

As contribuições do gênero textual anúncio publicitário para o ensino-aprendizagem do francês: a capacidade de argumentar e a variedade linguística e cultural através da linguagem verbal e visual

The Text Genre “Advertisement” and its Contributions to the Teaching and Learning of French: the Argumentation Capacity and the Linguistic and Cultural Variety through the Verbal and Visual Language

Priscila Aguiar MELÃO¹

(Universidade de São Paulo FFLCH-USP)

Eliane Gouvêa LOUSADA²

(Universidade de São Paulo (FFLCH-USP))

RESUMO: Este artigo objetiva mostrar como a produção de anúncios publicitários pode contribuir para: i) a exposição dos alunos à pluralidade tanto linguística quanto cultural que raramente encontramos em livros didáticos; ii) o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos, por meio dos recursos verbais e visuais que caracterizam esse gênero textual. Para tanto, mostraremos o estudo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira através de uma sequência didática e da produção de textos pertencentes ao gênero textual anúncio publicitário por alunos de Francês como Língua Estrangeira (FLE). Daremos especial atenção à linguagem verbal e visual articuladas para o ensino do francês e às contribuições do gênero anúncio publicitário para a compreensão dos aspectos culturais e linguísticos veiculados nos textos. Para isso, apoiamos-nos no quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2003, 2006, 2008), no que se refere à compreensão do agir humano através da atividade de linguagem e na união das categorias da Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), para nos auxiliar na análise de textos visuais.

Palavras-chaves: Gênero textual anúncio publicitário. Interacionismo sociodiscursivo. Gramática do Design Visual. Ensino-aprendizagem. FLE. Capacidade de argumentação.

ABSTRACT: This paper aims at showing how the writing of the text genre *advertisement* can contribute to: i) expose students to the linguistic and cultural plurality that we rarely find in textbooks; ii) the development of the student’s argumentation capacity through verbal and visual resources that characterize this text genre. In order to do so, we will show the study of teaching and learning of a foreign language through a didactic sequence and the production of texts that belong to the text genre “advertisement” by students of French as a Foreign Language (FFL). We will focus on verbal and visual language to the teaching of French and on the contributions of this text genre to the understanding of cultural and linguistic aspects present in the text. In order to achieve our goals, the study is based on the theoretical framework of the socio-discursive interactionism (BRONCKART, 1999, 2003, 2006, 2008), concerning the understanding of human action through language activity and on the association of the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), categories to help us on the analysis of visual texts.

Key-words: text genre “advertisement”. socio-discursive interactionism. Grammar of Visual Design. Teaching and learning. FFL. Argumentation capacity.

¹ Mestre em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês –Universidade de São Paulo. E-mail: primelao@hotmail.com

² Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Profa. Dra. - Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo. E-mail: elianeousada@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Neste artigo, procuraremos mostrar como a produção de anúncios publicitários pode contribuir para: i) a exposição dos alunos à pluralidade tanto linguística quanto cultural que raramente encontramos em livros didáticos; ii) o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos, por meio dos recursos verbais e visuais que caracterizam esse gênero textual. Os resultados que apresentaremos fazem parte de uma pesquisa de mestrado sobre o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira (FLE) através da elaboração de uma sequência didática e da sua aplicação em sala de aula.

Para desenvolver essa pesquisa, apoiamos-nos no quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003, 2006, 2008), que sugere uma abordagem para a compreensão do agir humano através da atividade de linguagem. Essa orientação se concretizou com o desenvolvimento de um modelo de análise de textos destinado, principalmente, ao estudo de textos verbais e com conceitos e propostas para o ensino de línguas por meio dos gêneros textuais. No entanto, por estudarmos justamente o gênero anúncio publicitário, que se constrói a partir de textos verbais e de textos visuais, julgamos necessária a complementação do modelo do interacionismo sociodiscursivo (ISD), no que diz respeito à análise das imagens que compõem os anúncios. Por isso, apoiamos-nos também na gramática do design visual (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen (2006) e também utilizada por outros pesquisadores que se propuseram a analisar textos verbais e visuais a partir do ISD, como é o caso de Leal (2011).

A escolha do gênero textual anúncio publicitário como objeto de pesquisa se justifica se levarmos em consideração que o mundo, no qual agimos por meio da linguagem, hoje, é permeado por textos verbais e visuais. Por isso, não há sentido em analisar apenas os textos verbais se esse gênero textual é também constituído de textos visuais. Além disso, no âmbito cultural, é importante lembrar que muitas vezes os implícitos culturais inseridos em um anúncio são apresentados através do plano não verbal e devemos recorrer ao intertexto para compreendê-lo, como no exemplo a seguir.

Figura 1 - anúncio publicitário do metrô de Paris



Fonte: <http://kiosque.directmatin.fr/> - acesso em novembro de 2010

Podemos observar, no exemplo acima, que o texto verbal não é suficiente para apresentar a riqueza cultural que ele veicula. A partir da imagem, apenas conhecendo o movimento “art nouveau” e o fato de que um de seus expoentes, Hector Guimard, foi o responsável pela arte visual que decora as entradas de metrô de Paris, podemos realmente compreender o desenho dos “caminhos” do comércio que é encontrado nos metrôs da

capital francesa. Assim, o texto, que mostra objetos relacionados a diferentes comércios e ligados pelas linhas que simbolizam o movimento art nouveau, chegando à entrada do metrô de Paris, só pode ser plenamente compreendido se tivermos essas informações culturais que são veiculadas, neste caso, pela imagem presente. Ao deslocarmos o local de leitura desse anúncio, aqueles que nunca conheceram essa arte, não poderão recorrer ao intertexto e poderão não compreender seu objetivo. Por essa razão, acreditamos que é importante trabalhar anúncios publicitários com os alunos de LE (língua estrangeira), se queremos expô-los à pluralidade linguística e cultural, no caso da comunidade francófona.

Abordaremos, também, neste artigo, o efeito argumentativo (KOCH, 1996) do texto publicitário, que vai além do texto verbal. Segundo Koch (1996), se somos dotados de razão e de vontade, logo, avaliamos, julgamos e criticamos algo ou alguém através do discurso.

Mais especificamente no caso do anúncio, podemos dizer que seu objetivo é justamente o de persuadir, influir sobre comportamentos, o que não acontece somente através das estruturas verbais, mas de toda a apresentação da imagem aos olhos do leitor. Portanto, compreender os aspectos não verbais dos anúncios pode contribuir para desenvolver o poder de argumentação, tanto para o criador do anúncio publicitário, que tem como objetivo convencer o seu público, quanto para o público que deve: julgar, avaliar e deixar (ou não) persuadir pelo que está sendo divulgado em um anúncio.

Para atingirmos nossos objetivos, apresentaremos primeiramente a fundamentação teórica na qual nos baseamos para a análise desse gênero textual e para o desenvolvimento das práticas de ensino de LE dentro dessa abordagem. Em seguida, mostraremos nossas reflexões sobre a articulação de diferentes linguagens (verbal e visual) para o ensino de línguas, além de indicar as contribuições do gênero textual anúncio publicitário na compreensão de aspectos culturais e linguísticos que geralmente não são abordados em livros didáticos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como dissemos, para analisar textos do gênero textual anúncio publicitário e, posteriormente, criar uma sequência didática para ensiná-lo, baseamo-nos, no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2003), na gramática do design visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) e na união dessas teorias (LEAL, 2011) para a compreensão das linguagens verbal e visual articuladas em um mesmo gênero textual. Além disso, para complementar a base teórica do ISD, no que diz respeito à sequência argumentativa proposta por Bronckart (2003), recorreremos aos conceitos de argumentação propostos por Koch (1996) e Plantin (2008). Nas seções a seguir, explicaremos os conceitos principais dessas abordagens.

