



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS



**PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO PUBLICITÁRIO: O (RE)CONHECIMENTO
DO INTERTEXTO**

ITABAIANA-SERGIPE

2020

EVELYN AQUINO SANTANA

Práticas de leitura do texto publicitário: o (re)conhecimento do intertexto

Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe *Campus* Universitário Prof^o. Alberto Carvalho, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Cristina Silva Santos.

ITABAIANA-SERGIPE

2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S23pg. | Santana, Evelyn Aquino
Práticas de leitura do texto publicitário: o (re)conhecimento do
intertexto / Evelyn Aquino Santana; orientação: Elaine Cristina Silva
Santos. – Itabaiana, 2020.
76 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2020.

1. Língua portuguesa. 2. Publicidade. 3. Educação - Estudo e ensino.
I. Santos, Elaine Cristina Silva. (org.). II. Título.

CDU 808:659.1

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me permitir concretizar mais um sonho: tornar-me mestra. Em prol da educação, busco sempre aprender e aprimorar os conhecimentos, pois somente assim posso contribuir plenamente para o processo de ensino-aprendizagem.

A minha família, o meu alicerce, pelo apoio incondicional e, sobretudo, pelo amor. Cada palavra de afeto e/ou gesto de carinho deixava-me mais forte e me motivava a continuar.

Ao meu namorado, pela compreensão, companheirismo e incentivo diário.

A minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Elaine Cristina Silva Santos, pelo compartilhamento de saberes e por cada palavra de incentivo.

Aos professores, pelas partilhas sempre produtivas ao longo do curso.

Aos meus amigos de mestrado, em especial, ao amigo Luiz Carlos, pela parceria e motivação.

Vocês tornaram a caminhada muito mais amena e o aprendizado mais significativo. A turma V do Proletras de Itabaiana jamais será esquecida.

A Capes pelo fomento ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, visando sempre a qualificação profissional.

RESUMO

O trabalho com o texto em sala de aula, muitas vezes, é desenvolvido apenas como pretexto para o ensino de gramática normativa, desconsiderando-se a sua dimensão discursiva. No entanto, é preciso compreender que o texto é um objeto de interlocução e espaço onde ecoam várias vozes que se somam na construção do texto e, principalmente, na produção de sentidos, ou seja, todo texto é um intertexto. Sendo assim, repensando o ensino de língua portuguesa a partir de uma concepção dialógica, este trabalho objetiva compreender o caráter dialógico do texto, partindo da análise de um anúncio publicitário produzido pelo *Greenpeace*. Para corroborar o processo, será imprescindível identificar os elementos explícitos e implícitos que concorrem para elaboração da propaganda institucional, visto que o intertexto é concebido como estratégia de leitura do texto publicitário. Desse modo, os alunos observarão durante a análise a relação de derivação (A retomado e transformado em B), reforçando-se o caráter hipertextual do gênero em questão: o anúncio publicitário produzido pelo *Greenpeace* e o seu diálogo com o conto maravilhoso “Chapeuzinho Vermelho”, versão adaptada pelos Irmãos Grimm. Para tanto, será desenvolvido um jogo de tabuleiro, denominado “tabuleiro intertextual”, composto por um tabuleiro, um jogo de carta com perguntas e um dado, peças essenciais para a execução da atividade. O objeto de aprendizagem (OA) - jogo de tabuleiro - que fomentará as discussões sobre a temática, tenciona trabalhar estratégias de compreensão e leitura, como explícitos e implícitos, para possibilitar ao aluno perceber que todo texto dialoga com outros já preexistentes. Nesse ínterim, ressalta-se a importância dos procedimentos de leitura para a compreensão textual. Estamos diante de novos desafios e novos paradigmas, fator que exige a assunção de uma postura crítica/reflexiva no que concerne à inserção de novos instrumentos de aprendizagem na escola, sobretudo pela sua dimensão e alcance. Tal concepção, centrada na perspectiva de multiletramentos defendida por Rojo (2012), visa inserir a escola em um novo contexto de letramento, utilizando-se das ferramentas digitais para explorar/ampliar a diversidade cultural e de linguagens existentes no ambiente educacional. Nesse contexto, o projeto será desenvolvido em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, situada no município de Capela – Sergipe. Para situar a prática, será feita a contextualização da proposta por meio de uma sequência de atividades, referenciadas como oficinas: oficina 1 – “Quem conta um conto aumenta um ponto”; oficina 2 - oficina de multimídia ou game; oficina 3 – análise do anúncio publicitário (objeto de estudo) e, por fim, a oficina 4 – tabuleiro intertextual. Todas as etapas que compreenderão o processo têm o intuito de promover o reconhecimento do intertexto enquanto uma estratégia de leitura do texto publicitário, um modo de ler o texto, ressignificando os conteúdos, a partir da prática de leitura e compreensão de texto. Buscando-se alcançar os objetivos deste trabalho, adotou-se como aporte teórico as pesquisas de Bakhtin (1997), G. Genette (2010) Koch (2006), Koch; Elias (2014), Cavalcante (2014), Samoyault (2008), Antunes (2009), Rojo (2012), Freitas (2010), Araújo (2010) e Martins (2003), referências nos estudos sobre o texto, intertextualidade, gêneros discursivos, multiletramentos e publicidade.

Palavras-chaves: Anúncio publicitário. Intertextualidade. Compreensão de texto. Tabuleiro intertextual. Multiletramentos.

ABSTRACT

The work with text in the classroom is often developed only as a pretext for teaching normative grammar, disregarding its discursive dimension. However, it is necessary to understand that the text is an object of interlocution and space where several voices echo in the construction of the text and, mainly, in the production of meanings, that is, every text is an intertext. Therefore, rethinking the teaching of the Portuguese language from a dialogical conception, this work aims to understand the dialogic character of the text, starting from the analysis of an advertisement produced by Greenpeace. To corroborate the process, it will be essential to identify the explicit and implicit elements that contribute to the elaboration of institutional advertising, since the intertext is conceived as a strategy for reading the advertising text. In this way, students will observe, during the analysis, the derivation relationship (A resumed and transformed into B), reinforcing the hypertextual character of the genre in question: the advertisement produced by Greenpeace and its dialogue with the wonderful tale “Little Red Riding Hood””, Version adapted by the Brothers Grimm. For this, a board game, called “intertextual board”, will be developed, consisting of a board, a card game with questions and a die, essential pieces for the execution of the activity. The learning object (OA) - board game - which will encourage discussions on the theme, intends to work on strategies for understanding and reading, as explicit and implicit, to enable the student to realize that every text dialogues with other pre-existing ones. In the meantime, the importance of reading procedures for textual understanding is emphasized. We are facing new challenges and new paradigms, a factor that requires the assumption of a critical / reflexive posture with regard to the insertion of new learning instruments in the school, especially for its dimension and reach. Such conception, centered on the perspective of multi-elements advocated by Rojo (2012), aims to insert the school in a new context of literacy, using digital tools to explore / expand cultural diversity and existing languages in the educational environment. In this context, the project will be developed in a class of 8th grade of Elementary Education from the State Public Network, located in the municipality of Capela - Sergipe. To situate the practice, the proposal will be contextualized through a sequence of activities, referred to as workshops: workshop 1 - “Whoever tells a story increases a point”; workshop 2 - multimedia or game workshop; workshop 3 - analysis of the advertisement (object of study) and, finally, workshop 4 - intertextual board. All the steps that will comprise the process are intended to promote the recognition of the intertext as a strategy for reading the advertising text, a way of reading the text, giving new meaning to the contents, based on the practice of reading and understanding text. Seeking to achieve the objectives of this work, Bakhtin (1997), G. Genette (2010) Koch (2006), Koch; Elias (2014), Cavalcante (2014), Samoyault (2008), Antunes (2009), Rojo (2012), Freitas (2010), Araújo (2010) and Martins (2003), references in text studies, intertextuality, genres discursive, multilingual and advertising.

Key words: Advertisement. Intertextuality. Text comprehension. Intertextual board. Multi-tools

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - REVISITANDO A NOÇÃO DE INTERTEXTUALIDADE	16
1.1. Formas de intertextualidade	18
CAPÍTULO 2 - DA TEORIA À PRÁTICA: A INTERTEXTUALIDADE NA SALA DE AULA	23
CAPÍTULO 3 – ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: QUE GÊNERO É ESSE?	27
CAPÍTULO 4 – PRÁTICA DE LEITURA DO TEXTO PUBLICITÁRIO: ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	32
4.1 Tabuleiro intertextual: o reconhecimento do intertexto	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
ANEXOS	54
APÊNDICE	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Teatro de Dedoches	p. 34
Figura 1: Dedoches confeccionados pelos alunos	p. 34
Figura 2: Laboratório de informática montado na sala de aula	p. 35
Figura 4: Arte do tabuleiro intertextual	p. 39
Figura 5: Jogo de cartas	p. 39
Figura 6: Figura 6: Tabuleiro intertextual	p. 42
Figura 7: Cartaz produzido pela equipe 1	p. 45
Figura 8: Cartaz produzido pela equipe 2	p. 46
Figura 9: Cartaz produzido pela equipe 3	p. 47
Figura 10: Cartaz produzido pela equipe 4	p. 48
Figura 11: Cartaz produzido pela equipe 5	p. 48

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos que conseguiram identificar as informações explícitas (30 alunos) p. 37

Gráfico 2 - Alunos que conseguiram inferir uma informação implícita (30 alunos) p. 38

INTRODUÇÃO

A leitura é um dos mecanismos fundamentais para aquisição de conhecimento, sendo condição necessária para desenvolver a criticidade e ampliar o repertório sociocultural dos indivíduos, como também aumentar a capacidade de compreensão e associação de informações. Por isso, o hábito de ler transforma os sujeitos, além de ser um sinalizador do seu grau de amadurecimento intelectual.

Na prática escolar, a leitura é vista de forma estigmatizada como pretexto para o trabalho com a gramática normativa, desconsiderando-se a construção de sentidos e o caráter dialógico do texto. Contrapondo-se a essa visão, o ensino de língua portuguesa deveria pautar-se, essencialmente, na prática efetiva de leitura e compreensão de texto rompendo o paradigma de que a aula de português restringe-se ao ensino de gramática.

Conforme salienta Geraldi (2012),

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam características estruturais de uso (GERALDI, 2012, p. 89).

Estudar a língua, nesse contexto de artificialidade, mostra-nos que o desafio da escola consiste em desenvolver novas formas de ensinar e aprender, entendendo que esses novos paradigmas e papéis exigem que o docente busque compreender o que se passa e interaja com essas possibilidades, ou seja, torne-se um professor reflexivo, avaliando a sua prática. Assim, colocamo-nos frente à questão do letramento digital do professor e do letramento digital do aluno e “como a escola e os professores se situavam em relação a essa leitura-escrita de seus alunos” (FREITAS, 2010, p. 335).

Essas demandas educacionais instauram um novo desafio: lidar com a informação, principalmente, no âmbito das novas tecnologias. Portanto, exige-se uma mudança de postura dos sujeitos envolvidos neste processo, a fim de que desenvolvam as competências e habilidades essenciais para compreensão do texto em seus variados domínios discursivos.

Nessa ótica, o documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – define competências e habilidades fundamentais para a construção do conhecimento, pois, tenciona-se avaliar a capacidade do indivíduo mobilizar os conhecimentos e/ou ferramentas necessárias para executar uma atividade – “saber fazer”. À luz da BNCC tem-se que

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p.8)

Desse modo, pretende-se, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, formar um cidadão crítico e consciente, capaz de agir efetivamente nos mais variados contextos e situações reais de comunicação. Assim sendo, repensando o ensino de LP a partir de uma concepção dialógica, o presente projeto tem por objetivo compreender o caráter dialógico do texto, partindo da análise de um anúncio publicitário (concebido como texto multimodal) produzido pelo *Greenpeace*¹, que será objeto de estudo em uma turma de 8º ano, da Rede Pública Estadual, situada no município de Capela-Se. Para isso, será imprescindível identificar os elementos explícitos e implícitos que concorrem para elaboração da propaganda institucional, já que o intertexto é concebido como estratégia de leitura do texto publicitário.

Optou-se pelo 8º ano, pois, seguindo a matriz curricular e o calendário de projeto da unidade de ensino, respectivamente, seriam trabalhados os objetos de conhecimento discurso citado e meio ambiente, temática da IV unidade. Como professora da turma e, ao mesmo tempo pesquisadora, avaliei os meios para execução do projeto para não me distanciar do que estava previsto no programa (livro didático), já que possuímos algumas limitações de recursos.

Mediante uma conversa com a professora do ano anterior, percebeu-se a necessidade de trabalhar, com mais afinco, a leitura e compreensão textual, sobretudo, de textos com linguagem mista como charge, tirinha e anúncio publicitário. Tal investigação mostrou que os alunos se restringiam ao que estava na superfície do texto, fazendo muitas vezes uma leitura literal, sem estabelecer e/ou perceber as relações de sentidos ali suscitadas.

Esse fato foi comprovado, em um primeiro momento, ao trabalhar o discurso citado em tirinhas. Durante a apresentação de alguns textos, notou-se que os alunos tinham dificuldade de identificar os discursos que perpassavam a sua construção, de modo que sempre surgiam questionamentos: “professora, isso é discurso citado?”. No entanto, ao observá-los em situações informais de comunicação, detectou-se que, corriqueiramente, os

¹ O Greenpeace é uma organização internacional sem fins lucrativos e totalmente financiada por seus apoiadores. Comprometida com a preservação do meio ambiente e a manutenção da vida na Terra, a organização defende valores fundamentais como responsabilidade pessoal e não-violência, independência financeira e a promoção de soluções, investigando e promovendo medidas concretas para garantir a capacidade da Terra de nutrir a vida em toda a sua diversidade.

discentes estavam usando esse recurso em memes, em frases de música, em bordões de novelas contextualizando-o a sua fala.

Após essa observação, buscou-se explicar aos alunos que a inserção dessas falas e, conseqüentemente, a contextualização no seu discurso, é denominado de intertexto, isto é, “trata-se da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado” (FIORIN, 2006, p. 32). Destarte, ao desconstruir a imagem de que aula de língua portuguesa é sinônimo de gramática normativa, mostrou-se aos alunos que o texto é um espaço de interlocução onde ecoam vários discursos, visto que todo texto é construído a partir de um já dito. Em outros termos

O texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato comunicativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Portanto, para sustentar os estudos sobre intertextualidade e contemplar a temática do meio ambiente, conforme o cronograma escolar, tomou-se como base um anúncio publicitário produzido pelo *Greenpeace*, instituição comprometida com a preservação do meio ambiente. A propaganda institucional em questão apresenta uma releitura do conto “Chapeuzinho Vermelho” com o intuito de conscientizar sobre o desmatamento. Essa escolha além de permitir a abordagem do tema, por se tratar de uma propaganda institucional, motivou a reflexão acerca de uma problemática local, a preservação do Refúgio de vida silvestre Mata do Junco – Capela-Sergipe.

