em: 14 mai. 2017.