1.1 O Interacionismo sociodiscursivo

Para o ISD (BRONCKART, 1999), embora a língua esteja aparentemente dentro de um sistema baseado em regras, só conseguimos analisá-la a partir dos infinitos textos encontrados no mundo. Os textos podem ser orais ou escritos, servem para comentar as infinitas atividades cotidianas e recebem suas características de acordo com as diversas mídias de interação comunicativa, sendo que essas atividades cotidianas e as mídias são formadoras dos infinitos gêneros (BRONCKART, 2005a).

Para compreender a noção de gênero para o ISD, faz-se necessário abordar autores fundadores do conceito: Bakhtin³ (1997) e Volochinov (1977). Para Bakhtin, a utilização da língua ocorre em forma de enunciados orais ou escritos, sendo que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p.280). São esses enunciados relacionados à determinada atividade humana que o autor denomina de gênero do discurso. Além disso, Bakhtin (1997, p.282) opõe-se ao formalismo que ignora “a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico” e acredita na inesgotável variedade virtual da atividade humana. Para ele (BAKHTIN, 1997, p.280), cada esfera dessa atividade contém “um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Já para Volochinov (1977), filósofo do círculo de Bakhtin (1997) e um dos fundadores do conceito “gênero”, o fenômeno da linguagem seria uma prática de um meio social. Segundo ele (VOLOCHINOV, 1977, p.73),

L'unicité du milieu social et celle du contexte social immédiat sont des conditions tout à fait indispensables pour que le complexe physico-psycho-physiologique que nous avons défini puisse être relié à la langue, à la parole, puisse devenir un fait de langage.⁴

Para produzir um texto, segundo Bronckart (2003, p.92), o agente deve mobilizar as representações sobre os mundos – físico, social e subjetivo – no contexto de produção e no conteúdo temático ou referente. A análise do contexto de produção, ou seja, da situação de interação ou de comunicação em que o produtor e o destinatário se encontram, pode nos ajudar a entender as razões que determinam a forma como um texto é organizado.

Além disso, os textos possuem uma infraestrutura que compreende três elementos do plano global, ou seja: *a organização geral dos conteúdos temáticos, os tipos de discursos e as sequências textuais*. Segundo Bronckart (2003, p.153), a organização geral dos conteúdos temáticos é a identificação temática visível no processo de leitura como, por exemplo, a temática social, política, histórica, entre outras e a maneira pela qual esses conteúdos estão dispostos no texto.

A categoria dos tipos de discurso foi proposta por Bronckart (1999) à luz dos estudos de Benveniste (1966) e Weinrinch (1973) e é uma das grandes contribuições do ISD para a análise de textos. Sendo assim, os tipos de discurso se organizam a partir de dois mundos: o mundo da ordem do narrar e o mundo da ordem do expor.

O mundo da ordem do expor pode ser dividido entre implicado ou autônomo. O mundo da ordem do expor implicado dá origem ao discurso interativo. Nele podemos encontrar uma interação verbal, com turnos de fala, frases não declarativas, unidades que remetam a objetos, a espaço ou tempo de uma interação, os dêiticos espaciais e temporais. Ainda no discurso interativo, podemos encontrar nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos na 1ª ou 2ª pessoa do singular ou plural – eu, nós, você, vocês, a gente – anáforas nominais, auxiliares de modo ou de valor pragmático, como: poder, querer, dever, ser preciso.

O mundo do expor autônomo está relacionado ao discurso teórico, ou seja, o discurso monologado, escrito sem frases declarativas ou referência espaço-temporal. Além

³ Para Bronckart (1999), o ISD baseia-se na concepção de Volochinov (1977) sobre gêneros, e não na obra de Bakhtin (1997). Neste artigo, optamos por deixar os dois autores, pois não entraremos em discussões teóricas sobre a autoria do conceito.

⁴ A singularidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psico-fisiológico, que nós definimos, possa ser relacionado à língua, à fala e possa se tornar um fato de linguagem (Tradução nossa).

disso, geralmente não encontramos nomes próprios ou pronomes que façam referência às pessoas do discurso, ou seja, da interação, mas há frases passivas e anáforas pronominais e nominais.

Segundo Bronckart (2003), o mundo da ordem do narrar também pode ser dividido em dois: o narrar implicado e o narrar autônomo. O mundo do narrar implicado refere-se ao relato interativo, o qual pode ser situado em referência ao espaço e ao tempo do mundo dos agentes. Nesse mundo, o narrar implica personagens e acontecimentos: encontramos unidades linguísticas referentes ao agente-produtor, organizadores temporais, como advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, entre outros. O narrar implicado é semelhante ao discurso interativo.

E, finalmente, o discurso também pode ser classificado em um mundo do narrar autônomo, referente à narração. Nele, nenhuma unidade linguística se refere diretamente ao agente/produtor ou aos personagens em cena.

Além da análise dos conteúdos temáticos e dos tipos de discursos, *as sequências textuais* (BRONCKART, 2003, p.153) completam a infraestrutura geral dos textos. Para Bronckart (2003), as sequências são os modos de planificação textual ou os modos de planificação de linguagem, ou seja, são organizações locais que estão divididas em: sequências narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas, dialogais e injuntivas. As sequências possuem fases de realização. Neste artigo, descreveremos apenas a sequência argumentativa, já que ela é a mais importante para a compreensão e produção do gênero textual anúncio publicitário.

Bronckart (2003) baseia-se em Adam (1990, 1992) e nos estudos de alguns teóricos sobre a argumentação, para explicar as fases da sequência argumentativa, que funcionam como um protótipo, ou seja, um modelo abstrato, composto de fases. O protótipo da sequência argumentativa é composto por **quatro fases** (BRONCKART, 2003, p.226):

- a fase de **premissas** ou dados: em que se propõe uma constatação de partida;
- a fase de apresentação de **argumentos**: em que elementos são expostos para orientar uma conclusão provável, podem ser lugares comuns, regras gerais, exemplos, entre outros.
- a fase de apresentação de **contra-argumentos**: em que apresentam restrições em relação à apresentação de argumentos e também podem ser lugares comuns, regras gerais, exemplos, entre outros.
- a fase de **conclusão** ou de uma nova tese: apresenta os efeitos dos argumentos e dos contra-argumentos.

Apesar da existência de quatro fases, segundo Bronckart (2003, p.227), o protótipo da sequência argumentativa pode ser reduzido ou complexo, ou seja, pode passar diretamente da premissa à conclusão, o que deixaria implícita as outras duas fases, ou poderia explicitar a tese, entrelaçar argumentos e contra-argumentos, desenvolver os dois últimos e concluir. Um dos exemplos de sequência argumentativa exposto por Bronckart (2003, p. 227) é um texto publicitário, no qual a sequência argumentativa se reduz a uma série de argumentos que conduzem à uma conclusão que pode ser implícita ou explícita. Portanto, para melhor estudá-lo, julgamos necessário abordar outros autores, como Plantin (2008), que retoma os modelos argumentativos de Toulmin (2006), Ducrot (1990), Grize (1990), Doury (1997), entre outros, para mostrar que eles não levam em conta algo essencial para a argumentação: os afetos, as emoções. Ao analisarmos anúncios publicitários, pareceu-nos fundamental observar como as emoções afetam os destinatários dos anúncios publicitários, o que nos permite compreender seu efeito argumentativo.