No anúncio, classificado como objeto de estudo, há a modificação do conto Chapeuzinho Vermelho para motivar a conscientização do aluno. O bosque, ambiente arborizado e espaço onde se passa parte da estória, aparece devastado devido à ação humana. Logo, para que o aluno percebesse a crítica tecida no texto e se posicionasse criticamente, era necessário perceber o diálogo entre os textos. Nesse viés, buscou-se entender como as relações intertextuais contribuem para a construção de sentidos na propaganda e como esse discurso é recepcionado pelo público alvo, já que “reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação” (GERALDI, 2012, p. 91).

Reiterando-se essa perspectiva, a leitura e análise desse anúncio salientou a importância do processo de intertextualidade na construção do texto e, principalmente, na produção de sentidos. Para tanto, fez-se necessário que o trabalho com o texto em sala de aula não fosse apenas pretexto para o ensino de gramática normativa, mas que fosse explorada

a sua dimensão discursiva, tendo em vista que o texto é um objeto de interlocução, isto é, “o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2003, p. 17).

Por essa razão, tentando aproximar-se dessa realidade, criou-se um jogo de tabuleiro - tabuleiro intertextual - com o propósito de promover, a partir de alguns questionamentos, o reconhecimento do intertexto enquanto estratégia de leitura. É interessante pontuar que a aplicação do objeto de aprendizagem (OA) sucede uma sequência de atividades, aqui denominadas de oficinas, que permite examinar o fenômeno da intertextualidade no anúncio publicitário e avaliar a capacidade do aluno de identificar uma informação explícita no texto, assim como inferir uma informação implícita, posto que as perguntas norteadoras foram organizadas buscando verificar o nível de compreensão dos alunos. Nesse contínuo, entende-se que

a compreensão deixa de ser entendida como simples ‘captação’ de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2003, p. 17).

Respalhando-se nessa acepção, as oficinas foram organizadas da seguinte forma: **oficina 1** – Quem conta um conto, aumenta um ponto – leitura dramatizada do conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho, versão produzida pelos Irmãos Grimm; **oficina 2** - oficina de multimídia ou games: jogo que traz a releitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”, disponibilizado na biblioteca do site do *Greenpeace*² (www.greenpeace.org.br); **oficina 3** – análise do objeto: análise da propaganda produzida pelo *Greenpeace*; **oficina 4** – tabuleiro intertextual. Ademais, acrescentou-se uma atividade complementar para averiguar se os alunos não repetiam apenas os discursos reproduzidos anteriormente nas oficinas, pois a intenção é fazê-los perceber que a intertextualidade é um fenômeno recorrente na produção de textos.

É precisamente por entender que toda interação se materializa por um gênero do discurso, isto é, por meio de um texto, e por considerar sua dimensão discursiva, que se tenta

² Disponível em: <http://greenpeace.org.br/multimedia/jogos/chapeu2.html>

observar como as relações intertextuais potencializam o discurso publicitário. Sendo todo texto um intertexto, é necessário perceber

indícios tangíveis de uma relação com outros, desde evidências tipográficas, que demarcam fronteiras bem específicas entre um dado texto e algum outro que esteja sendo evocado, até pistas mais sutis que conduzem o leitor à ligação intertextual por meio de inferências (CAVALCANTE, 2014, p. 146).

Com base nesse ponto de vista, reitera-se que a análise do texto publicitário consistiu no reconhecimento do intertexto como estratégia de leitura fundamental para atribuições de sentido do texto, neste caso, a propaganda do *Greenpeace*, que utiliza o conto maravilhoso “Chapeuzinho Vermelho” na construção do seu discurso.

Por sua configuração e suas múltiplas linguagens constituídas de signos textuais, sonoros e gráficos, o anúncio publicitário é caracterizado como texto multimodal, pois reforça a dinamicidade do texto ao apresentar informações verbovisuais. Acredita-se que imersos nesse universo de recursos multissemióticos, multimidiáticos e hipermidiáticos, o aluno desperte o interesse pela leitura e perceba a dimensão comunicativa do texto. Desse modo, enfatizou-se o caráter híbrido do gênero anúncio publicitário e a sua dinamicidade, com a intenção de, por meio do contato com essas múltiplas linguagens, desenvolver o potencial crítico do aluno.

Além disso, concebe-se o novo papel do professor inserido na perspectiva de um letramento digital, e como tais ferramentas podem auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem, na abordagem do conteúdo curricular. Nessa perspectiva,

é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2017, p.61).

Corroborando tal visão, Maria Teresa Freitas afirma que, “os professores precisam conhecer os gêneros discursivos que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (FREITAS, 2010, p. 340). Com isso, um novo modelo educacional é estabelecido, construindo-se um novo ambiente de saberes.

Quando se pensa em formas de ensinar, refletir sobre a inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação na aprendizagem leva-nos a estabelecer relações entre ensino e tecnologias educacionais. É nessa circunstância que emerge a necessidade de se

trabalhar o fenômeno da intertextualidade em sala de aula e, sobretudo, entendê-lo como uma prática de leitura, uma estratégia persuasiva na construção do texto publicitário.

Para delinear esta pesquisa, autores como Bakhtin (1997), G. Genette (2010) Koch (2003), Koch; Elias (2014), Cavalcante (2014), Samoyault (2008), Antunes (2009), Rojo (2012), Freitas (2010), Araújo (2010) e Martins (2003) nos conduziram nesse percurso no que diz respeito às noções de intertextualidade, texto, gêneros discursivos, anúncio publicitário e multiletramentos para ressignificar a prática de leitura.

Sistematicamente, este estudo distribui-se em 4 capítulos, caracterizados da seguinte maneira: capítulo 1 – **Revisitando a noção de intertextualidade**. Neste capítulo, revisita-se a noção de intertextualidade, a partir do olhar crítico de teóricos como Bakhtin, Koch, Cavalcante e Antunes. Além disso, reforça-se a intertextualidade como um critério de textualidade, considerando que a produção e recepção de texto estão vinculadas a outros preexistentes. Assim, para ilustrar como são constituídos e como se constituem os textos, apresentam-se as formas de intertextualidade. No capítulo 2 – **A intertextualidade na sala de aula** - é feita a contextualização da atividade de leitura no ambiente escolar. A partir dessa contextualização, discute-se a forma como é concebida a leitura em sala de aula, bem como ressalta-se o processo de intertextualidade como fundamental para a produção de sentidos do texto. No Capítulo 3 – **Anúncio publicitário: que gênero é esse?** - aborda-se, inicialmente, a concepção de gênero do discurso e, em seguida, apresenta-se a descrição do gênero anúncio publicitário (estilo, forma e função), objeto de estudo desta pesquisa. No capítulo 4, denominado **Prática de leitura do texto publicitário: análise do corpus**, descreve-se o objeto de aprendizagem (OA) – tabuleiro intertextual - e apresenta-se a metodologia, seguida da análise dos resultados. Pretende-se, a partir da sequência de atividades, estabelecer a relação entre textos e confirmar a importância da intertextualidade para a produção de sentidos na compreensão de texto. Por fim, nas **considerações finais**, sintetiza-se as principais ideias desenvolvidas ao longo dos capítulos e tece-se uma discussão sobre os dados coletados.

Apresentado o direcionamento e a linha de pensamento seguidos neste estudo, faz-se um convite à sua leitura, com o intuito de suscitar uma reflexão mais aprofundada acerca dos temas aqui abordados. Por conseguinte, procura-se levar o professor a refletir sobre as suas práticas de ensino, a fim de que proporcione ao aluno o domínio real da linguagem, para que estes saibam usá-las de modo efetivo em diversos contextos sociais.

CAPÍTULO 1 - REVISITANDO A NOÇÃO DE INTERTEXTUALIDADE

A prática de ensino de leitura e compreensão de texto está atrelada ao desenvolvimento de competências e habilidades leitoras fundamentais à compreensão dos sentidos do texto. Assim, o desenvolvimento de estratégias que fomentem o percurso interpretativo, como o intertexto, ajuda-nos a reconhecer o caráter dialógico do texto, levando em consideração o contexto em que foi produzido, o conhecimento prévio que cada um possui acerca do gênero do discurso em uso e, também, advindos das suas próprias experiências.

Compreender a noção de intertextualidade é revisitar o postulado bakhtiniano de dialogismo, a fim de reconhecer que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 291) e, não algo isolado, desconexo e desprovido de sentido. Afinal, não há produção de texto, seja ele oral ou escrito, isento de dizeres de outrem. Chega-se a considerar que,

[...] nossa fala é preenchida com palavras de outros, variáveis graus de alteridade e variáveis graus do que é de nós próprios, variáveis graus de consciência e de afastamento. Essas palavras de outros carregam com elas suas próprias expressões, seu próprio tom avaliativo, o qual nós assimilamos, retrabalhamos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2000, p. 89)

Nessa conjuntura, a intertextualidade configura-se como um processo de incorporação de um texto em outro, com o intuito de reproduzir ou modificar o sentido de um texto, transmutando-o e transformando-o, criando assim uma nova leitura e atribuição de sentidos, por meio da utilização dos recursos de estilização positiva ou de estilização negativa, vislumbrando a intencionalidade discursiva.

Trataremos, aqui, o *texto* como um espaço discursivo onde vários discursos se entrelaçam, conversam, retomam e sustentam outros e, portanto, o discurso como “[...] processo constitutivo da atividade comunicativa produtora de efeitos de sentidos, os quais são determinados por uma exterioridade sócio-histórico-ideológica” (DA SILVA FILHO, 2007, p. 8). Tais concepções são fundamentais para compreender que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade”. (KRISTEVA, 1974, p. 64) Tal concepção de intertextualidade introduzida por Julia Kristeva (1974), embora originária do

campo da crítica literária, tem raízes nos estudos de Bakhtin sobre dialogismo e, somente na década de 80, o termo é cunhado pela Linguística Textual.

O processo de intertextualidade requer a mobilização do conhecimento de mundo do leitor para acompanhar o jogo intertextual e compreender as referências apresentadas explicitamente ou implicitamente na obra analisada, sendo fator primordial para determinar, em menor ou maior escala, o nível de compreensão do leitor do texto.

Reforça-se a ideia de que

todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe (KOCH, 2008, p.59).

Para perceber o diálogo existente entre os textos a partir da relação de derivação - retomada e/ou transformação do discurso – o intertexto é tratado como um modo de ler, com o fito de inferir os possíveis sentidos do texto. Assim, o reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação é essencial na comparação de textos que abordam o mesmo tema, já que todo e qualquer discurso se elabora a partir de um já-dito.

É preciso ressaltar que todo texto mantém diálogo com outros textos que lhe são anteriores e também com os que lhe serão posteriores. Em alguns casos, essas relações são mais evidentes, pois foram utilizadas de forma intencional, ou seja, o autor opta por dialogar com um texto específico e espera que o leitor consiga estabelecer essa relação, tendo em vista que, “conhecer o texto-fonte ou o modo de constituição é condição necessária para a construção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 85).

Muitas vezes não compreendemos um texto em sua totalidade por desconhecimento de outros textos que são por ele citados ou aos quais faz alusão. Na compreensão de um texto, devemos levar em consideração os aspectos culturais, históricos e sociais que perpassam a construção daquele discurso, visto que a produção de sentidos é construída na interação do sujeito com o texto, ou ainda na relação autor-texto-leitor. Portanto,

para o processo de compreensão, além do conhecimento do texto-fonte, necessário se faz também considerar que a retomada de texto (s) em outro (s) texto (s) propicia a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos (KOCH; ELIAS, 2014, p. 85-86).

Parafraseando Koch e Elias (2014), há um deslocamento do enunciado de um contexto para outro, o que condicionará a modificação de sentido. A intenção não é apenas que o leitor

identifique o texto-fonte que foi citado implicitamente, mas também perceba o efeito de sentido provocado pelo “deslocamento”, a partir da transformação do discurso e, conseqüentemente, seu propósito comunicativo.

Pode-se, portanto, afirmar que a intertextualidade é um fenômeno dialógico entranhado no fazer coletivo de toda sociedade. Assim, a leitura de um texto distanciada do seu contexto compromete a compreensão e atribuição de sentidos, devido à ausência de referências imediatas e pontuais.

Na condição de leitor, cabe-nos considerar que todo texto é produzido em determinado contexto e, sobretudo, observar as condições de produção e recepção deste, bem como os sujeitos envolvidos na atividade comunicativa, pois a construção de sentido também está relacionada ao reconhecimento do gênero discursivo em questão (composição, conteúdo, estilo e finalidade). Conforme afirma Cavalcante, “o reconhecimento do gênero por parte do interlocutor, por sua vez, facilitará a compreensão do propósito comunicativo no momento em que ele identificar o gênero a que a mensagem pertence” (CAVALCANTE, 2014, p. 51), sendo assim, a intertextualidade torna-se indispensável para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue.

1.1. Formas de intertextualidade

A intertextualidade, enquanto critério de textualidade, é uma estratégia fundamental na produção discursiva, uma vez que reflete a influência de outros discursos em sua constituição. Nas palavras de Beaugrande e Dressler (1981, *apud* Koch, 2006), “a intertextualidade, um dos fatores constitutivos do texto, designa as relações entre a produção – e, possivelmente, a recepção – de um texto e o conhecimento de outros textos por intermédio de um processo passível de ser descrito em termos de mediação”.

Essas relações não se dão apenas por confirmação, mas também por oposição, refutando o discurso veiculado em outro texto e recontextualizando o sentido original. Logo, visando facilitar a compreensão das diferentes formas de intertextualidade, partiremos da distinção básica feita por Koch e Elias (2014): intertextualidade em sentido amplo e intertextualidade em sentido restrito.

A intertextualidade *lato sensu*, doravante sentido amplo, é “condição de existência do próprio discurso”, evidenciando-se o fato de que nenhum discurso é puro, e todo discurso é proveniente de um discurso anterior. Reitera-se, portanto, a perspectiva de Fiorin, “todo

discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (FIORIN, 2006, p. 19).

Já a intertextualidade *stricto sensu* – em sentido restrito – ocorre quando efetivamente identificamos elementos de um texto em outro, seja direta ou indiretamente, isto é, “está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 86). Desta forma, as relações intertextuais podem se constituir e constituir os textos de duas formas: explícita e implícita.