Plantin (2008) apresenta o estudo da argumentação dialogada como intertextual. Ou seja, para Ducrot (1990) “o locutor polifônico” se reconhece em uma atividade, como um encenador, o locutor polifônico escolhe quais são suas identificações. Com essa versão de Ducrot (1990), Plantin (2008) coloca a noção de intertextualidade acima do locutor, visto

que ele se torna uma instância de reformulação de discursos que já aconteceram. E, assim como citamos anteriormente, outro fator importante para essa pesquisa no modelo dialogal é a importância dos afetos no discurso, cuja ideia surgiu há muito tempo na teoria retórica de Cícero (1928), Quintiliano (1977) e Aristóteles (1931). Nessa teoria, afirma-se ser impossível estudar a argumentação omitindo as emoções que estão sempre vinculadas às situações argumentativas de base, como no debate político e nas disputas judiciais. No caso do anúncio publicitário, o papel das emoções é crucial para persuadir o destinatário a comprar o produto.

Além da infraestrutura geral dos textos, Bronckart (2006, p.148) descreve os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, que são processos importantes para o efeito argumentativo do gênero textual. Os mecanismos de textualização contribuem para dar a coerência linear através dos processos isotópicos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal. Os mecanismos enunciativos ou coerência pragmática são as regras para os posicionamentos de enunciação, expressas pelas modalizações e pela gestão das vozes.

As modalizações são as avaliações formadas sobre alguns elementos ou aspectos do conteúdo temático. Em outras palavras, elas servem para explicitar julgamentos e avaliações que partem de uma instância e se dirigem a algum conteúdo semiotizado no texto (BRONCKART, 2006, p.149).

Segundo Bronckart (2008), as modalizações podem ser classificadas em:

- *lógicas*: consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas e são expressas por certeza, possibilidade, probabilidade, improbabilidade, etc.
- *apreciativas*: consistem em julgamentos mais subjetivos, e apresentam os fatos como bons, estranhos, ruins (por exemplo: “o melhor de todos”, “você gosta”, “você odeia”);
- *deônticas*: consistem em julgamentos que avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais (por exemplo: “é necessário”, “é preciso”, “você deve”).

O fato de termos escolhido o anúncio publicitário como foco de nossa pesquisa nos levou a construir um quadro teórico coerente com esse objeto de estudo que articula a linguagem verbal e visual. Por isso, como dissemos, complementamos o modelo do ISD, proposto acima, com uma vertente teórica que propõe a análise de textos multimodais, os estudos de Kress e Van Leeuwen (2006). Os pressupostos que embasam o trabalho desses autores não são conflitantes com os estudos do ISD, tendo sido, inclusive, reunidos no trabalho de Leal (2011).

1.2 A gramática do design visual

Kress e Van Leeuwen (2001) justificam a necessidade de uma análise que leve em conta também elementos não verbais, pois mostram que cada vez mais a monomodalidade dá lugar à multimodalidade, em todos os setores, não apenas na esfera artística. Segundo os autores Kress e Van Leeuwen (2001, p.01):

More recently this dominance of monomodality has begun to reverse. Not only the mass media, the pages of magazines and comic strips for example, but also the documents produced by corporations, universities, government departments etc, have acquired colour illustrations and sophisticated layout and typography. And not only the cinema and the semiotically exuberant performances and videos of popular music, but also the avant-gardes of the 'high culture' arts have begun to use an increasing variety of materials and to cross the boundaries between the various art, design and performance disciplines, towards multimodal *gesamtkunstwerke*, multimodal events, and so on⁵.

⁵ “Mais recentemente, esse domínio de monomodalidade começou a mudar. Não só os meios de comunicação, as páginas de revistas e as histórias em quadrinhos, por exemplo, mas também os documentos produzidos por empresas, universidades, departamentos do governo e etc adquiriram ilustrações a cores e

Kress e Van Leeuwen (2001) nos apresentam a multimodalidade como os novos textos dessa era digital e afirmam que até os documentos do governo tornaram-se multimodais com a inserção de cores e layouts sofisticados.

Krees e Van Leeuwen (2006, p.42) adotaram pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional proposta por Michael Halliday (1985) para analisar o componente visual de um texto, baseando-se no conceito de metafunção: as metafunções ideacional, interpessoal e textual. Para os autores, assim como para Halliday (1985), o mundo é semioticamente representável e as metafunções são capazes de representar os objetos e suas relações no mundo. A metafunção ideacional, por exemplo, pode ser representada por vetores que explicitam o envolvimento entre dois objetos, ou seja, evidenciam o processo de interação. A metafunção interpessoal pode apresentar a relação entre o produtor e o receptor de um sinal, ou seja, essa metafunção trata da relação entre o produtor e o meio social, pois estabelece um papel comunicativo. Por outro lado, a metafunção textual representa a relação entre texto e imagem, ou seja, trata-se da realidade semiótica, das significações das relações entre direita e esquerda, ou seja, do posicionamento dos textos não verbais e dos textos verbais no gênero textual.

Segundo a GDV, as relações entre texto verbal e imagem podem acontecer semanticamente, ou seja, um gênero textual como o anúncio publicitário pode ser compreendido ao relacionar o texto escrito do anúncio à imagem, através de uma relação de complementaridade. Essa é a perspectiva que adotam alguns teóricos. No entanto, a GDV propõe que as relações entre texto verbal e imagem sejam compreendidas semioticamente através das *representações* dos objetos desse anúncio e suas relações no mundo. Essas representações só podem ser compreendidas através da relação entre os participantes e os objetos das imagens. Por isso, para analisar o texto não verbal, trataremos o termo “participante”, escolhido por Kress e Van Leeuwen (2006), e suas relações com os outros elementos da imagem.

Além desses autores, baseamo-nos em Leal (2011) que conseguiu unir as categorias de análise do ISD, explicitadas na seção anterior, com as categorias da GDV em um quadro metodológico o qual o nomeou de semiótica sociointeracional.

A *função representacional*, categoria da GDV, foi nomeada, por Leal (2011), como organização temático-representacional juntamente como a infraestrutura do ISD, e esta função não verbal funciona como indicadora daquilo que está sendo apresentado na cena comunicativa, das relações construídas entre os elementos apresentados e das circunstâncias de como esses elementos são apresentados. Kress e Van Leeuwen (2006) relacionam essa função representacional à metafunção ideacional de Halliday (1994), já que, por meio dessa função, o falante e o ouvinte conseguem organizar e trazer para a língua as suas experiências do mundo real; isso também inclui o mundo psicológico, ou seja, é por meio da metafunção ideacional que conseguimos expressar nossas percepções do mundo.

A *função interativa*, assim como a função representacional, foi nomeada como organização interacional, dividida em: manifestação da interação pelo verbal, nas categorias do ISD, e manifestação da interação pelo não verbal, nas categorias da GDV. Essa *função interativa* analisa as interações entre o produtor e o observador da imagem, enquanto que a função representativa analisa as interações entre pessoas e coisas encontradas em uma imagem. Assim como a metafunção interpessoal permite ao falante expressar sua opinião, ou seja, ser participante de uma ação comunicacional criando e mantendo as relações

layout e tipografia sofisticados. E não só o cinema e as performances semioticamente exuberantes e os vídeos de música popular, mas também os vanguardista das artes de "alta cultura" começaram a usar uma crescente variedade de materiais e cruzar as fronteiras entre várias artes, design e disciplinas de performance, em direção ao multimodal *gesamtkunstwerke*, eventos multimodais, e assim por diante.” (Tradução nossa) (2001, p.01).

sociais, a função interativa expressa uma opinião, a visão de mundo dos produtores. Portanto, da mesma forma que a metafunção interpessoal apresenta três fatores linguísticos, envolvimento, valoração e negociação, a função interativa apresenta três fatores não verbais: o **contato**, a **distância social** e a **perspectiva**, relacionados aos ângulos, às cores e à aproximação de uma imagem.

A terceira e última categoria, a *função composicional*, proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), foi relacionada aos mecanismos de textualização do ISD e foi nomeada por organização estrutural verbal (ISD) e não verbal (GDV) por Leal (2011). Essa *função composicional* une as funções representacional e interacional, ou seja, ela averigua como os elementos da função representacional se conectam aos elementos da função interacional. Kress e Van Leeuwen (2006) correlacionam a função composicional à metafunção textual da gramática sistêmico-funcional proposta por Halliday (1994[1985]). Segundo esse autor, a metafunção textual fornece elementos para a análise do uso da linguagem na organização do texto oral ou escrito. Desse modo, a função composicional é capaz de analisar os diferentes elementos relacionados em uma imagem. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), a disposição, no texto, dos elementos verbais e não verbais forma uma integração que eles denominam “multimodalidade”.

Em nossa opinião, a proposta de trazer elementos da GDV para complementar o ISD, permitindo a análise de textos multimodais, como o *anúncio publicitário*, é bastante enriquecedora, pois, o ISD propõe uma teoria que permite didatizar os gêneros textuais como uma proposta de ensino, mas não apresenta uma teoria para a análise do texto não verbal; enquanto a GVD apresenta uma teoria para a análise do texto não verbal, mas, não possui conceitos embasando essa didatização dos gêneros.

1.3 Gêneros textuais e ensino

Schneuwly e Dolz (2004) sustentam que um gênero textual pode ser um instrumento de desenvolvimento das capacidades de linguagem individuais, pois, independentemente da língua, a capacidade de interação social está diretamente ligada conhecimento, ainda que implícito, que temos de um gênero textual, ou seja, à sua apropriação. Portanto, o desenvolvimento das capacidades de linguagem é importante para a aprendizagem de práticas de linguagem disponíveis no meio social e acontece quando os membros dessa sociedade dominam esses modelos e adotam estratégias explícitas para que os aprendizes possam também se apropriar deles (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2004, p.52).

Para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e para Schneuwly e Dolz (2004, p.74), as capacidades de linguagem permitem que o sujeito realize as seguintes operações:

adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Cristovão et al (2010, p.194-195) detalharam as três capacidades através de alguns critérios para melhor compreendê-las:

a) *Capacidades de ação*: dizem respeito ao contexto de produção; indicam sua adequação ao contexto e a mobilização dos conteúdos a partir de inferências sobre quem escreveu o texto, para quem ele se dirige, quando o texto foi produzido, onde foi produzido e qual era o seu objetivo; mostram a avaliação do que é necessário para a adequação do texto à situação de comunicação, entre outras.

b) *Capacidades discursivas*: são os conhecimentos relacionados à organização do conteúdo de um texto, além de sua forma de apresentação. Para identificar as capacidades

discursivas deve-se reconhecer a organização do texto: layout, a linguagem não verbal, como fotos, gráficos, títulos, entre outros.

c) *Capacidades linguístico-discursivas*: trata-se do domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas; podem estar relacionadas ao conhecimento sobre coesão e conexão, por exemplo. Essas capacidades são desenvolvidas por atividades que permitam ao aluno a compreensão dos elementos que operam na construção de textos, parágrafo, orações; o domínio de operações que colaborem para a coerência do texto – organizadores textuais, por exemplo; o domínio de operações que cooperam para a coesão verbal – o tempo verbal, por exemplo; a expansão do vocabulário que permite uma melhor compreensão e produção dos textos; a compreensão e a produção de unidades linguísticas adequadas às sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; a consciência de diferentes vozes que constroem o texto; a consciência das escolhas lexicais para tratar um determinado conteúdo temático; o reconhecimento das modalizações – ou sua ausência– de um texto.

Segundo Schnewly e Dolz (2004, p.120), para adotar os gêneros textuais como instrumentos que poderão contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, é preciso elaborar seu modelo didático, ou seja, a identificação de suas características ensináveis.

O modelo didático é um instrumento do professor, ou seja, um objeto “descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO et al, 1996,1997, p.118). Ele está estreitamente relacionado às capacidades de linguagem necessárias para a produção de textos. Esse modelo, de acordo com Cristovão (2005, p.98), pode ser um guia para elaborar um material didático e é destinado a facilitar o aprendizado de língua estrangeira.

Para a construção do modelo didático, devemos respectivamente: escolher um gênero textual e identificá-lo, selecionar vários textos do mesmo gênero, legitimar as escolhas dos diversos textos através dos especialistas do domínio, analisar os textos segundo o modelo do ISD (BRONCKART, 2003) e observar suas práticas sociais. Nessa perspectiva, ambas as teorias, o ISD e a GDV, são importantes para alcançar o objetivo da pesquisa, já que precisaremos de conceitos da gramática do design visual (GDV) para analisar a linguagem não verbal presente nos anúncios publicitários, tendo em vista a elaboração de seu modelo didático (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2004).

Segundo Machado e Cristovão (2006, p.558), o modelo didático implica a análise de um conjunto de textos que é considerado como pertencente ao gênero, considerando-se suas características da situação de produção, seus conteúdos típicos, suas formas de mobilizar tais conteúdos, sua construção composicional, seu estilo particular (mecanismos de coesão nominal, verbal, de conexão), entre outros fatores que permitirão a construção das sequências didáticas que serão:

Guiadas por um número limitado e preciso de objetivos e serão constituídas por um conjunto de atividades organizadas em um projeto global de apropriação de algumas das dimensões constitutivas de um gênero, de acordo com o nível dos aprendizes. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p.558).

A sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.97) e é uma etapa posterior à etapa do modelo didático. Em outras palavras, a sequência didática, segundo Schnewly e Dolz (2004, p.98), é um esquema que se inicia com a *apresentação da situação* na qual é explicada de maneira detalhada a tarefa que os alunos deverão produzir. Em seguida, os alunos fazem uma *produção inicial* do gênero determinado – etapa esta fundamental, pois é um instrumento de observação em relação ao que os alunos de fato dominam no gênero e embasa todos os módulos posteriores da

sequência didática. A produção inicial pode apresentar ao professor quais são as representações dos alunos diante de um determinado gênero textual e não podemos, portanto, considerar os módulos da sequência didática como definitivos. O professor deve adaptar a sequência que tinha previsto baseando-se na produção inicial, ou seja, a partir da análise das produções iniciais, o professor regulará sua sequência didática. O professor pode, também, fazer uma análise dos problemas identificados na produção inicial com a sua turma, mas não deve atribuir nota a essa produção inicial, visto que se trata de uma avaliação diagnóstica.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada junto a um grupo de alunos dos Cursos Extracurriculares de Francês, oferecidos pelo Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. Esses cursos têm como objetivo desenvolver as habilidades orais e escritas em língua francesa em práticas do cotidiano e tem como público-alvo graduandos e pós-graduandos da USP, professores da rede pública e particular, funcionários da USP, estudantes e demais interessados com o pré-requisito do segundo grau completo.