É importante lembrar que essa intertextualidade que pode surgir implicitamente ou explicitamente não atende a rígidos critérios de execução, ou seja, não acontece necessariamente da mesma forma. Na intertextualidade explícita é feita a menção direta do texto fonte, facilitando a identificação do intertexto pelo leitor. Esse tipo de procedimento é comumente usado em trabalhos de cunho científico (resenhas, artigos, dissertações) para denotar, através de citações, a legitimidade de um discurso, assegurando-se o valor de autoridade.

Em contrapartida, na intertextualidade implícita não há marcas evidentes que possibilitem a identificação do texto-fonte, “cabendo ao interlocutor recuperá-las na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 92). Faz-se necessário, nesse ínterim, que o interlocutor mobilize ainda mais o seu conhecimento de mundo para conseguir captar as referências, ou seja, o intertexto, e, deste modo, compreenda o texto em sua totalidade. Caso isso não aconteça, o processo de compreensão de texto ficará comprometido, pois a leitura de um texto pressupõe o estabelecimento de relações cruciais para a produção de sentidos.

Enfim, todo texto, na sua produção e na sua recepção, está relacionado ao conhecimento prévio do leitor, isto é, ao seu reconhecimento acerca de outros textos que circulam em domínios discursivos diversos. Para o reconhecimento destas relações intertextuais nas mais variadas esferas comunicativas, Gérard Genette (2010) distingue dois tipos de *práticas intertextuais*: a) a relação de copresença (A está presente no texto B); e b) a relação de derivação (A retomado e transformado em B), organizando-se uma tipologia que enfatiza essa diferenciação.

a) Relação de copresença

Conforme definidas por Genette, as relações de copresença classificam-se em citação, alusão e plágio. Nesse tipo de relação “é possível perceber, por meio de distintos níveis de evidência, a presença de fragmentos de textos previamente produzidos, os quais são encontrados em outros textos” (CAVALCANTE, 2014, p. 147).

A **citação** é uma referência explícita a outro texto. Nesse tipo de intertextualidade, o uso de marcadores linguísticos específicos, como os dois-pontos e as aspas, demarca a reprodução integral do discurso de outrem. Além desse recurso, utiliza-se também a referência ao seu criador, explicitando a sua autoria e respeitando a sua propriedade intelectual.

Em linhas gerais,

as citações podem exercer funções discursivas várias, dentre elas a da autoridade e da ornamentação. Uma citação apropriada pode cumprir o objetivo de reforçar o efeito de verdade de um discurso, autenticando-o, pois quem melhor que um especialista para confirmar, para corroborar com ciência do assunto, as conclusões do autor? No contexto da obra literária, então, uma citação bem escolhida pode lançar luzes ao romance, enriquecendo o seu significado, expondo as intenções dos personagens por meio de inúmeros recursos. (KOCH, BENTES e CAVALCANTE, 2007).

A **alusão** configura-se como um processo de referenciação indireta, sem marcas explícitas de remissão que facilitem a sua identificação pelo interlocutor. Por isso, o seu reconhecimento depende do repertório sociocultural do leitor, o que supõe um maior nível inferencial durante a atividade de leitura. Corroborando tal afirmativa, Samoyault destaca que “a alusão depende mais do efeito de leitura que as outras práticas intertextuais: tanto pode não ser lida como pode também o ser onde não existe” (SAMOYAULT, 2008, p. 51). Cabe ressaltar que, embora, em alguns casos, o leitor não perceba os indícios de intertextualidade, isto não condiciona o seu desaparecimento, pois a sua percepção é subjetiva.

O **plágio**, assim como a citação, é uma referência explícita a outro texto, porém sem a presença dos marcadores clássicos que sinalizam a autoria do texto. Aqui há uma apropriação indébita de partes ou da totalidade de uma obra, configurando-se como crime. Ressalva-se que “apenas o plágio praticado como fins intencionalmente lúdicos e subversivos possui uma dinâmica propriamente literária” (SAMOYAULT, 2008, p. 51).

Entre os tipos e/ou práticas de intertextualidade, Gérard Genette (2010) não inclui a **referência**, porém, conforme especificado por Samoyault (2008), em sua obra *Intertextualidade*, Piègay-Gros (1996) reorganiza a proposta de Genette, também fazendo um estudo aplicado à literatura, e acrescenta-a como subtipo das relações intertextuais. Nesta

condição, o processo de **referência** remete, por meio de um título, a um nome, seja de autor ou personagem, a um texto específico não citado, apenas referenciado por elementos pontuais, ou seja, é um “empréstimo não literal explícito” (SAMOYAULT, 2008, p. 50).

b) Relação de derivação

Nas relações de derivação, tais como formuladas por Genette (2010), um texto A é retomado e transformado em B -, isto é, um texto deriva de outro previamente existente. Define-se, nesta perspectiva, como derivação o processo de paródia, pastiche e disfarce burlesco. Porém, além das relações de derivação citadas anteriormente, destaca-se como intertextualidade implícita a paráfrase e a subversão, esta tomada como um tipo de paródia.

A **paródia** é um tipo de intertextualidade que ocorre quando o autor transforma o discurso de outro para contestá-lo. Assim, entra em desacordo com o que é dito no texto original, apresentando uma visão crítica. Etimologicamente falando, a palavra **paródia** significa ode que modifica outra ode. Partindo da definição apresentada por Genette,

Ôdé, é o canto; para: “ao longe de”, “ao lado de”; parôdein, de onde parôdia, o que seria (portanto?) o fato de cantar ao lado de, portanto cantar falso, ou numa outra voz, em contracampo – no contraponto -, ou ainda cantar num outro tom: deformar, pois, ou transpor uma melodia. (GENETTE, 2010, p. 26-27)

Na **paródia**, o novo texto opõe-se radicalmente à intenção do texto original, inculcindo-lhe um novo sentido. Essa oposição pode se dar tanto de maneira implícita quanto de maneira explícita, expressando desde uma sátira até um tom elogioso. Mesmo sendo deformado, o texto parodiado sempre mantém algum resquício do texto-fonte, fator que facilita o seu reconhecimento.

O **pastiche** caracteriza-se como uma imitação de estilo. Geralmente, neste tipo de procedimento, o texto reúne vários fragmentos de outros textos, assemelhando-se a uma “colcha de retalho”. A principal diferença entre o **pastiche** e a **paródia** é a ausência de conteúdo crítico, pois não há, no pastiche, a intenção de subverter as ideias do texto original. A esse respeito Samoyault afirma: “ele recompõe assim uma espécie de ateliê de escritura artificial em que todos os autores teriam sido convidados para manifestarem seu talento sobre o mesmo assunto” (SAMOYAULT, 2008, p. 55).

Dentre os tipos de relação por derivação, G. Genette acrescenta o **disfarce burlesco** – “a re-escritura, num estilo baixo, de uma obra cujo tema é conservado.” (SAMOYAULT,

2008, p. 58). Em oposição à paródia, o **disfarce burlesco** caracteriza-se pela manutenção do tema/conteúdo e modificação do seu estilo, visando à sátira.

Além da categorização estabelecida por Genette, é relevante frisar enquanto relação intertextual por derivação ou intertextualidade implícita a **paráfrase** e a **subversão**. A **paráfrase** pode ser definida como o desenvolvimento de um texto que procura conservar o conteúdo do texto original, “com o objetivo de seguir-lhe a orientação argumentativa” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 30), para reforçar o que foi dito. Há, explicitamente, a intenção de repetir a ideia do autor do texto-fonte, porém utilizando outros termos, “parafraseando”.

A intertextualidade implícita com valor de subversão, classificada como um tipo de paródia, restringe-se a textos mais curtos como provérbios, frases feitas, expressões idiomáticas, modificando-os parcialmente de acordo com seu propósito comunicativo. Em conformidade com Koch, Bentes e Cavalcante, uma das finalidades da intertextualidade implícita com valor de subversão “é levar o interlocutor a ativar o enunciado original, para argumentar a partir dele; ou então ironizá-lo, ridicularizá-lo, contraditá-lo, adaptá-lo a novas situações ou orientá-lo para outro sentido, diferente do sentido original” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 45).

Cabe ressaltar que mais de uma prática intertextual pode aparecer no mesmo contexto, tendo em vista que se distinguem por critérios diferentes. Dessa maneira, ainda que um texto se constitua por meio de uma relação intertextual implícita, nada impede que haja marcas de copresença em seu discurso.

Enfim, “a intertextualidade permite uma reflexão sobre o texto, colocado assim numa dupla perspectiva: relacional (intercâmbios entre textos) e transformacional (modificação recíproca dos textos que se encontram em relação de troca)” (SAMOYAULT, 2008, p. 67). É essa intertextualidade ampla, difusa, interdisciplinar e sedimentada no saber já produzido que nos interessa para a análise da prática de leitura do intertexto em sala de aula.

CAPÍTULO 2 - DA TEORIA À PRÁTICA: A INTERTEXTUALIDADE NA SALA DE AULA

A escola é um lugar de compartilhamento de saberes, e uma das formas de ampliar esse cabedal de conhecimentos é por meio da leitura. Num mundo cercado de informações, é necessário desenvolver a criticidade para lidar com a demanda informacional de forma consciente, dando-lhe significados, em vez de consumi-las passivamente. No entanto, a situação com a qual nos deparamos, no contexto escolar, em relação às atividades de leitura e compreensão textual, reduz-se à mera decodificação do texto, o que representa um entrave no processo de desenvolvimento da habilidade do senso crítico, pois os alunos são condicionados a repetir informações.

Nessa perspectiva, o estudo do texto não deve prender-se ao simples reconhecimento de categorias e classificações gramaticais, mas deve levar o aluno-leitor a observar como as escolhas linguísticas determinam a construção de sentidos do texto. Dessa forma, é necessário que seja realizado um trabalho consistente de leitura visando à formação de leitores competentes, aptos a compreender todos os tipos de texto e gêneros discursivos em circulação na esfera social. Pois, segundo Greimas (1966):

o texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos e textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis. (GREIMAS, 1966, p. 60)

Por isso, torna-se imprescindível trazer para o universo da sala de aula a noção de intertextualidade, mostrando a sua relevância para a atividade de leitura e produção de sentidos, já que, geralmente, supomos que nosso discurso é original e, portanto, expressa apenas a nossa voz. Dessa maneira, o trabalho com o intertexto amplia a percepção dos alunos em relação à forma como os textos são constituídos, tornando-os críticos na leitura de vários textos que utilizem esse recurso. Logo, tão somente a partir de uma concepção dialógica, desengessará o modo como o texto é trabalhado na escola.

Não se trata, pois, apenas de identificar informações explícitas em um texto, mas conseguir estabelecer relações entre textos que abordam a mesma temática, inferindo os possíveis sentidos, visto que “o sentido de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos ou textos co-enunciadores” (KOCH, 2003, p. 17).

Contudo, surge uma inquietação: “E quantas vezes, no processo de leitura de um texto, necessário se faz, para a produção de sentido, o (re)conhecimento de outro(s) texto(s) – ou modo de constituí-los?” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 81), ou ainda, quantas vezes tal atividade já foi questionada na sala de aula? O texto não pode ser concebido como um amontoado de palavras e frases dispostas aleatoriamente; é preciso levar o aluno a reconhecer que faz parte dele todo o contexto discursivo, isto é, *quem fala* – a quem é dirigido o ato comunicativo -; *para quem fala* – quem são os sujeitos envolvidos na enunciação -; *para que fala* – qual a intencionalidade discursiva.

Destarte, almeja-se, por meio da atividade de leitura e compreensão textual, mais precisamente, da análise do anúncio publicitário produzido pelo Greenpeace, objeto de estudo deste projeto, que o indivíduo assuma a postura de leitor crítico e competente, que questiona o que lê e reflete sobre o problema.

Por ser uma propaganda institucional, o objeto de estudo, ao modificar o conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho, busca a conscientização sobre a problemática do desmatamento. Desse modo, espera-se que o aluno, ao se desprender das informações constantes na superfície do texto, consiga perceber o(s) discurso(s) que nele ecoa(m) cruzando as informações e, desta forma, realizando uma leitura crítica, correspondendo ao que está prescrito na BNCC, habilidade 32, da área de linguagens. Leia-se, portanto,

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 187)

É incontestável a relação entre discurso e texto, pois todo texto vincula-se ao discurso que lhe deu origem. A forma como um texto manifesta determinado discurso é bastante subjetiva, pois depende do olhar, ideologias do autor, que toma decisões particulares de como abordar determinada temática. Na verdade, ao falar ou escrever, estamos sempre dialogando com outros discursos com os quais temos ou tivemos contato, isso acontece inevitavelmente, pois,

a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 86)

Além de identificar o intertexto, espera-se que o discente reconheça o gênero do discurso em uso, principalmente, atentando para a sua intencionalidade discursiva, já que os gêneros são escolhidos/ produzidos para atender determinada demanda social.

Os novos espaços de aprendizagem permeiam um novo ambiente de ensino/aprendizagem que precisa assumir o protagonismo no cenário educacional, orientando o aluno para selecionar as informações e adequá-las a sua realidade, usando-as nas mais diversas situações comunicativas. Logo, espera-se que o professor desenvolva um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor crítico e reflexivo, compreendendo que a leitura vai além da decodificação. Corroborando com a ideia de Lajolo (2002),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 2002, p. 59)

Em vista disso, a leitura, entendida como resultado da interação leitor-texto-autor, permite-nos afirmar que o texto é um espaço de significações, construção de sentidos, e, por isso, requer uma postura crítica diante do que está sendo lido.

Estamos diante de novos desafios e novos paradigmas, fator que exige a assunção de uma postura crítica e reflexiva no que concerne à inserção de novos instrumentos de aprendizagem na escola. Deste modo, “precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender” (LEMKE, 1998, s.p. *apud* ROJO, 2012, p. 26-27), já que novas ideias provocam impactos nos agentes envolvidos no processo educacional e esses devem estar preparados para recebê-las.

Em todas as outras formas de tecnologia, o indivíduo era um ser passivo, meramente consumidor das informações transmitidas. Agora, elas se tornaram espaços educacionais continuados e democráticos, que devem ser incorporados à práxis. Enfim, podemos e devemos romper as práticas educacionais tradicionalistas caminhando para outra ótica de ensino, compreendendo como as novas tecnologias revolucionaram a relação do indivíduo com a informação.

Tendo em vista esse caráter de interatividade inerente às tecnologias e à dimensão discursiva do texto, conceberemos a intertextualidade como estratégia persuasiva na construção do anúncio publicitário, a partir de uma perspectiva multimodal, já que nenhum discurso é puro, todo discurso é proveniente de um discurso anterior. Portanto, é

imprescindível que o texto em sala de aula não seja apenas pretexto para o ensino de gramática normativa, ou até mesmo mera busca de informações, mas que se explore sua dimensão discursiva, tendo em vista que o texto é um objeto de comunicação, assim dá-se outra configuração ao processo, não “mascarando” a realidade em um cenário artificial.

Para isso, urge a necessidade de uma escola diferente. Uma escola capaz de promover a autonomia dos alunos, através de práticas que considerem a diversidade de linguagem que existe no ambiente escolar, visando o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, explorar o caráter multimodal do gênero anúncio publicitário e observar a forma como o intertexto age em sua constituição contribui para a construção de sentidos, determinando a finalidade comunicativa. Assim, faz-se necessário desenvolver estratégias de leitura e compreensão do anúncio publicitário, considerando o seu caráter formador de opinião.

CAPÍTULO 3 – ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: QUE GÊNERO É ESSE?

Nas mais variadas situações, nós produzimos e lemos textos. Cada um desses textos surge da relação entre diferentes sujeitos e assume uma configuração temática e estrutural que o enquadra a gêneros do discurso específicos. Nós precisamos entender o texto como um objeto de interlocução, produzido para atender a determinado propósito comunicativo.

As interações sociais podem produzir uma infinidade de gêneros que atendem a diversas necessidades comunicacionais. Carta, e-mail, anúncio publicitário, crônicas, contos, histórias em quadrinhos, artigo de opinião, são exemplos de gêneros do discurso. Tudo isso porque “em qualquer sociedade, há uma variedade considerável de motivos que fazem os indivíduos interagirem uns com os outros para, por exemplo, informar, persuadir, reclamar, gerar uma ação, solicitar, contar uma história, anunciar, ensinar etc.” (CAVALCANTE, 2014, p. 44).

O trabalho com os gêneros do discurso deve ser feito de maneira contextualizada, sendo fundamental conhecer suas características, a intencionalidade discursiva e, sobretudo, sua função social. Quando produzimos um texto de qualquer natureza, recorremos a estruturas específicas, tipo de composição, em função dos objetivos a serem atingidos. Por exemplo, alguns gêneros discursivos têm a sua concepção definida pelo perfil do interlocutor a que se direciona, é o caso do anúncio publicitário.

O anúncio publicitário, pelo seu caráter persuasivo, visa, através de estratégias diversificadas, impactar /convencer o público-alvo, levando-o à adesão da ideia ou do produto divulgado. Embora variem na forma e no conteúdo, textos desse caráter mantêm o mesmo propósito: persuadir. Para tanto, a linguagem, além de primar pela objetividade e clareza, deve ser atrativa. Em conformidade com Carvalho, “organizada de forma diferente das demais mensagens, a publicidade impõe, nas linhas e entrelinhas, valores, mitos, ideais e outras elaborações simbólicas, utilizando os recursos próprios da língua que lhe serve de veículo” (CARVALHO, 1996, p. 13).

A partir do momento que alguém decide usar a palavra para convencer outra pessoa a modificar sua conduta e/ou comportamento em virtude do que está sendo dito, já existe no texto marcas estruturais dos textos persuasivos. Devemos considerar que as palavras têm poder, elas podem criar e destruir, elogiar e difamar, prometer e negar, e a publicidade utiliza esse recurso como seu principal instrumento e estratégia de convencimento.

Desde a sua origem, os textos publicitários procuram corresponder aos desejos e necessidades, muitas vezes inconscientes, das pessoas. Na maioria das vezes, esses produtos são concebidos como objetos de desejo, sinônimo de realização pessoal, e não simples bem de consumo. Logo, o desafio que se instaura na elaboração de um texto publicitário é promover a associação entre um produto ou ideia a ser divulgada e alguma necessidade do seu público alvo. Assim cria-se a imagem de um receptor ideal e selecionam-se os instrumentos necessários para exercer seu poder sobre ele. Aliás, a eficácia persuasiva dos textos depende da construção dessa imagem. Zeca Martins (2003) explica que

[...] é muito difícil vender ideias que nós mesmos não “compramos”. Assim, se nos esforçamos por nos colocar no lugar do Sr. Target, do público alvo, mais facilmente encontraremos os meios de vender-lhe o nosso peixe. É o óbvio do óbvio em Propaganda: fazemos anúncios para promover outras pessoas, não a nós mesmos; daí, é obrigatório, salutar, desenvolvermos e exercitarmos alguma capacidade de “transferência de personalidade”, absorvendo temporariamente valores que não são nossos, mas do segmento de pessoas que pretendemos convencer. (MARTINS, 2003, p. 77)

Desse modo, busca-se, por meio de informações pontuais ou que despertem a sensibilidade do público, levar o interlocutor a fazer aquilo que o anunciante determina: comprar ou aderir a um produto, ideia ou serviço.

Em virtude do seu objetivo, os anúncios publicitários podem ser classificados em propagandas comerciais e propagandas institucionais. As propagandas comerciais vendem determinado produto, promovendo uma determinada marca. Já as propagandas institucionais divulgam uma ideia, visando à reflexão e conscientização do interlocutor sobre uma temática de ordem social, conforme acontece na propaganda produzida pelo Greenpeace, concebida como objeto de análise neste estudo. Ao promover uma releitura do conto Chapeuzinho Vermelho a partir da propaganda, busca-se promover a conscientização e instigar a reflexão sobre o problema do desmatamento e seus fatores condicionantes, fomentando um outro percurso interpretativo. Nesse caso, o foco deixa de ser um produto, bem de consumo, e passa a ser uma ideia.

Quanto a sua composição, organização e estrutura, os anúncios publicitários, em geral, integram linguagem verbal e não verbal, além de outras partes que os compõem. Porém, destacam-se como elementos estruturais básicos inerentes a esse gênero o título, o texto, as imagens e a assinatura.

O **título** tem a função de chamar a atenção do leitor. Metaforicamente falando, “um título deve funcionar como o doce que vemos na vitrina da doceira. É lindo, sedutor,

apetitoso, faz a gente imaginar o sabor e o prazer que vamos sentir na primeira mordida” (MARTINS, 2003, p. 162). Geralmente, é constituído por um texto curto e chamativo, ou até mesmo uma frase de efeito, pois “deve despertar algum ímpeto, alguma vontade, algum sentimento forte o suficiente para fazer o sr. Target ter vontade de ir mais adiante e ‘devorar’ o anúncio com todas as promessas de benefício que o produto traz. Despertar o desejo do eu quero mais” (MARTINS, 2003, p. 163), já que uma das funções desta marca estrutural é criar uma identificação entre o produto ou ideia a ser divulgado e seu público-alvo, com o intuito de sensibilizá-lo ou atraí-lo. Para tanto, o anunciante pode usar diversas estratégias como trocadilhos, ironias, provérbios etc., ou seja, frases que “grudam” na cabeça do leitor.

No **texto-base**, pequeno texto que traz informações sobre o produto, apresenta-se os principais argumentos para convencer o público-alvo a comprar ou adotar o comportamento desejado. No entanto,

não são sempre fáceis de se obter ou construir. Exige – se, para isso, ótimo conhecimento da causa em questão (como fazem os melhores advogados), o que, no caso da redação publicitária, atende pelo nome de informação constantemente alimentada, [...] que se dá, como vimos, primeiramente pelo desenvolvimento do hábito da leitura, continuando por um profundo interesse pela natureza daquilo que se vai anunciar (MARTINS, 2003, p. 120).

Nessas construções, comumente, utilizam-se expressões que denotam qualidade, ordem e superioridade, bem como estratégias para persuadir o interlocutor, valorizando o produto e até mesmo o próprio leitor. Visando atingir tal finalidade, adequa-se a linguagem aos interlocutores destinados, e selecionam-se os argumentos a partir do perfil do público com o qual o texto irá dialogar.

As **imagens** (fotos, ilustrações, infográficos) são importantes instrumentos de persuasão e devem ser exploradas em todo o seu potencial (cor, movimento, textura) sempre que o contexto de circulação do texto permitir. Chama-se atenção, contudo, para o uso redundante da imagem/som. Na elaboração da propaganda, “evitar a redundância significa ganho de tempo e de espaço a ser utilizado para o desenvolvimento de algo mais, como um novo argumento, uma ideia acessória etc.” (MARTINS, 2003, p. 169), pois busca-se objetividade e clareza.

Por fim, a **assinatura**, o último elemento característico da estrutura do anúncio publicitário. Em geral, esse elemento costuma aparecer no canto inferior direito do texto e constitui a marca do produto ou campanha que está sendo divulgado. Muitas vezes, essa assinatura vem acompanhada de um slogan, frase que sintetiza as características do produto e simboliza a marca, logomarca. Cabe ressaltar, porém, que

Logotipo e logomarca são coisas distintas. O primeiro é concebido a partir dos tipos que compõem o nome da instituição que se quer representar. O segundo é concebido através de uma figura qualquer à qual se deseja que o nome da instituição seja associado (MARTINS, 2003, p. 66).

De modo geral, os textos publicitários que circulam nas mídias impressas e televisionadas conservam essas características estruturais (título, texto, imagem e assinatura), fatores determinantes no processo de composição desses textos e que asseguram a “sedução” do consumidor. No entanto, não podemos limitar a divulgação dos anúncios aos meios impresso e televisionado. As novas tecnologias proporcionaram novos meios de circulação para os textos publicitários, conferindo a estes maior dinamicidade e alcance, o que facilita a aproximação com o leitor.

Considerando-se tal característica do gênero e explorando-se seu caráter multimodal – elementos verbais e semióticos – os textos publicitários, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19), serão concebidos como um espaço onde circulam vários discursos, enfatizando-se o intertexto como estratégia de leitura e compreensão de texto. Assim, espera-se que o aluno, explorando o seu conhecimento de mundo, seja capaz de identificar as referências explícitas e/ou implícitas e assuma a postura de leitor crítico e competente.

Nesse ínterim, enfatiza-se o caráter híbrido do gênero anúncio publicitário e a sua dinamicidade, visando, a partir do contato com essa múltipla linguagem, desenvolver o potencial crítico do aluno. Nesse sentido, reforça-se o caráter de interatividade típico da hipertextualidade, criando-se um indivíduo autônomo e independente que, no centro do processo de criação/produção, não é visto como mero receptor, mas sim como produtor do seu conhecimento. Frisa-se, de acordo com Xavier (2013), que

esse modo híbrido de mesclar as diversas semioses, além de permitir enunciações complexas, oportuniza experiências de aprendizagens inéditas que vão desde o contato e manuseio do objeto do saber em semioses outras, além da verbal, passando pela possibilidade de simular experiências acerca de um fazer e publicá-las em rede mundial. (XAVIER, 2013, p. 45)

Sendo assim, por meio do uso desses recursos tecnológicos, desfaz-se o estereótipo do professor enquanto detentor do saber e constrói-se uma imagem do professor mediador, problematizador do conhecimento, que objetiva desenvolver o senso crítico do aluno através da abordagem da multiplicidade e variedade das práticas letradas.

Pautando-se nessa concepção, o projeto em questão pretende contribuir com o ensino de leitura e compreensão de texto, concebendo o texto em sua dimensão discursiva como espaço para múltiplos discursos, que atendem a determinados propósitos comunicativos.

Parte-se, sobretudo, do pressuposto que a leitura é um processo interativo resultante de uma atividade linguístico-cognitiva socialmente situada, atribuindo a significação de um texto a interação entre leitor/texto/autor.

Apoiando-se no postulado bakhtiniano de dialogismo, segundo o qual todo o texto mantém uma relação estreita com outro texto, e na concepção de multiletramentos defendida por Rojo (2012), propõe-se trabalhar o intertexto como uma estratégia de leitura do anúncio publicitário, um modo de ler o texto ressignificando os conteúdos, considerando-se as características multimodais do gênero do discurso. Espera-se, portanto, que os alunos desenvolvam a criticidade a partir da análise do discurso veiculado no texto, percebendo o impacto provocado por ele.

CAPÍTULO 4 – PRÁTICA DE LEITURA DO TEXTO PUBLICITÁRIO: ANÁLISE DO CORPUS

Os letramentos digitais são práticas sociais que requerem o uso das novas tecnologias como ferramentas essenciais na formação do indivíduo, desenvolvendo a criticidade e o discernimento necessário para lidar com o texto nos mais variados formatos. Isto significa que o letramento digital pressupõe a avaliação crítica do conteúdo produzido em diversos formatos e linguagens, fomentando o desenvolvimento de competências e habilidades, conforme pontuado nos documentos oficiais, como a BNCC.

Por meio da exploração de gêneros multimodais é possível encontrar estratégias que transformem a educação e facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessário criar ambientes de aprendizagem que propiciem a aquisição de conhecimento, rompendo, desta forma, com o paradigma tradicional de educação e buscando transformá-lo em algo dinâmico e multifacetado, assim ressaltando-se a necessidade de

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 11)

Com esse intuito, o presente projeto, alicerçado na concepção de multiletramentos defendida por Rojo (2012) e na elaboração de um objeto de aprendizagem (OA), em conformidade com o que conceitua Araújo (2010), busca refletir sobre as práticas de ensino, principalmente, no âmbito do ensino de leitura e compreensão de texto, a fim de proporcionar ao aluno o domínio real das diversas linguagens, para que este saiba usá-las de modo efetivo em diversos contextos sociais.

Partindo destas concepções, o projeto foi desenvolvido em uma turma de 8º ano (30 alunos) do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, situada no município de Capela – Sergipe, na qual assumo, concomitantemente, a função de docente e pesquisadora, reafirmando o compromisso de entender as dificuldades que perpassam o ensino de Língua portuguesa, sobretudo no que concerne à atividade de leitura e compreensão textual, concebendo-a como uma aula específica e não apenas como pretexto para o trabalho de conteúdos gramaticais. Nesse ensejo foram trabalhadas estratégias de compreensão em leitura, na tentativa de levar o aluno a perceber que todo texto dialoga com outros textos, ou seja, todo texto é um intertexto, principalmente, reconhecendo esse diálogo entre os gêneros anúncio

publicitário e conto maravilhoso, que se entrelaçaram na construção do OA, doravante, tabuleiro intertextual.

Como estratégia de compreensão, nesse percurso, buscou-se averiguar se os alunos conseguiam: 1. identificar as informações explícitas, ou seja, captar o que está na superfície textual; 2. inferir uma informação implícita em um texto. Assim, contempla-se o objetivo de identificar os elementos explícitos e implícitos que concorrem para elaboração da argumentação no anúncio publicitário em estudo.

Objetivando trabalhar a partir da perspectiva multimodal e das concepções de multiletramentos e de intertextualidade, considerando-se a necessidade de entender o ensino e a prática docente dentro de um novo contexto, o objeto de aprendizagem em questão consistiu na produção de um tabuleiro que estimulou, por meio de perguntas pontuais, o reconhecimento do intertexto enquanto estratégia/modo de ler o anúncio publicitário, mostrando que é possível encontrar métodos que dinamizam e facilitam a aprendizagem.