Nossa pesquisa não foi realizada em um curso regular, mas com uma turma que se inscreveu em um curso de férias, organizado a partir de gêneros textuais e possuindo material próprio, elaborado por três professoras-pesquisadoras em torno de três gêneros textuais: o anúncio publicitário, a notícia e o relato de viagem. Um dos objetivos do curso foi justamente o de proporcionar aos alunos o contato com variedades linguísticas e culturais por meio de textos que são raramente abordados no material didático adotado (*Alter Ego*, Editora Hachette). Dessa forma, o curso (*Atelier d'écriture en FLE: découvrir la publicité, le fait divers et le récit de voyage*, 2012) foi organizado em 45 horas-aula, sendo 15 horas aula para cada gênero trabalhado. Tivemos, portanto, 5 aulas de 3 horas para trabalhar o anúncio publicitário com os alunos, sendo que, nas outras horas-aula, foram abordados os gêneros notícia e relato de viagem.

Como já mencionamos, a escolha do gênero textual anúncio publicitário teve como objetivo desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, principalmente a capacidade de argumentar por meio de recursos verbais e visuais. Essa escolha encontra apoio no Quadro Europeu Comum de Referência (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) para o ensino de língua estrangeira através da perspectiva acional, na qual a língua é vista, do ponto de vista didático, como um meio de ação no mundo. Tínhamos, também, o objetivo de sensibilizar os alunos para as diferentes linguagens articuladas no anúncio publicitário, constituído de imagem e texto verbal, e para a compreensão dos aspectos culturais. Nesse sentido, o anúncio publicitário parece-nos um gênero bastante pertinente, pois possibilita o acesso a elementos culturais presentes no contexto em que são produzidos e, também, expõe os alunos à várias “linguagens”, caracterizadas pela alternância verbal e visual.

A primeira etapa de nossa pesquisa se constituiu da elaboração do modelo didático do gênero anúncio. Para tanto, fizemos uso dos jornais *Direct Matin* e *Direct Soir*⁶ da cidade de Paris, na França. A escolha dos jornais se justifica por serem veículos de fácil acesso em contexto francófono, pois são impressos, gratuitos e distribuídos nas entradas dos metrô de Paris, um local de grande circulação diária. Outro fator importante é a possibilidade de acessá-los via internet, exatamente da forma como são impressos, portanto, não se trata de um jornal virtual, mas disponibilizado em uma plataforma na qual podemos diariamente consultá-los, horas após sua distribuição.

⁶ Estes são dois entre diversos jornais do mesmo grupo, os quais também são nomeados como *Direct* e distribuídos por toda a França.

Já a escolha dos anúncios foi feita após uma análise geral dos textos publicitários encontrados nos 20 jornais referentes ao período do dia 15 de novembro de 2010 ao dia 26 de novembro de 2010. Ao fazer um levantamento dos textos, encontramos inúmeros tipos de anúncios e escolhemos aqueles que apareciam diariamente e que não possuíam uma estrutura fixa, para permitir a variedade do material didático elaborado para o aluno.

Tendo escolhido os jornais e os anúncios, construímos o modelo didático, que é a etapa inicial para a elaboração de um material didático e, por isso, pode ser visto como um instrumento do professor (DE PIETRO et al, 1996/1997). Para construí-lo, respeitamos alguns princípios propostos por Schneuwly e Dolz (2004), ou seja: a) a pertinência - os anúncios devem ser escolhidos e analisados com o objetivo posterior de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos; b) a legitimidade – as análises são baseadas em estudos de pesquisadores; c) a solidarização – a análise das diferentes dimensões que constituem o gênero.

Em seguida, construímos nossa sequência didática (SD), que foi elaborada em três módulos totalizando 40 atividades, com exceção das produções inicial e final. Para a elaboração das atividades, fizemos uso do gênero anúncio, mas também de outros gêneros textuais, como: propagandas televisivas, caça-palavras etc., pois sentimos a necessidade de variar as atividades, os gêneros e os suportes, evitando a monotonia para os alunos. Por outro lado, procuramos privilegiar anúncios que demonstrassem uma variação cultural e linguística que pudesse trazer desafios aos alunos, procurando nos aproximar das situações de dificuldade de compreensão cultural e linguística dos anúncios publicitários por brasileiros em intercâmbio na França⁷. Um dos textos publicitários que merece destaque e que usamos em nossa SD é o de um produto que, culturalmente, ocupa um local bastante diferente do que ocorre no Brasil: a bicicleta. Ao lado da compreensão do léxico relacionado à bicicleta, bastante desenvolvido na França devido à sua importância cultural, os alunos sentiram a necessidade de compreender o papel da bicicleta na cultura francófona, que é bastante diferente do que conhecem. Esses aspectos estão relacionados ao que chamamos, no ISD, de capacidades de ação e contribuem para que os alunos sejam expostos, através de um texto verbal e visual, à pluralidade linguística e cultural que envolve a temática do anúncio.

As etapas da nossa sequência didática foram divididas em duas aulas para as produções iniciais e finais e três módulos de atividades. Sendo assim, aplicamos em julho de 2012 a sequência didática⁸ no curso “Atelier d’écriture em FLE: découvrir la publicité, le fait divers et le récit de voyage”⁹. Utilizamos a primeira aula para as atividades de apresentação, além do início das produções iniciais dos alunos, relacionadas também aos outros gêneros trabalhados. A segunda aula foi utilizada para uma produção textual e, a partir de então, dividimos três aulas de 3h30 para o desenvolvimento dos módulos e o equivalente a 1h45 para a produção final do anúncio. A última aula foi destinada à entrega das anotações sobre o desenvolvimento dos alunos. Em nosso curso, tivemos 14 alunos, que trabalharam em duplas. Portanto, foram produzidos sete textos durante a produção inicial e sete durante a produção final. Embora o número de produções não seja grande, impedindo generalizações, isso não chega a ser um problema devido ao tipo de pesquisa que realizamos, de cunho qualitativo e ao tipo de análise que conduzimos, que focalizou detalhes tanto no plano verbal quanto no plano visual.

⁷ Essa tinha sido uma experiência pessoal de uma das autoras, que, apesar de compreender a língua francesa, teve inúmeras dificuldades para compreender anúncios publicitários quando realizou intercâmbio na França.

⁸ O modelo didático e a sequência didática completa podem ser vistos na dissertação de mestrado:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08102014-165506/pt-br.php>

⁹ As aulas do curso foram divididas entre três professoras. Logo, o curso ministrado foi dividido em três blocos, pois cada uma foi responsável por um gênero textual.

As análises das produções dos alunos do curso sobre o gênero anúncio publicitário foram feitas à luz do modelo de análise semiótico sociointeracional, proposto por Leal (2011), e através delas verificamos:

- o desenvolvimento da capacidade de argumentar dos alunos entre as produções iniciais e finais;
- quais as diferenças e semelhanças entre as produções e o modelo didático do gênero, ou seja, comparadas ao texto autêntico anúncio publicitário e à sua articulação entre as linguagens verbal e visual.

Assim, a partir da semiótica sociointeracional (LEAL, 2011), analisamos os textos produzidos em duplas pelos alunos do curso. Nas produções iniciais e finais das duplas, analisamos os quatro níveis propostos pelo quadro de Leal (2011): nível dos contextos, nível temático-representacional, nível interacional e nível estrutural.

A partir do contexto de produção analisamos o desenvolvimento das capacidades de ação, inclusive a mobilização de aspectos culturais que têm influência no contexto; a partir da organização temático-representacional e interacional analisamos as capacidades discursivas e, a partir da organização estrutural, pudemos observar o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. O efeito argumentativo atravessa as três capacidades, no plano verbal e não verbal das produções. No entanto, damos destaque, na parte verbal, aos mecanismos enunciativos como responsáveis pelo efeito argumentativo, já que é geralmente nesse nível que ele se consolida, pois podemos perceber a realização linguístico-discursiva das emoções, tanto pelas modalizações quanto pela inserção de vozes.

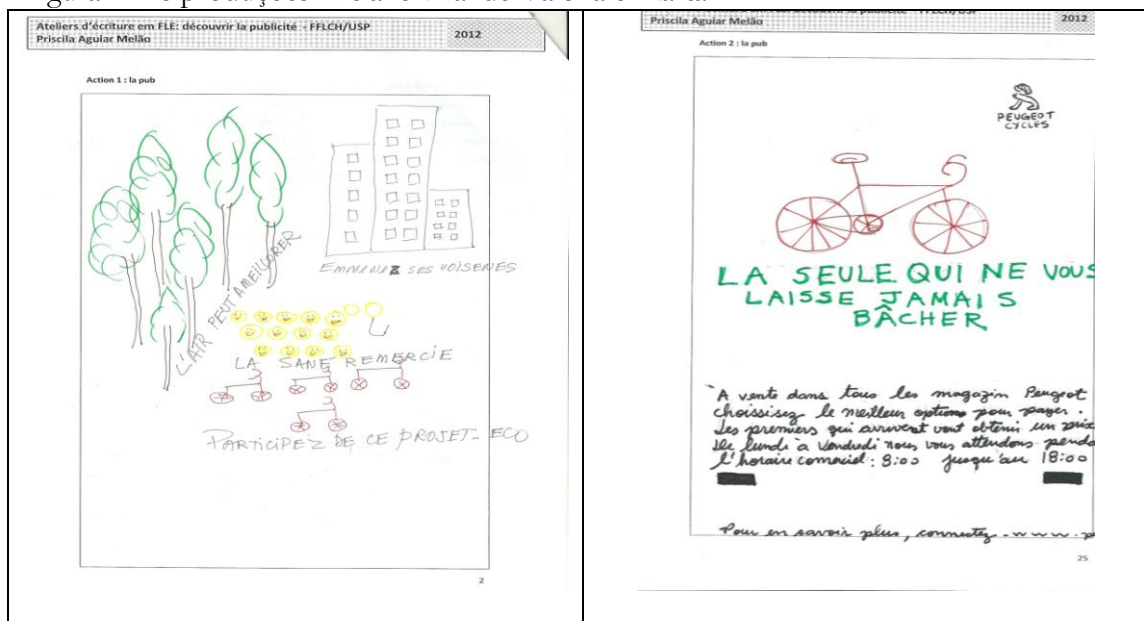
Na pesquisa, realizamos a análise de 14 textos no total: 7 textos referentes às produções iniciais das duplas; 7 textos referentes às produções finais. No entanto, neste artigo, apresentaremos apenas a análise de uma dupla¹⁰, procurando comparar a produção inicial e a produção final.

3 RESULTADOS DAS ANÁLISES

A dupla que escolhemos para ilustrar nossas análises foi a de Valéria e Marta. As duas alunas escolheram o produto “bicicleta” para seu anúncio, o que, em si, já revela um efeito do ensino da pluralidade cultural, já que, durante a sequência didática, tínhamos trabalhado um anúncio francês sobre bicicletas e também havíamos discutido sobre o papel do ciclismo e das bicicletas na França, assim como o vocabulário específico desse domínio de atividade. Em sua produção inicial, as alunas propuseram um anúncio que continha quatro elementos visuais: árvores à esquerda, prédios à direita, caras sorridentes no meio e quatro pequenas bicicletas embaixo. Ao lado de cada imagem, respectivamente, podemos ler: *l'air peut ameillorer* (sic) – o ar pode melhorar; *emmenez ses voisines* (sic) – traga seus vizinhos; *la sané remercie* (sic) – a saúde agradece; *participez de ce projet éco* (sic) – participe deste projeto ecológico.

¹⁰ Para consultar todas as produções dos alunos, assim como as análises realizadas, acessar: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08102014-165506/pt-br.php>

Figura 1: As produções inicial e final de Valéria e Marta



Ao analisarmos a capacidade de ação nos textos de Valéria e Marta, observamos que, no **plano verbal** dos anúncios produzidos, houve grande desenvolvimento quanto à representação do enunciador, pois ele não aparecia na produção inicial. O anúncio criado na produção inicial parecia ser um anúncio governamental, de um projeto ecológico, mas não era possível identificar nem seu enunciador, nem seu destinatário; já na produção final, as alunas criaram um logotipo para a marca *Peugeot* de bicicletas. Além da marca, as alunas criaram um slogan que identifica o destinatário: em “La seule qui ne vous laisse jamais bâcher!” (A única que não te deixa abandonar! – no caso, trata-se de uma palavra do vocabulário específico dos ciclistas, que significa largar a corrida) identificamos um destinatário que faz parte de um grupo de pessoas que pratica ciclismo, participando dessa esfera da atividade humana. Podemos inferir portanto que Valéria e Marta se basearam em elementos do intertexto, pois utilizam o verbo “bâcher”, assim como foi apresentado em um dos módulos da nossa sequência didática, mostrando que ela contribuiu para a exposição à pluralidade linguística e cultural associada à comunidade de falantes de francês que produziu e que leria o anúncio. Além disso, as alunas organizaram os elementos do anúncio publicitário como observaram em um dos módulos da sequência didática, no qual trabalhamos o mesmo produto (bicicleta). Também podemos dizer que houve recurso ao intertexto no que diz respeito ao conhecimento de mundo (marca *Peugeot*) das alunas, pois elas apresentaram o logotipo da marca, modificando, portanto, o enunciador do anúncio publicitário.

No **plano não verbal**, observamos que houve um desenvolvimento das capacidades de ação das alunas, já que o logotipo refere-se a um enunciador, apresentando, portanto, uma marca real e mostrando que elas estão conscientes da situação de produção do anúncio.