Dessa forma, para evidenciar a relação de intertextualidade, tomou-se como base um anúncio publicitário produzido pelo *Greenpeace* e, a partir da leitura e da análise desse anúncio, mostrou-se para os alunos a relevância do fenômeno do intertexto na construção do texto, bem como na produção de sentidos.

Na prática, o trabalho foi organizado em 4 oficinas aplicadas em aulas distintas, totalizando 8 aulas. A distribuição das atividades ocorreu da seguinte forma: Oficina 1 – “Quem conta um conto aumenta um ponto” – 1 aula; oficina 2 – oficina de multimídia ou game – 2 aulas; oficina 3 – análise do objeto (propaganda produzida pelo *Greenpeace*) – 2 aulas; oficina 4 – tabuleiro intertextual – 2 aulas. É salutar destacar que as oficinas 1 e 2 foram realizadas no mesmo dia com o fito de manter a coerência de pensamento e não segmentar o raciocínio da turma. Após o desenvolvimento das oficinas, foi aplicada uma atividade complementar – equivalente a 2 aulas - para verificar se os alunos perceberam que a intertextualidade acontece em textos de diversos gêneros e não é algo exclusivo do objeto de análise.

Cabe pontuar que, antes da execução das atividades, houve um diálogo com a turma para apresentar o propósito do projeto e explicar todas as etapas que compreendem a atividade, abrindo-se espaço para escuta e possíveis sugestões, visando engajar ainda mais os discentes, aqui protagonistas de todo o processo.

Na oficina 1, denominada “Quem conta um conto aumenta um ponto”, foi feita uma pequena modificação em relação a proposta inicial, etapa que consistiria apenas na leitura

dramatizada do conto. Os alunos que, inicialmente, participariam de uma roda de leitura, passaram de espectadores a protagonistas. Durante a explanação das etapas, a turma sugeriu que fosse feito um teatro de dedochê, encenação realizada com fantoches menores, usados no dedo, a fim de apresentar o conto maravilhoso “Chapeuzinho Vermelho”, versão adaptada pelos Irmãos Grimm, de forma lúdica. A ideia foi acatada por mim que prontamente pedi para que os dedochês fossem confeccionados por eles. Feito isso, um grupo se prontificou e idealizou os bonecos.

O professor, na condição de narrador, conduziu a leitura dramatizada e 4 alunos vivenciaram os papéis de Chapeuzinho Vermelho, vovozinha, lobo mau e o caçador. Uma forma de prender a atenção da turma e integrá-la a atividade. É válido frisar que mesmo sendo um texto que já faz parte do repertório do aluno, foi necessária a sua leitura para condução da segunda etapa da atividade, visto que um dos objetivos é estabelecer relação entre elas.

Figura 1: Teatro de dedochê



Fonte: Produzida pela autora

Figura 2: Dedochês confeccionados pelos alunos



Fonte: Produzida pela autora

A oficina 2, oficina de multimídia ou game traz um jogo que faz releitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”, disponibilizado na biblioteca do site do *Greenpeace*³ (www.greenpeace.org.br). Nessa etapa, os alunos foram imersos no mundo digital, reforçando a ideia de que deve-se partir “das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico [...] – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p. 8).

³ Disponível em: <http://greenpeace.org.br/multimedia/jogos/chapeu2.html>

Para atingir tal fim, foram criadas condições necessárias para a efetivação da atividade, visto que a escola não dispõe de um laboratório de informática. Desse modo, em consenso com a equipe diretiva, foi montado, na própria sala de aula, um pequeno laboratório que possibilitou o acesso ao site do *Greenpeace* e o contato com a releitura do conto maravilhoso “Chapeuzinho Vermelho”.

Figura 3: Laboratório de informática montado na sala de aula



Fonte: Produzida pela autora

Por meio do jogo que faz a releitura do conto, os alunos puderam perceber sutis mudanças na configuração da história, chamando atenção, especialmente, para inversão dos papéis das personagens em contraste com o conto original. No jogo, Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau unem-se para salvar a floresta das garras do caçador, tal informação foi facilmente identificada pelas crianças, que pontuaram inclusive que ele, o caçador, era uma “figura do mal”, antecipando um questionamento que seria feito adiante. Apesar dessa antecipação, atingiu-se, satisfatoriamente, o objetivo pretendido por tais tarefas: possibilitar que o aluno percebesse a relação entre o texto 2, releitura produzida pelo *Greenpeace* através do jogo, e o texto 1, “Chapeuzinho Vermelho”, versão adaptada, traçando um paralelo entre eles.

Por fim, o professor, sem muitas intervenções, finalizou a atividade tecendo breves comentários a respeito das considerações feitas pelos discentes durante a tarefa para que a sua fala não condicionasse a resposta do grupo nas demais etapas.

Dando continuidade às oficinas, a oficina 3 consistiu na análise do objeto: a propaganda produzida pelo *Greenpeace*. Optou-se por uma propaganda institucional, conforme salientado anteriormente, especificamente dessa ONG, por conscientizar acerca da

preservação do meio ambiente. No objeto em estudo, a questão do desmatamento faz analogia ao bosque do conto Chapeuzinho Vermelho, no entanto esse tem a sua imagem real modificada.

Esse momento foi bastante oportuno para discutir também uma problemática local, a preservação da Mata do Junco, reserva de Mata Atlântica existente em Capela-SE. Coincidentemente, no contexto de aplicação, o município promoveu um movimento de conscientização e valorização da reserva - patrimônio material – pois algumas incursões estavam resultando no desmatamento de determinadas espécies. Eis o momento de abordar o problema, ampliar a discussão e aguçar o senso crítico do aluno.

Inicialmente, realizou-se a leitura coletiva do anúncio, identificando-se os elementos comuns à propaganda, ao conto maravilhoso Chapeuzinho Vermelho e ao jogo produzido pelo *Greenpeace*. A partir da leitura, observou-se como o texto está organizado e que tipo de linguagem é utilizada. Esse levantamento não só promoveu a interação entre a classe, mas também a preparou para a análise individual da propaganda, feita por escrito. Essa estratégia foi utilizada para que fosse possível avaliar a capacidade do aluno de localizar informações explícitas, comparar os diferentes textos utilizados na atividade, assim como verificar a sua capacidade de inferência.

Após o contato inicial com o texto, foram suscitados alguns questionamentos que nortearam a discussão. Eis a base para observação/conhecimento do gênero:

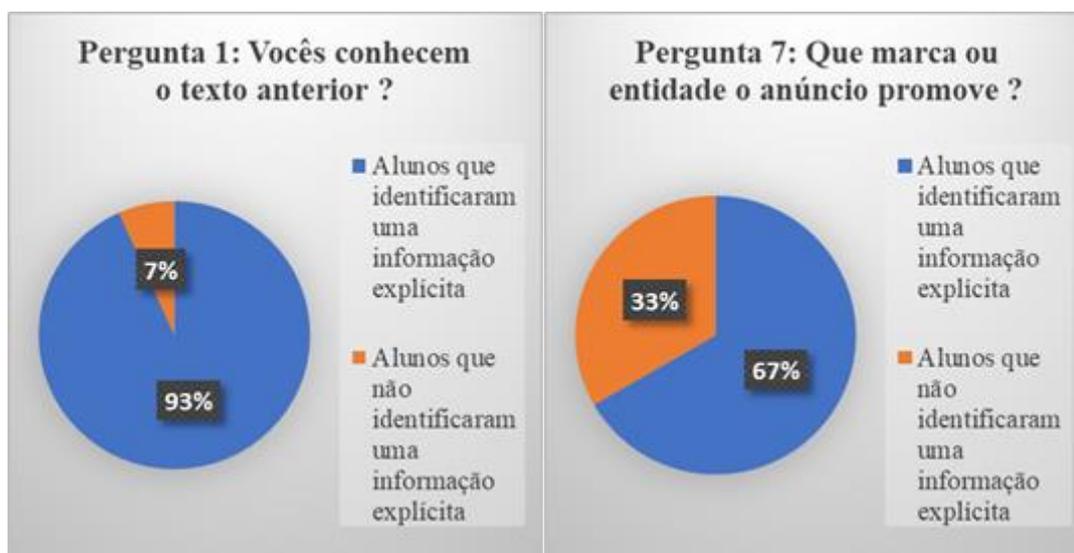
1. Vocês conhecem o texto anterior?
2. Como o texto está organizado?
3. Qual a finalidade desse texto?
4. Que imagem (ns) o anúncio lido apresenta?
5. O que os elementos dessa (s) imagem (ns) representam, no contexto?
6. Como a(s) imagem (ns) do anúncio dialoga(m) com o enunciado?
7. Que marca ou entidade o anúncio promove?
8. Qual o suporte de veiculação?
9. Qual é o público-alvo?
10. Que variedade linguística foi empregada nos anúncios?

Evidencia-se que, para fins de análise dos procedimentos de leitura acima mencionados, quais sejam, a identificação de informações explícitas e implícitas, privilegiou-

se as perguntas 1, 7,5 e 6 por exigirem, respectivamente, localização de informações constantes na superfície do texto e a inferenciação de uma informação implícita.

Segue o gráfico que mostra o resultado:

Gráfico 1: Alunos que conseguiram identificar as informações explícitas (30 alunos)



Fonte: Produzido pela autora

A pergunta 1 – “Vocês conhecem o texto anterior?” – e a pergunta 7 – “Que marca ou entidade o anúncio promove?” - exigiam que o aluno identificasse informações que estavam evidenciadas no texto, seja por meio da imagem que constitui a propaganda, seja por meio de uma palavra ou expressão. Constatou-se que a maioria dos alunos conseguiu identificar essas informações, correspondendo à expectativa de resposta: “Sim, Chapeuzinho Vermelho” para o primeiro questionamento; e “Greenpeace”, para o sétimo questionamento. Porém, para a pergunta 1, 2 alunos, o equivalente a 7%, relacionaram a propaganda apenas ao jogo, referindo-se a ele como uma “versão auternativa do outro texto” (*sic.*) – **aluno 1**; e “ao jogo da aula anterior” (*sic.*) – **aluno 2**, não percebendo também o diálogo com o conto.

A resposta para a pergunta 7 estava localizada no canto direito da imagem (propaganda), pois tratava-se da identificação da logomarca da ONG. No entanto, 33% dos discentes foram além da mera identificação da entidade, respondendo que o intuito da propaganda era “a conscientização em relação ao desmatamento”. Tais respostas podem ser justificadas pela ativação do conhecimento prévio de que o *Greenpeace* é uma instituição que visa preservar o meio ambiente.

Seguindo a mesma perspectiva de análise, verificou-se as respostas dadas aos questionamentos 5 e 6. Essas perguntas exigiam que os alunos pensassem um pouco sobre o contexto de produção e ressignificassem os elementos inseridos no texto, somente por meio dessas relações conseguiriam entender a crítica promovida no anúncio ao alterar a paisagem do conto Chapeuzinho Vermelho. Representando numericamente, temos:

Gráfico 2: Alunos que conseguiram inferir uma informação implícitas no texto (30 alunos)



Fonte: Produzido pela autora

Do quantitativo analisado (pergunta 5), 87% dos alunos conseguiram entender o direcionamento da questão e responderam que a situação apresentada no texto representa o desmatamento da floresta – “representa o desmatamento e o modo que o ser humano está tratando o meio ambiente” (*sic*) – **aluno 3**. Desse demonstrativo, apenas 4 alunos (13%) responderam de forma restrita, comparando os elementos da propaganda aos elementos da história original – “Tudo diferente na outra história não tinha desmatamento” (*sic*) – **aluno 4**. Essas respostas demonstram incompreensão ao ler o enunciado, ressaltando-se que “compreender não é extrair conteúdos de textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 220).

Na pergunta 6, os discentes responderam, majoritariamente, como o anúncio dialoga com a versão original do conto, desconsiderando o enunciado da propaganda – “Você não quer contar essa história para seus filhos, quer?”. Apenas 20% dos alunos percebeu o diálogo entre o anúncio e o enunciado respondendo de modo pertinente. A título de exemplificação, destaca-se a resposta do aluno 5 – “Ele está falando indiretamente que se as pessoas não parar

de desmatar, isso é o que vai acontecer. Qualquer decisão que a pessoa tomar irá afetar as próximas pessoas que nasceram (filhos, sobrinhos, etc.)”. (Sic.) Tal resultado reafirma que

sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isto se deve à própria natureza da linguagem, que não é transparente nem funciona como uma fotografia ou xerox da realidade. (MARCUSCHI, 2008, p. 231)

Finalizando a sequência de oficinas, na oficina 4 aplicou-se o tabuleiro intertextual, um jogo de tabuleiro que visa analisar como as relações intertextuais, enquanto estratégia argumentativa, contribuem para a construção do discurso.

O objeto de aprendizagem (OA) – tabuleiro intertextual - é composto por um tabuleiro, um jogo de cartas com perguntas e um dado, peças fundamentais para a execução da atividade.

Figura 4: Arte do tabuleiro intertextual



Fonte: Produzida pela autora

Figura 5: Jogo de cartas



Fonte: Produzida pela autora

As cartas que compõem o jogo contêm perguntas relacionadas aos textos e pretendem, a partir das respostas, averiguar a percepção dos alunos em relação à presença do intertexto na construção do texto publicitário. Para isso, as perguntas foram organizadas em níveis que checam desde as informações explícitas no texto até as que exigem um processo inferencial maior, ou seja, estão implícitas, pois, ler

Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar

decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Nesse ínterim, a atividade realizada buscou mostrar que a leitura da propaganda e de qualquer gênero textual vai muito além da mera decodificação, posto que a capacidade de compreender um texto está atrelada não só às informações contidas nele, mas também ao conhecimento prévio do indivíduo e à forma como articula esses dados. Pensando nisso, o planejamento do tabuleiro e, conseqüentemente, das demais oficinas, tem a intenção de cruzar essas informações com a finalidade de que os alunos percebam que o intertexto faz parte da construção do anúncio publicitário.

Antes de iniciar a dinâmica com o tabuleiro, o professor reforçou as regras do jogo para que tudo transcorresse normalmente, além disso, sanou dúvidas que surgiram durante a explicação. Uma delas era sobre a rotatividade dos alunos durante a participação. Seguindo as instruções, o aluno, líder da equipe, responderia as perguntas e, quando possível, teria ajuda dos demais componentes. Ainda na preparação do jogo, a turma foi organizada em equipes. Cada equipe definiu um representante e este escolheu um número de 1 a 6. Em seguida, o mediador da atividade anotou o número escolhido por cada um dos líderes e lançou o dado sinalizando o início do jogo. O número indicado no dado correspondia à equipe que iniciava jogando.

Ao todo foram formadas 5 equipes identificadas por números de 1 a 5, cada uma delas possuía 6 componentes, porém somente o líder jogou, inicialmente. O representante da equipe 3 iniciou a partida, escolheu uma carta e leu a pergunta em voz alta - “Quem Chapeuzinho Vermelho encontra no caminho para casa da Vovó? Dando continuidade, respondeu, atentamente, ao que se pedia. O aluno considerou a pergunta fácil e afirmou que todos sabiam que era o lobo mau, pois isso estava claro na história. Tal informação além de estar evidenciada no conto já fazia parte do repertório dos alunos, o que facilitou ainda mais a resposta.

Conforme as regras, o aluno avançou uma casa e lançou novamente o dado. Dessa vez, tirou a carta coringa, um trunfo para o jogador. Ao encontrar a carta coringa, o líder da equipe tinha duas possibilidades: jogar o dado e o número indicado pelo lançamento corresponderia ao número de casas que o jogador avançaria; ou ainda, o representante do grupo poderia solicitar a ajuda da equipe, quando necessário. Após a escolha do jogador em avançar uma casa, deu-se continuidade à partida.

Na medida em que as perguntas eram feitas, os jogadores foram mostrando domínio das informações ao conseguirem articular o conteúdo apreendido em cada etapa das oficinas, assim, ratificando a ideia de Antunes de que “a intertextualidade entra na determinação dos parâmetros de constituição do texto, como resultado inevitável da sua natural ancoragem em conhecimentos já existentes, veiculados por diferentes materiais anteriormente em circulação” (ANTUNES, 2009, p. 165).

Nesse processo, tudo isso foi fundamental para a atribuição de sentidos ao texto, pois os alunos, sujeitos protagonistas na construção do conhecimento, foram levados, pelo reconhecimento do intertexto entre a publicidade e o conto maravilhoso, a perceber/refletir sobre o impacto causado pela modificação do discurso. Dessa percepção tem-se: “É anúncio que conscientiza as pessoas sobre o desmatamento através da história de Chapeuzinho Vermelho, que em seu conto original passa por uma floresta que não está desmatada, e no anúncio, que representa os dias de hoje, está desmatada” (*Sic.*) – **aluno 6**. Tal postura do aluno sinaliza um teor de criticidade ao manifestar-se acerca do texto, relacionando o objeto de análise tanto ao conto maravilhoso quanto ao contexto atual.

Portanto, pode-se afirmar que ao utilizar o tabuleiro intertextual reconstruiu-se a fronteira da leitura em um novo ambiente de aprendizagem – hipertexto – constituindo novas interfaces para os discentes aprenderem e interagirem com o mundo. O processo de ensino-aprendizagem é concebido por outra óptica, a partir da inserção de novas ferramentas educacionais, no contexto escolar. Desse modo, o aluno, sujeito-leitor, assume o protagonismo na construção do seu conhecimento e, na condição de leitor crítico e competente, seleciona as informações adequadas para utilizá-las nas mais variadas situações comunicativas.

4.1 – Tabuleiro intertextual: o reconhecimento do intertexto

Cumpridas as etapas iniciais por meio da aplicação das oficinas de contação de história – “Quem conta um conto aumenta um ponto” - **oficina 1**; da oficina de games, jogo apresentando a releitura do conto Chapeuzinho Vermelho”, disponível no site do *Greenpeace* – **oficina 2**; e, por fim, da **oficina 3**, análise do anúncio publicitário, etapa primordial na sequência de atividades, aplicou-se o tabuleiro intertextual, proposta pedagógica desenvolvida para promover o reconhecimento do intertexto enquanto estratégia de leitura do texto publicitário.

O tabuleiro intertextual (OA) foi desenhado mesclando elementos dos textos usados nas oficinas, intencionando materializar a intertextualidade na forma e conteúdo. Desse modo, fez-se a seguinte representação, um cenário remetendo à história de Chapeuzinho Vermelho (um bosque como plano de fundo, próprio da história), e em pontos específicos, personagens do conto maravilhoso – Chapeuzinho Vermelho, Vovozinha, Lobo Mau e o Caçador. Para contemplar, simultaneamente, o anúncio e o jogo, inseriu-se troncos de árvores cortados fazendo alusão à questão do desmatamento. Fechando a proposta da arte, como frase de efeito, utilizou-se o slogan da propaganda para chamar atenção da turma e levá-la a repensar a problemática.

É válido frisar que, embora idealizado pela professora e pesquisadora desse projeto, o design e impressão do material foram feitos em uma gráfica, pois a sua produção exigia o uso de ferramentas específicas, as quais a docente não dominava. Como alternativa para impressão, pensou-se em 2 possibilidades: a impressão em folha ofício ou A4 e a impressão em lona. Para o momento, a impressão em lona foi a alternativa mais viável por conta da sua durabilidade, porém, nada impede que se utilize a primeira possibilidade, visando baratear o custo.

Em síntese, o tabuleiro intertextual é composto por um jogo de tabuleiro impresso em lona (2x2), um jogo de cartas confeccionado em papel cartão e um dado feito de material reciclado.

Figura 6: Tabuleiro intertextual



Fonte: Produzida pela autora

Como questão central, tem-se a intertextualidade, ancorada no estudo da propaganda do *Greenpeace*, visto que pretendeu-se mostrar que o intertexto, como critério de textualidade, é estratégia fundamental na construção do discurso, pois decorre de fundamentos

interdisciplinares. Para conduzir a atividade e permitir que as relações fossem efetivamente estabelecidas, o jogo de cartas fomentou o percurso interpretativo a partir das seguintes perguntas:

1. Por que Chapeuzinho Vermelho recebeu esse nome?
2. Chapeuzinho Vermelho, habitualmente, vai à casa de sua avó levar alguns doces para ela, seguindo ordens de sua mãe. Qual o conselho dado por sua mãe?
3. Quem Chapeuzinho Vermelho encontra no caminho para casa da Vovó?
4. Com o que Chapeuzinho se distrai no bosque?
5. O anúncio retoma o conto maravilhoso “Chapeuzinho Vermelho” acrescentando-lhe uma nova situação. Que situação é essa? Como ela é construída?
6. O que é o *Greenpeace*?
7. Por que o *Greenpeace* usou o conto para elaborar o anúncio publicitário em estudo?
8. Qual a finalidade do anúncio elaborado pelo *Greenpeace*?
9. Na versão original, como a figura do lobo é representada?
10. Na releitura do *Greenpeace*, como o lobo é representado?
11. O caçador, no conto dos Irmãos Grimm, tem uma atitude heroica e salva Chapeuzinho Vermelho e a Vovó das garras do Lobo. Na releitura feita pelo *Greenpeace*, sua atitude é tão nobre quanto no conto?
12. Em qual (is) aspecto (s) o conto e o anúncio dialogam?
13. O que significa o enunciado “Você não quer contar esta história para seus filhos, quer?”.
14. O bosque é representado da mesma forma no conto e no anúncio? Por quê?
15. O que representa a união do Lobo e de Chapeuzinho na releitura feita pelo *Greenpeace*?

Foi com essas informações que cada equipe jogou. As questões norteadoras foram organizadas com base em níveis de compreensão/explicitude, assim partindo do que está mais explícito no texto, ou seja, na superfície – versão original, anúncio publicitário e jogo, ambos produzidos pelo *Greenpeace* – ao que está subentendido no contexto. Entende-se contexto, à luz de Koch e Elias (2014), como “tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção de sentido” (p. 59).

Frisa-se que o intuito de comparar o anúncio publicitário ao texto original é desenvolver a criticidade do aluno, valendo-se das múltiplas linguagens, elementos verbais e semióticos, dando-lhe voz para que reflita e repense a história pelo viés da conscientização, um dos propósitos da propaganda institucional, o gênero em estudo.

Embora todas as etapas tenham sido fundamentais para a obtenção dos resultados, a análise do anúncio publicitário como objeto de estudo foi decisiva e determinante na aplicação do tabuleiro, pois, nessa etapa, centralizou-se as discussões que antecederam a prática, exigindo a assunção de um posicionamento mais crítico.

Como pode-se perceber, ao associar informações, ativando o conhecimento que tinham sobre os textos, os alunos, produtivamente, responderam todos os questionamentos, resultado considerado satisfatório. Porém, em alguns casos, contemplaram parcialmente a expectativa de resposta. Exemplificando, para o item 5 - O anúncio retoma o conto maravilhoso “Chapeuzinho Vermelho” acrescentando-lhe uma nova situação. Que situação é essa? Como ela é construída? – a equipe sorteada menciona somente a situação representada, o “desmatamento” (*Sic.*), porém não explica como ela é construída.

O anúncio em questão modifica a paisagem do conto original para produzir outro sentido e assim provocar a reflexão, além de motivar a conscientização do aluno. Logo, para que ele perceba esse teor de criticidade produzido pelo próprio texto e desenvolva o senso crítico, é necessário entender que “(...) os sentidos não existem nas palavras em si, mas são construídos na interação locutor-texto-interlocutor” (CAVALCANTE, 2014, p. 27). Por esse prisma, as respostas dos alunos às questões de 11 a 15 evidenciam essa interação, pois demonstram que eles perceberam esse diálogo e entenderam como isso acontece, mesmo o item exigindo uma resposta a quem do que estava expresso no texto.

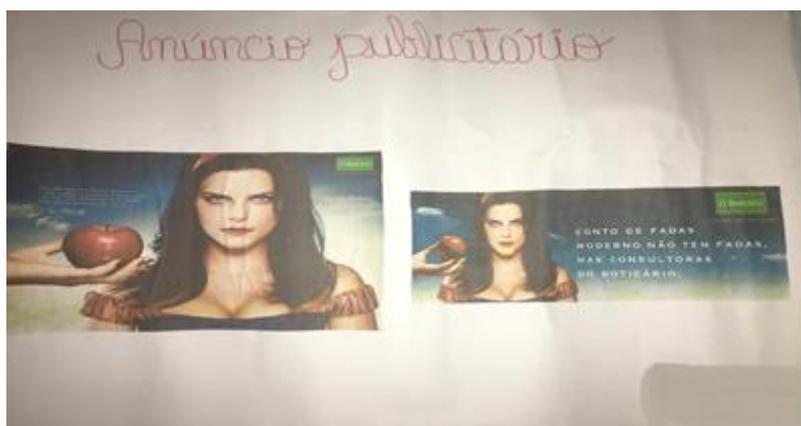
Já as questões de 1 a 4, relacionadas ao conto Chapeuzinho Vermelho, por solicitarem a identificação de informações explícitas no texto, foram respondidas sem dificuldade. O texto, além de pertencer ao domínio público e fazer parte do cabedal de conhecimentos da turma, foi relido antes dessa etapa, fator que pode ter diminuído ainda mais o grau de dificuldade da questão.

Pensando nessa hipótese, e considerando-se que a intenção não é que os alunos entendam apenas esse texto, mas percebam que isso acontece de maneira recorrente e natural em diversos gêneros, acrescentou-se à sequência de oficinas uma atividade complementar. Essa atividade teve o intuito de avaliar se os alunos repetiam, ao longo da atividade, aquilo que ouviam e foi discutido em classe ou, de fato, compreenderam o fenômeno da

intertextualidade. Mais do que o simples reconhecimento, espera-se que os discentes consigam ser críticos na leitura de outros textos, percebendo que “(...) nenhum texto pode ser tomado isoladamente, desvinculado de qualquer outro, mas sim, em sua intrínseca relação com outros exemplares textuais” (CAVALCANTE, 2014, p. 145)

Assim, foi sugerido que cada equipe selecionasse um texto, independentemente do gênero discursivo, em que identificasse o uso do intertexto em sua construção. Em seguida, explicaria sua escolha para a turma, explicitando como essa relação foi estabelecida. Para dar visibilidade à apresentação, os alunos confeccionaram cartazes e tentaram mostrar à turma, por meio de uma breve explanação, como os diversos discursos ecoam no texto. Os textos escolhidos pelas equipes, em sua maioria, seguiram a mesma linha do objeto de análise, ora pela escolha do gênero, ora pela temática abordada. Como pode-se perceber a seguir:

Figura 7: Cartaz produzido pela equipe 1



Fonte: Produzida pela autora

A equipe 1 escolheu a propaganda de uma marca de cosmético que faz intertextualidade com o conto “Branca de Neve e os Sete anões”. O texto verbal “Conto de fadas moderno não tem fadas, mas consultoras do Boticário” apresenta as consultoras dessa empresa como fadas do mundo moderno, comparando-as às fadas do conto. Essa comparação reforça a ideia de que as consultoras de beleza estão sempre aptas para facilitar e auxiliar a vida das mulheres, corroborando com o clichê dos contos de fadas. Como na propaganda acima, “o intertexto pode ser utilizado para reafirmar as ideias contidas no texto retomado ou para contestá-las ou inverter os seus valores” (MARIANO, 2016, p.127). Nesse caso,

reafirma-se a ideia do texto original, as mulheres da vida real, assim como as princesas, precisam de uma fada madrinha para salvá-las.

A equipe 2 levou, para exemplificar o fenômeno da intertextualidade, a obra literária “Os três porquinhos e o lobo esportista”, de Dad Squarisi e Márcia Duailibe. Assim como no conto original, o lobo mau destrói a casa dos três porquinhos, porém, diferente da outra versão, os porquinhos não temem a ação do lobo. Conhecedores dos seus direitos enquanto cidadãos, eles vão até a polícia denunciar a ação do malfeitor. A autoridade policial exige que o lobo reconstrua as casas. Como não tinha dinheiro para pagar a mão-de-obra, o próprio lobo foi obrigado a pôr a mão na massa. Notando que o lobo estava exausto, os porquinhos se compadeceram e foram ajudá-lo. Através do perdão dado ao lobo pelos três porquinhos, surge uma bela amizade. De maneira similar ao anúncio produzido pelo *Greenpeace* (objeto de estudo), na obra literária selecionada pela equipe, a imagem do lobo é desconstruída, passando de vilão a mocinho. Atesta-se, portanto, que “(...) o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (FIORIN, 2006, p. 19).

Figura 8: Cartaz produzido pela equipe 2



Fonte: Produzida pela autora

A equipe 3 percebeu a relação de intertextualidade em uma propaganda institucional organizada pela Street football world, uma organização mundial de futebol. Na campanha, a ideia de dar cartão vermelho para a violência doméstica faz alusão a uma prática futebolística que sinaliza uma penalidade. Na leitura e análise realizada pelo grupo, destaca-se que “no anúncio há a frase ‘cartão vermelho para a violência doméstica’ expulsando a violência doméstica para que ela acabe. Isso porque em um jogo de futebol quando o/a jogador (a)

recebe um cartão vermelho ele/ela é expulso do jogo. Por isso, no anúncio, utilizaram a jogadora Marta Vieira da Silva, mais conhecida como Marta” (*Sic.*).