Passemos para a análise das capacidades discursivas. No **plano verbal**, destacamos a sequência descritiva (BRONCKART, 1999), pois na produção inicial elas colocaram, de forma desorganizada, quatro slogans (“l’air peut ameillorer, emmenez ses voisenes, la santé remercie, participez de ce projet eco” (sic)), enquanto que, na produção final, as alunas reorganizaram o anúncio, criaram um único slogan com base no recurso ao intertexto. Na verdade, as alunas utilizaram o dialeto dos ciclistas, visto em um dos módulos do curso e também a frase feita para orientar o leitor em sua pesquisa: “pour en savoir plus”. A dupla

também desenvolveu um texto descritivo que não existia na produção inicial, para orientar o leitor em sua compra, como podemos ver a seguir.

À vente dans tous les magasins (sic) Peugeot. Choisissez le meilleur (sic) option pour payer. Les premiers que (sic) arrivent, vont obtenir un prix. De lundi à vendredi nous vous attendons pendant l'horaire comercial (sic): 8:00 jusqu'au 18:00. Pour en savoir plus, connectez-vous: www.peugeot.com

Valéria e Marta – Produção final

Com esses recursos, as alunas ampliam o efeito argumentativo produzido por seu anúncio na produção final.

Valéria e Marta também mostraram desenvolvimento no **plano não verbal**, pois, na produção inicial, não havia boa organização, já que os elementos da imagem apareciam separadamente: um bloco de árvores, um bloco de prédios, um grupo de pessoas e algumas bicicletas vazias, ou seja, havia uma tentativa de plano geral, que apresenta o ambiente todo, mas os elementos apareciam amontoados, diferentemente da realidade. Por outro lado, na produção final, apesar de não haver um fundo, as alunas que, provavelmente, se basearam em um dos módulos do curso, apresentaram uma bicicleta em primeiro plano, no ângulo horizontal e criaram um desenho para o logotipo da marca. O ângulo horizontal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) é, na verdade, o melhor ângulo para o objeto bicicleta, pois nele o leitor consegue observar os aros das rodas, a espessura dos canos e o estilo da bicicleta.

No que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas, no **plano verbal**, observamos que, com relação aos mecanismos de coesão nominal, também houve desenvolvimento, pois encontramos na produção final muitos adjetivos e anáforas que pouco apareceram nas produções iniciais como, por exemplo, “la seule”, referindo-se à bicicleta.

Ao analisarmos os mecanismos de coesão verbal, como sugerido por Bronckart (1999), vemos que as alunas utilizaram verbos no presente do indicativo e no modo imperativo. Dessa maneira, é possível observar desenvolvimento, pois, nas produções finais, encontramos também verbos no indicativo (presente) e nos modos infinitivo e imperativo, porém eles não estão em frases isoladas: há um texto. Na verdade, o uso de tempos verbais variados, em uma sequência descritiva de maior complexidade, com a mobilização de conteúdos temáticos mais variados e a enumeração de verbos, terminando com uma sequência injuntiva (connectez-vous...), possibilitados pelo uso de discurso interativo, contribuem para criar um real efeito argumentativo, o que não acontecia na produção inicial. Portanto, as alunas parecem ter compreendido o objetivo dos mecanismos de textualização (BRONCKART, 1999) como instrumento argumentativo, apresentando um uso mais complexo dos modos e tempos verbais, adaptando-os para o que queriam dizer e contribuindo para criar um efeito argumentativo que persuadisse os leitores.

Nas análises dos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999), observamos as vozes e as modalizações deônticas e apreciativas que, como encontramos no modelo didático, essas são as modalizações mais frequentes no gênero.

Encontramos, na produção final, a voz do enunciador do produto, ou seja, responsável por ele e que estava ausente na produção inicial. Essa voz que se mostra como responsável pelo produto funciona como argumento de autoridade para a venda, já que a marca *Peugeot* é bastante reconhecida no mercado. Ela é marcada no texto pelo pronome pessoal “nous”, ao passo que o destinatário é marcado por “vous”, mostrando uma tentativa de aproximação entre produtor e consumidor.

Ao analisarmos as modalizações, que podem ser uma categoria que causa efeito argumentativo (PLANTIN, 2008) para a compreensão das emoções no plano verbal,

encontramos, no que diz respeito às modalizações deônticas, o uso do imperativo que atribui valor de obrigação, injunção, de alto valor persuasivo: “Choisissez le meilleur” que tem o propósito de aconselhar a escolha da bicicleta *Peugeot*.

Ressaltamos, também, que a organização estrutural da produção final de Valéria e Marta foi desenvolvida, pois, na produção inicial da dupla, havia a modalização lógica com o sentido de possibilidade no anúncio publicitário: “l’air peut améliorer”, ou seja, a dupla coloca como possibilidade algo que deveria ser uma certeza. Esse uso não é adequado, pois se o objetivo do anúncio é fazer o leitor entrar em um projeto ecológico e andar de bicicleta, não poderia haver a possibilidade, a afirmação deveria aparecer como certa. Por outro lado, na produção final, as alunas desenvolveram as modalizações apreciativas, como podemos observar a seguir, através de adjetivo, advérbio, superlativo que geram subentendidos.

La seule que ne vous laisse jamais bâcher.

A vente dans tous les magasins (sic) Peugeot. Choisissez le meilleur (sic) option pour payer. Les premiers qui arrivent, vont obtenir un prix. De lundi à vendredi nous vous attendons pendant l’horaire comercial (sic) : 8 :00 jusqu’au 18 :00

Pour en savoir plus, connectez : www.peugeot.com

No slogan “la seule que ne vous laisse jamais bâcher” (A única que nunca te deixa abandonar), as alunas conseguiram adjetivar o objeto, ou seja, através de um jogo de palavras e do vocabulário ciclista estudado em um dos módulos do curso, as alunas apresentaram a bicicleta como um instrumento forte, pois ela é a única que não nos deixa cair. Além disso, encontramos recurso à modalização apreciativa por meio da escolha lexical da palavra “prix”, ou seja, se o consumidor for rápido e um dos primeiros a chegar nos postos de venda, ele ganhará um prêmio (“les premiers qui arrivent vont obtenir un prix”). Ambos os artifícios, o jogo de palavras do slogan e o recebimento de um prêmio possuem grande efeito argumentativo persuasivo diante do seu destinatário.

No plano **não verbal**, observamos maior desenvolvimento no valor da informação, ou seja, na organização da imagem e dos quadros verbais, conseqüentemente, houve desenvolvimento da saliência, que corresponde ao tamanho e ao foco da imagem. A dupla organizou imagem e, dessa forma, valorizou a informação. O anúncio apresentou um logotipo no topo do lado direito, o qual não encontrávamos na produção inicial. Além do logotipo, as alunas apresentaram um slogan abaixo do produto, dando maior importância ou saliência (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) à imagem e ao objeto bicicleta.

Quanto ao emolduramento, se analisarmos apenas o plano visual, poderíamos dizer que não teve grande desenvolvimento, pois as alunas escolheram apenas um objeto, o que não permite dizer se há conexão ou desconexão em relação aos elementos visuais. Isso pois, segundo apontam Kress e Van Leeuwen (2006), um bom produtor do texto não verbal é aquele que consegue, através da desconexão máxima dos elementos, chegar a um significado. Entretanto, se unirmos o texto verbal e o texto visual, podemos também dizer que o emolduramento pode acontecer entre imagem e slogan, ou seja, se o slogan retomar algum elemento da imagem chamamos de emolduramento de conexão e se o slogan não retomar a imagem, chamamos de desconexão. Quando não há conexão, mas, mesmo assim, há produção de sentido, Kress e Van Leeuwen (2006) consideram que se trata de uma produção mais elaborada.