Figura 9: Cartaz produzido pela equipe 3



Fonte: Produzida pela autora

As equipes 4 e 5 selecionaram textos que não retratam necessariamente a relação de intertextualidade. O cartaz produzido pela equipe 4 traz uma campanha de reciclagem de óleo de cozinha, uma propaganda institucional que alerta sobre os malefícios do descarte de óleo de cozinha na pia e os impactos ambientais ocasionados por essa prática. Além do anúncio, os alunos trouxeram imagens do óleo vazado nas praias do nordeste, retratando uma problemática atual. Já a equipe 5 trouxe 2 anúncios publicitários que impactaram por trabalhar metaforicamente a ideia de matar a natureza, utilizando uma arma de fogo. Para motivar a ideia de conscientização, os componentes produziram frases de efeito como “Seja consciente”, “Não jogue lixo nas ruas”, “Cuide dos nossos mares”, postura reforçada pela sua análise: “trata-se de um problema que vem se agravando no decorrer dos anos e provocando consequência desastrosas, não só para natureza em si, como também para a própria humanidade” (*Sic.*) – **equipe 5.**

Figura 10: Cartaz produzido pela equipe 4 **Figura 11: Cartaz produzido pela equipe 5**



Fonte: Produzida pela autora



Fonte: Produzida pela autora

Percebeu-se, a partir das escolhas das equipes 4 e 5, uma relação temática entre eles e o texto da oficina 3 – propaganda institucional produzida pelo *Greenpeace*, e não um diálogo com um texto específico. Essa relação não configura intertextualidade e, sim, interdiscursividade, conceito não trabalhado isoladamente nessa pesquisa. A esse respeito, Fiorin (2006) afirma

devem-se chamar de intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. Isso pressupõe que toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade. Por exemplo, quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, não há intertextualidade, mas há interdiscursividade” (FIORIN, 2006, p. 52).

O resultado obtido por meio das análises demonstra que os alunos não só compreenderam a noção de intertextualidade, como também conseguiram ser críticos ao ter acesso a outros textos construídos usando-se esse procedimento. Pode-se afirmar, portanto, que todo percurso interpretativo feito, ao longo das oficinas, foi essencial nesse processo de reconhecimento do intertexto, confirmando que o tabuleiro intertextual cumpriu o seu propósito pedagógico enquanto objeto de aprendizagem.

Ressalta-se, desse modo, a importância de desenvolver atividades lúdicas que engajem os alunos e ponha-os no centro da sua aprendizagem, reforçando o seu protagonismo. Tais práticas ressignificam os papéis que os sujeitos desempenham no processo educacional, pois, no centro do processo de criação/produção, não é visto como mero receptor, mas sim como produtor do seu conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, considerando que, no contexto escolar, o ensino de língua portuguesa é concebido, de modo estereotipado, como a sistematização de regras e nomenclaturas, e a leitura, nesse processo, a partir de uma concepção reducionista, como mera decodificação do texto, buscou apresentar possíveis modos de lidar com a prática de leitura e compreensão de texto na sala de aula, em diferentes tentativas de minimizar a artificialidade caracterizadora dessa atividade.

Nessa conjuntura, organizou-se oficinas, atividades voltadas, primordialmente, para o desenvolvimento de ações coletivas, que visam a dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e estimular o engajamento entre professores e alunos.

A organização da sequência de atividades, composta por 4 oficinas: oficina 1 – “Quem conto um ponto, aumenta um ponto” – Contação de história; oficina 2 – oficina de multimídia ou game; oficina 3 – análise da propaganda produzida pelo *Greenpeace*, objeto de estudo desse projeto; oficina 4 – tabuleiro intertextual, foi significativa na construção do percurso interpretativo que levou ao reconhecimento do intertexto como estratégia de leitura do texto publicitário.

Projetado com esse propósito, o tabuleiro intertextual explorou desde a leitura de mundo à leitura crítica, que nos permite identificar, avaliar, contestar, concluir, inferir os possíveis sentidos do texto, já que se considerou o texto como um espaço de múltiplos discursos.

Assim, em todas as etapas que constituem o trabalho, ressaltou-se a importância da intertextualidade, conceito central desse estudo, na atividade de leitura e construção de sentido, visto que “cada texto traz reutilizado, recapitulado ou, melhor dizendo, reenquadrado outro ou outros textos precedentes” (ANTUNES, 2009, p. 166).

A partir do recorte feito e à luz das teorias que embasaram esse estudo, o tabuleiro intertextual fomentou as discussões sobre a temática, visando assumir uma perspectiva multimodal, ao analisar o anúncio publicitário. Tal condição objetivou trabalhar estratégias de compreensão em leitura, que possibilitaram ao aluno perceber a dimensão dialógica do texto, isto é, a intertextualidade.

Explorada a dimensão interativa do tabuleiro, verificou-se que os discentes identificaram, sem muitos entraves, os elementos explícitos que concorriam para a elaboração

da argumentação no discurso publicitário, porém, diante da inferenciação de informações implícitas, esses tiveram mais dificuldades, comprovando que

sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Desse modo, para constatar que os alunos não estavam apenas reproduzindo as informações adquiridas ao longo das oficinas, aplicou-se uma atividade complementar com a intenção de mostrar que a intertextualidade é algo intrínseco à construção do discurso. Esse reconhecimento foi perceptível nas escolhas da maioria da turma, pois ao selecionar os textos, os alunos identificaram os discursos que se imbricavam (intertexto) na sua construção. Além disso, perceberam como o uso desse recurso no texto contribui para a produção de sentidos.

Pode-se afirmar, portanto, que as oficinas representaram uma forma de integração entre os participantes em um ambiente pedagógico, cujo maior objetivo era motivar a percepção dos alunos em relação ao intertexto, em especial, no anúncio em questão, através do estabelecimento de relações e dos procedimentos de leitura. Assim, além de desenvolver estratégias de leitura e compreensão de texto, através do trabalho com a propaganda institucional, enfatizou-se o seu caráter formador de opinião. Neste sentido, as atividades propostas deram voz ao aluno e instigaram a sua participação, promovendo a troca de conhecimentos.

Na medida do possível, tentou-se, por meio da idealização do tabuleiro intertextual, criar estratégias didáticas e condições que viabilizassem o aprendizado do aluno e a sistematização do conhecimento produzido por ele, tendo em vista que o saber se constitui no processo de construção do conhecimento. Assim, o professor, na função de orientador, estimulou a troca de experiência a partir de atividades coletivas, com o propósito de acompanhar o desempenho do aluno, incentivando-o a avançar e, sobretudo, não inibindo as suas ações.

Para tanto, os professores têm que “abandonar” as práticas de ensino de natureza meramente conteudística, em que não há espaço para o protagonismo do aluno, adotando estratégias que promovam o engajamento entre os participantes da atividade e favoreçam o trabalho coletivo, pois a perpetuação do ensino conservador se reflete no engessamento do conhecimento produzido em meio a um contexto artificial.

REFERÊNCIAS

ALÓS, Anselmo Peres. **Texto literário, texto cultural, intertextualidade**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 4, n. 6, março de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARAUJO, Júlio César. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2009.

ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S. C.; DIEB, M. **Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010, p. 155-176.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAGA, Sandro. Formação do sujeito-leitor: modos de ler a partir de anúncios publicitários em livro didático. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá**, v. 25, no. 2, p. 211-220, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

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

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1996.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CORRALES, Luciano. **A intertextualidade e suas origens**. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

DA SILVA FILHO, Urbano Cavalcante. O texto publicitário em sala de aula: uma proposta de leitura e análise do seu discurso. In: **Congresso de leitura do Brasil e seminário mídia, educação e leitura da Unicamp**, 16.;8., 2007, Campinas. *Anais eletrônicos...* Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível

em:<http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss03_03.pdf. Acesso em: 24 jul. 2012.

DISCINI, Norma. **Comunicação nos textos**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.03, p. 335-352, dez. 2010.

GENETTE, Gerard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**. Trad. Haqira Osakabe e Izidoro Blikstein. 2ª edição. São Paulo: Cultrix, 1966.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª edição. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KRISTEVA, JULIA. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LIMA, Aline Gisele da Silva. **A intertextualidade em anúncios publicitários: uma análise da sala de aula**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID6876_18082015173449.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. A importância da intertextualidade na produção e na compreensão de textos: exemplos do jornalismo futebolístico. *In: Texto, discurso e ensino: reflexões e propostas*. Aracaju: Editora Artner comunicação, 2016, p. 125-144.

MARTINS, Zeca. **Redação publicitária: a prática na prática**. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, Vladimir. O texto publicitário no incentivo ao gosto pela leitura. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor de PDE**. Paraná, v.1, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SANTOS, Vera Lúcia dos. **Intertextualidade e sentido em anúncios publicitários**. 2010. 94 folhas. Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade: memória da literatura**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

VALENTE, André. **Intertextualidade e interdiscursividade nas linguagens midiáticas e literária: um encontro luso-brasileiro**. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6694.pdf> Acesso em: 20 de abril de 2019.

XAVIER, Antônio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipercontextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con)textos linguísticos, Espírito Santo**, v. 7, n.8.1, p. 42-61, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 – Oficina 1: “Quem conta um conto aumenta um ponto” (Conto maravilhoso “Chapeuzinho Vermelho”, versão adaptada pelos Irmãos Grimm).

Capuchinho Vermelho (pelos Irmãos Grimm)

Era uma vez, uma doce pequena que tinha o amor de todos os que a viam; mas era a avó quem mais a amava, a ponto de não saber o que mais dar à criança. Uma vez deu-lhe um capucho de veludo vermelho e, como este lhe ficava tão bem que ela nunca mais quis usar outra coisa, chamaram-lhe simplesmente Capuchinho Vermelho.

Um dia disse-lhe a mãe: «Vem cá, Capuchinho Vermelho, aqui tens um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho para levares à tua avó. Ela está doente e fraca e isto há-de fortalecê-la. Põe-te ao caminho antes que se ponha quente e, quando estiveres no bosque, vai directa e não te desvies do carreiro, senão ainda caís e partes o vidro e a tua avó não recebe nada. E quando entrares no quarto dela, não te esqueças de dizer bom dia e não te vás pôr a espreitar em todos os cantos.»

«Vou fazer tudo bem», respondeu prometeu Capuchinho Vermelho dando a sua mão.

A avó vivia isolada no bosque, a meia légua da aldeia. Quando Capuchinho Vermelho chegou ao bosque, um lobo veio ao seu encontro. Capuchinho Vermelho não sabia que se tratava dum animal malvado e não teve medo nenhum.

«Bom dia, Capuchinho Vermelho», disse ele.

«Muito obrigado, lobo».

«Aonde vais tão cedo, Capuchinho Vermelho?»

«À minha avó».

«O que levas debaixo do avental?»

«Bolo e vinho: ontem cozemos, portanto a pobre avó doente vai poder receber algo bom que a fortaleça».

«Capuchinho Vermelho, onde vive a tua avó?»

«Ainda a um bom quarto de légua dentro do bosque, debaixo dos três carvalhos, aí fica a casa dela; logo abaixo ficam as avelaneiras, assim já saberás», disse Capuchinho Vermelho.

O lobo pensou para si mesmo: «Que coisa tenra, dará um pitéu suculento. Vai saber ainda melhor que a velha. Tens que agir arditosamente se queres apanhá-las ambas». Então andou um pouco ao lado de Capuchinho Vermelho e depois falou: «Capuchinho Vermelho, vês as lindas flores por aqui à tua volta? Porque não olhas para elas? Acho que ainda nem

reparaste como os passarinhos estão a cantar amorosamente. Andas tão séria, como se fosses para a escola, enquanto que tudo no bosque está tão alegre».

Capuchinho Vermelho levantou os olhos e quando viu como os raios de sol dançavam entre as árvores, para a frente e para trás, e como havia lindas flores por todo o lado, pensou: «Se eu levar à avó um ramo fresco, hei-de dar-lhe alegria. Ainda é tão cedo que chegarei bem a tempo». Então ela saiu do carreiro e entrou no bosque à procura de flores. E cada vez que tinha apanhado uma, pensava que mais longe haveria outra ainda mais bonita e corria a apanhá-la, de tal forma que entrou cada vez mais fundo no bosque. Mas o lobo foi directo para casa da avó e bateu à porta.

«Quem está aí?»

«É Capuchinho Vermelho, trazendo bolo e vinho, abre!»

«Levanta o trinco», gritou a avó, «eu estou demasiado fraca para me poder levantar».

O lobo levantou o trinco, a porta abriu e ele, sem uma palavra, dirigiu-se à cama da avó e comeu-a. Depois vestiu as roupas e a touca dela, deitou-se na cama e fechou as cortinas.

Entretanto, Capuchinho Vermelho tinha corrido de flor em flor e só quando já tinha tantas que não podia carregar mais é que se lembrou da avó e retomou o caminho para casa dela. Estranhou que a porta estivesse aberta e, quando entrou no quarto, teve uma sensação tão estranha que disse para si própria: «Meu Deus, hoje sinto-me tão angustiada e normalmente gosto tanto de estar com a avó».

Largou um «Bom dia!», mas não obteve resposta. Então dirigiu-se à cama e puxou as cortinas para trás: ali estava a avó com a touca puxada sobre a cara e com uma aparência estranha.

«Ó! Avó, que grandes orelhas tens!»

«Para poder ouvir-te melhor».

«Ó! Avó, que grandes olhos tens!»

«Para poder ver-te melhor».

«Ó! Avó, que grandes mãos tens!»

«Para poder abraçar-te melhor».

«Mas, avó, que boca horrivelmente grande tens!»

«Para poder comer-te melhor».

Mal tinha o lobo dito isto, pulou da cama e engoliu a pobre Capuchinho Vermelho. E, tendo apaziguado a sua concupiscência, tornou a deitar-se na cama, adormeceu e começou a ressonar muito alto. O caçador estava mesmo a passar em frente da casa e pensou: «Como a

velhota rressona! É melhor veres se há algo errado». Então entrou no quarto e, quando chegou à cama, viu o lobo lá estendido. «Aqui te encontro, velho pecador», disse ele, «há muito que te procuro!» Apontou a espingarda, mas então pensou que o lobo podia ter comido a avó e que ela ainda podia ser salva. Portanto, em vez de disparar, pegou numa tesoura e começou a cortar a barriga do lobo. Depois de ter feito um par de cortes viu Capuchinho Vermelho luzir; e após outros tantos cortes a moça saltou para fora, gritando: «Ah, como tive medo! Estava tão escuro dentro do lobo!» Depois a avó saiu, também viva, mas quase incapaz de respirar.

Entretanto, Capuchinho Vermelho depressa procurou grandes pedras com as quais encheram o lobo. Quando ele acordou quis fugir, mas as pedras eram tão pesadas que caiu subitamente e morreu. Então os três ficaram muito contentes. O caçador tirou a pele ao lobo e levou-a para casa. A avó comeu o bolo e bebeu o vinho que Capuchinho Vermelho tinha trazido e recuperou forças. Mas Capuchinho Vermelho pensou: «Nunca mais na vida tornarás a sair do caminho sozinha para entrar no bosque depois de a tua mãe o ter proibido».

Também se conta que uma vez, quando Capuchinho Vermelho levava outra vez bolos¹ à avó, um outro lobo falou com ela e quis tentá-la a sair do carreiro. Mas desta vez Capuchinho Vermelho estava atenta, seguiu a direito o seu caminho e disse à avó que tinha encontrado o lobo e que este lhe tinha dito «bom dia», mas com uma expressão má nos olhos: «se eu não estivesse no caminho público, ele ter-me-ia comido». «Vem», disse a avó, «vamos fechar a porta para que ele não possa entrar».

Pouco depois o lobo bateu à porta e gritou: «Abre, avó, eu sou Capuchinho Vermelho e trago-te bolos». Mas elas não falaram nem abriram a porta, por isso o Cabeça Cinzenta deu umas voltas à casa e finalmente pulou para o telhado, querendo esperar que Capuchinho Vermelho se fosse embora à noite para então ir atrás dela e a devorar na escuridão.

Mas a avó percebeu o que ele tinha em mente. Havia em frente da casa um grande bebedouro de pedra e a avó disse à criança: «Pega no balde, Capuchinho Vermelho.

Ontem fiz salsichas, por isso leva a água da cozedura para o bebedouro». Capuchinho Vermelho acartou água até que o grande, grande bebedouro estava completamente cheio. Então o cheiro das salsichas alcançou as narinas do lobo. Este cheirou e olhou para baixo. Finalmente, esticou tanto o pescoço que perdeu o equilíbrio e começou a escorregar. Escorregou então do telhado e caiu dentro do grande bebedouro, onde se afogou. Capuchinho Vermelho foi para casa feliz da vida e mais ninguém lhe fez mal.

ANEXO 2 – Oficina 2: Oficina multimídia ou game (Releitura produzida pelo Greenpeace – Jogo)





Fechoador



Fechoador



Fechoador



Fechoador

ANEXO 3 – Oficina 3: Análise do objeto (Anúncio publicitário produzido pelo Greenpeace)



Ajude a gente a combater o desmatamento da Amazônia. Fique sócio do Greenpeace hoje.

Acesse o nosso site
www.greenpeace.org.br
ou ligue 0300 7892510

ANEXO 4 – Oficina: Tabuleiro intertextual



REGRAS DO JOGO

- Um representante de cada equipe escolhe um número de 1 a 6;
- Joga-se o dado para decidir quem começa o jogo (o número que sair no dado indica o primeiro a jogar);
- O jogador tira uma carta, lê a pergunta em voz alta e responde ao que se pede;
- Caso responda corretamente, avança uma casa; caso erre, permanece no mesmo lugar e passa a vez para a outra equipe.
- Vence quem chegar ao final do tabuleiro primeiro ou somar o maior número de pontos.

OBSERVAÇÃO: O recurso da carta coringa dá ao jogador o direito de lançar o dado. A quantidade de números indicada no dado corresponde ao número de casas que o jogador deve andar. Outra opção dada pela carta coringa é a consulta à equipe. O representante poderá solicitar a ajuda da equipe, quando necessário.

Jogo de Cartas

frente das
cartas



Essa carta
permite ao
jogador jogar
o dado novamente
ou solicitar a
ajuda da equipe
quando for
necessário.

Pergunta:
Por que a
Chapeuzinho
Vermelho
recebeu esse
nome?

Pergunta:
Chapeuzinho Vermelho,
habitualmente, vai à casa
de sua avó levar alguns
doces para ela, segundo
ordens da sua mãe.
Qual o conselho dado
por sua mãe?

Pergunta:
Quem Chapeuzinho
Vermelho encontra
no caminho para a
casa da avó?

Pergunta:
Com o que
Chapeuzinho se
distrai no
bosque?

Pergunta:
O anúncio retoma
o conto maravilhoso
"Chapeuzinho Vermelho"
acrescentando-lhe uma
nova situação. Que
situação é essa? Como
ela é construída?

Pergunta:
Na releitura do
Greenpeace, como
o lobo é
representado?

Pergunta:
O que é
o
Greenpeace?

Pergunta:
Na versão
original,
como a figura
do lobo é
representada?

Pergunta:
O caçador, no conto das
Irmãs Grimm, tem uma
dificuldade hereditária e salva
Chapeuzinho Vermelho e
a Vovó das garras do Lobo.
Na releitura feita pelo
Greenpeace, sua atitude
é tão nobre quanto antes?

Pergunta:
Em qual (as)
aspecto (s)
o conto e o anúncio
dialogam?

Pergunta:
O que significa o
enunciado "Você
não quer contar esta
História para as suas
filhas, quer?"

Pergunta:
O bosque é
representado
da mesma forma
no conto
e no anúncio?
Por quê?

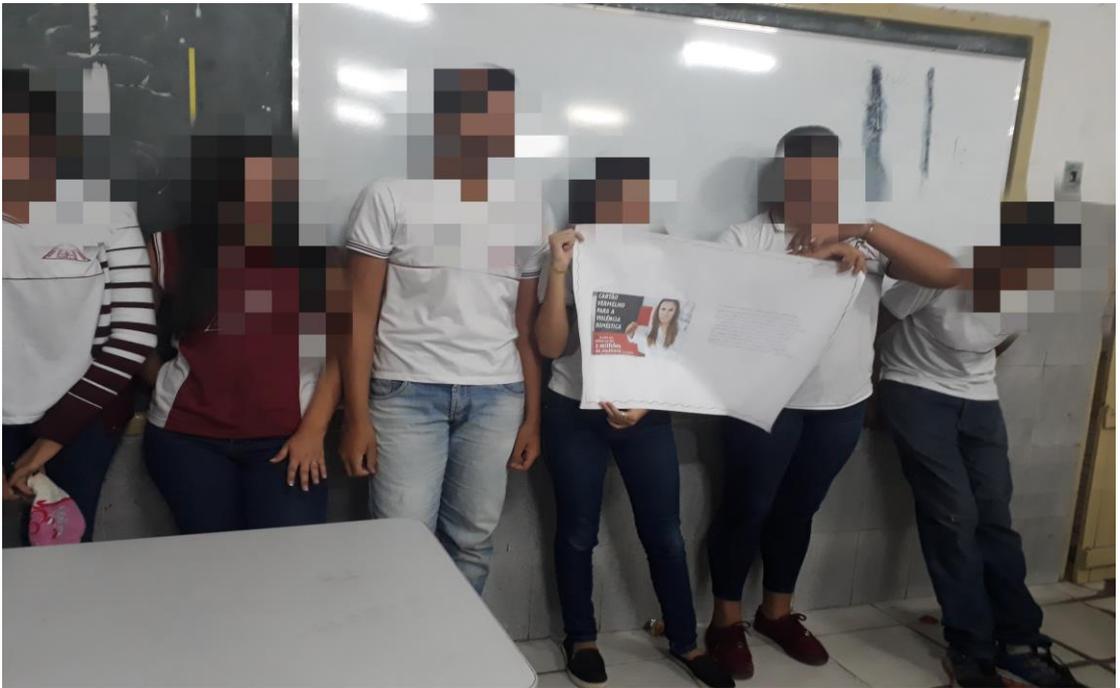
Pergunta:
O que representa
a união do Lobo
e de Chapeuzinho
na releitura
feita pelo Greenpeace?

ANEXO 6 – Fotos do desenvolvimento das oficinas









ANEXO 7



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Práticas de leituras do texto publicitário: o (re) conhecimento do intertexto

Pesquisador responsável: Evelyn Aquino Santana

Orientador: Prof^a. Dr^a. Elaine Cristina Silva Santos.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana/PROFLETRAS

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Irmã Maria Clemência

A pesquisadora do projeto _____ se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade do professor _____.

Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 20 ____.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA/ ASSINATURAS

Evelyn Aquino Santana

Orientadora

Dr^a. Elaine Cristina Silva Santos.

ANEXO 8



TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: Práticas de leituras do texto publicitário: o (re) conhecimento do intertexto

Pesquisador responsável: Evelyn Aquino Santana

Orientador: Dr^a. Elaine Cristina Silva Santos.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Telefone para contato: (79) 3432-8237

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ____ de _____ de 20__.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA/ ASSINATURAS

Evelyn Aquino Santana

Orientadora

Dr^a. Elaine Cristina Silva Santos.

ANEXO 9



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, aluno (a) do ____ ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual _____, localizado no município de Itabaiana/SE, autorizo a professora _____ a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto _____, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe. Estou ciente de que as produções serão despessoalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, ____ de _____ de 20__.

Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de _____, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso

APÊNDICE

TABULEIRO INTERTEXTUAL:

*UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA*



Caro professor,

o reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação é essencial na comparação de textos que abordam o mesmo tema. Para perceber o diálogo existente entre os textos a partir da relação de derivação - retomada e/ou transformação do discurso – o intertexto será tratado como um modo de ler, uma prática de leitura do texto publicitário, a fim de inferir os possíveis sentidos do texto.

Com o propósito de trabalhar a partir da perspectiva multimodal e das concepções de multiletramentos, considerando-se a necessidade de entender o ensino e a prática docente dentro de um novo contexto, o objeto de aprendizagem em questão consiste em um tabuleiro intertextual que visa promover o reconhecimento do intertexto enquanto estratégia/modo de ler o anúncio publicitário.

O objeto de aprendizagem (OA) – tabuleiro intertextual - fomentará as discussões sobre a temática. Para tanto, será necessário desenvolver uma sequência de atividades, doravante, oficinas, a fim de favorecer o engajamento e, conseqüentemente, a troca de ideias entre a turma.

Na prática, a atividade respeitará as seguintes etapas:

- **Oficina 1** – “Quem conta um conto aumenta um ponto”: teatro de dedoche para apresentar o conto “Chapeuzinho Vermelho”, versão adaptada pelos Irmãos Grimm.
- **Oficina 2** - oficina de multimídia ou games: Jogo que traz a releitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”, disponibilizado na biblioteca do site do *Greenpeace*⁴ (www.greenpeace.org.br).
- **Oficina 3** – análise do objeto: Análise da propaganda produzida pelo *Greenpeace*.
- **Oficina 4** – Tabuleiro intertextual.

Cabe ressaltar que, pretende-se, a partir das oficinas 1 e 2, possibilitar que o aluno perceba a relação entre o texto 2, releitura produzida pelo *Greenpeace* através do jogo, e o texto 1, “Chapeuzinho Vermelho”, versão adaptada, traçando um paralelo entre eles.

⁴ Disponível em: <http://greenpeace.org.br/multimidia/jogos/chapeu2.html>

Já na oficina 3, analisaremos o objeto de estudo, um anúncio publicitário produzido pelo *Greenpeace*. A propaganda institucional em questão apresenta uma releitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”, a fim de chamar atenção para problemática do desmatamento. Pretende-se, por meio das atividades, preparar os alunos para o tabuleiro intertextual. Tal condição objetiva trabalhar estratégias de compreensão em leitura, que possibilitem o aluno perceber a dimensão dialógica do texto, isto é, a intertextualidade.

Pensando na forma como o conhecimento é partilhado nos ambientes de aprendizagem e concebendo-se o ensino dentro de uma nova perspectiva, espera-se que sejam pensados possíveis modos de lidar com a prática de leitura e compreensão de texto na sala de aula, em diferentes tentativas de minimizar a artificialidade caracterizadora dessa atividade.

Tabuleiro intertextual – Objeto de aprendizagem – versão para impressão



O objeto de aprendizagem (OA) – tabuleiro intertextual é composto por um tabuleiro, um jogo de cartas com perguntas e um dado, peças fundamentais para a execução da atividade.

REGRAS DO JOGO

- Um representante de cada equipe escolhe um número de 1 a 6;
- Joga-se o dado para decidir quem começa o jogo (o número que sair no dado indica o primeiro a jogar);
- O jogador tira uma carta, lê a pergunta em voz alta e responde ao que se pede;
- Caso responda corretamente, avança uma casa; caso erre, permanece no mesmo lugar e passa a vez para a outra equipe.
- Vence quem chegar ao final do tabuleiro primeiro ou somar o maior número de pontos.

OBSERVAÇÃO: O recurso da carta coringa dá ao jogador o direito de lançar o dado. A quantidade de números indicada no dado corresponde ao número de casas que o jogador deve andar. Outra opção dada pela carta coringa é a consulta à equipe. O representante poderá solicitar a ajuda da equipe, quando necessário.

Jogo de Cartas

frente das
cartas



Carta
Essa carta
permite ao
jogador jogar
o dado novamente
ou solicitar a
ajuda da equipe
quando for
necessário.

Pergunta:
Por que a
Chapeuzinho
Vermelho
recebeu esse
nome?

Pergunta:
Chapeuzinho Vermelho,
habitualmente, vai à casa
de sua avó levar alguns
doces para ela, seguindo
ordens da sua mãe.
Qual o conselho dado
por sua mãe?

Pergunta:
Quem Chapeuzinho
Vermelho encontra
no caminho para a
casa da vovó?

Pergunta:
Com o que
Chapeuzinho se
distrai no
bosque?

Pergunta:
O anúncio retrata
o conto maravilhoso
"Chapeuzinho Vermelho"
atualizando-o para uma
nova situação. Que
situação é essa? Como
ela é construída?

Pergunta:
Na releitura do
Greenpeace, como
o lobo é
representado?

Pergunta:
O que é
o
Greenpeace?

Pergunta:
Na versão
original,
como a figura
do lobo é
representada?

Pergunta:
O caçador, no conto das
Irmãs Grimm, tem uma
habilidade herdada e salva
Chapeuzinho Vermelho e
a Vovó das garras do Lobo.
Na releitura feita pelo
Greenpeace, essa habilidade
é do outro personagem?

Pergunta:
Em qual (is)
aspecto (s)
o conto e o anúncio
dialogam?

Pergunta:
O que significa o
anúncio "Você
não quer contar esta
História para as suas
filhas, quer?"

Pergunta:
O bosque é
representado
da mesma forma
no conto
e no anúncio?
Por quê?

Pergunta:
O que representa
a união do Lobo
e de Chapeuzinho
na releitura
feita pelo Greenpeace?

Professor, as perguntas acima podem ser modificadas para atender as necessidades da turma. Sinta-se à vontade para adaptá-las.

Cordialmente,

Evelyn Aquino Santana