No caso de Valéria e Marta, as alunas não criaram um fundo para a bicicleta da produção final. Portanto, como objeto único, ele não pode estar conectado ou desconectado a outro elemento. Mas, ao relacionarmos o plano não verbal ao plano verbal, observamos a desconexão, pois o slogan, lido literalmente, não se relaciona à bicicleta. O verbo “bâcher” que no dialeto ciclista significa abandonar, literalmente, significa cobrir

com uma capa (bâche). Portanto, vemos na produção de Valéria e Marta que o plano verbal e não verbal são elementos desconectados que criam um sentido quando juntos e, nesse sentido, podemos dizer que houve desenvolvimento da categoria emolduramento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Por fim, abordemos a criação do efeito argumentativo nas produções da dupla Valéria e Marta. Diante do que apresentamos, podemos afirmar que houve desenvolvimento do efeito argumentativo, visto que a produção inicial está totalmente desorganizada, apresenta quatro frases, como se fossem quatro slogans. Além disso, há a presença da modalização lógica, o que não é apropriado, pois ela indica a possibilidade e não a certeza do ar menos poluído ao adotar a bicicleta como meio de transporte. Ao contrário, na produção final, encontramos um anúncio publicitário com forte efeito argumentativo, pois aparece organizado em: logotipo, voz de autoridade real; objeto, em primeiro plano; slogan, com recurso ao intertexto do dialeto ciclista; e texto descritivo, local de venda e site. Esses elementos são os mesmos que identificamos nos anúncios publicitários reais. Além disso, pudemos observar que as alunas compreenderam o valor cultural da bicicleta na cultura francesa, e souberam se apropriar da variedade linguística apropriada para essa esfera de circulação do anúncio.

Embora não possamos mostrar neste artigo, as produções dos outros alunos também revelaram, em sua maioria, um desenvolvimento das capacidades de linguagem e do efeito argumentativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, almejávamos formar alunos que pudessem compreender a pluralidade linguística e cultural presente nos anúncios franceses, com o intuito de aprender a argumentar em língua estrangeira, valendo-se de aspectos verbais e visuais. Portanto, acreditamos que uma das contribuições trazidas pelo estudo foi o próprio modelo didático do gênero, pois ele permite compreender de que forma o anúncio publicitário persuade o leitor. Sendo assim, a pesquisa contribuiu com a análise da intenção e da argumentação através de um texto multimodal – que, neste caso, apresenta a coexistência de plano verbal e não verbal – para, então, criar uma sequência didática que desenvolvesse a capacidade de argumentar do aluno de francês.

Observamos, através do modelo didático do gênero, que o anúncio publicitário é um texto que tem como objetivo maior influir sobre o comportamento do leitor, ou seja, persuadi-lo e, para isso, o produtor do texto tem certas intenções. No entanto, o destinatário precisa apreender as intenções do produtor para ser capaz de interpretar o objetivo da comunicação e agir socialmente, seja para adquirir o produto, recusá-lo ou adquirir maneiras de agir em relação a ele. Além disso, é importante ressaltar que a compreensão do valor que o produto tem em uma determinada cultura e dos elementos linguísticos que permitem representá-lo é de grande importância para a compreensão do anúncio e, conseqüentemente, para que este atinja seu objetivo de persuasão.

Consideramos que os objetivos do produtor do texto e os efeitos que quer produzir em seu destinatário são o que chamamos de “efeito argumentativo” e que essa característica do anúncio poderia ser “ensinável” em língua estrangeira, quando se deseja que os alunos aprendam a argumentar. Para tanto, chegamos à conclusão de que a sequência didática deveria ser construída por meio de atividades que possam desenvolver os mecanismos enunciativos no texto verbal, como as vozes e as modalizações, e os tipos de representação no texto não verbal, como a modalidade, o contato e a distância social, para obter, na produção final dos alunos, um desenvolvimento da sequência argumentativa que tenha realmente um efeito argumentativo persuasivo.

Através da análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, podemos ressaltar a importância da construção do modelo didático de um gênero textual e, por conseguinte, de uma sequência didática que possa servir de instrumento para o ensino. Isso porque, em muitos livros didáticos de língua estrangeira, encontramos o gênero textual sendo utilizado de forma equivocada, ou seja, como modelo de um único recurso linguístico. Por exemplo, no caso do gênero textual anúncio publicitário encontrado em livros didáticos para o ensino de língua estrangeira, observamos esse gênero como recurso para o ensino do modo imperativo, ou seja, nos livros, o anúncio, que tem um efeito argumentativo potencial, na maioria das vezes está associado unicamente ao modo verbal que transmite ordem ou conselho, sem propor aos alunos uma atividade que contraponha os diferentes tipos de anúncios. Nesse sentido, pode-se dizer que os livros didáticos não valorizam nem os aspectos culturais associados aos anúncios, nem as diferentes variedades linguísticas que eles trazem, nem os elementos verbais e visuais que, combinados, produzem o efeito argumentativo.

Portanto, concluímos que nosso estudo sobre o ensino-aprendizagem do gênero anúncio em francês mostrou-se positivo, pois, após as análises das produções, pudemos afirmar que a SD foi desenvolvida das capacidades de linguagem dos alunos, principalmente no que se refere à mobilização do efeito argumentativo, que permeou todas as capacidades de linguagem. Sendo assim, nosso objetivo de fazer os alunos compreenderem a intencionalidade do anúncio publicitário em persuadir o leitor e de desenvolver suas capacidades de linguagem para que conseguissem fazer o mesmo com seus anúncios foi alcançado. Através das análises, observamos o desenvolvimento das capacidades de linguagem em geral, mas especificamente o desenvolvimento das características ligadas à argumentação, de maneira que a produção final criou um efeito de persuasão semelhante ao de um anúncio publicitário autêntico. Esse fato é importante, pois sabemos que o desenvolvimento da capacidade de argumentação pode auxiliar o aluno na produção de outros gêneros textuais. Sendo assim, esperamos que os alunos possam usar sua capacidade de argumentar também em outros gêneros, mostrando que de fato desenvolveram suas capacidades de linguagem. Pudemos observar também um desenvolvimento das capacidades de ação, no que se refere à mobilização de aspectos culturais associados à língua-alvo.

Além disso, para que o curso não fosse monótono ou unicamente trabalhado através do gênero anúncio publicitário, desenvolvemos diversas atividades que partiam de outros gêneros textuais como trailer, publicidade televisiva, textos de sites de pesquisa, fator que enriqueceu as produções textuais finais dos alunos, pois encontramos a recorrência ao intertexto de textos trabalhados nos diferentes módulos da SD. Isso mostrou, também, que os alunos compreenderam os aspectos culturais e linguísticos característicos de diferentes comunidades, como foi o caso do anúncio da bicicleta e souberam reutilizar alguns deles.

Por fim, acreditamos que nossa pesquisa pode ter contribuído para as reflexões sobre o uso de gêneros textuais para o ensino de língua estrangeira, propondo-os como objeto de ensino. Acreditamos também que nosso estudo mostrou o interesse de uma sequência didática que faça uso desse texto autêntico e que sirva de instrumento para o ensino-aprendizagem, sendo facilitadora do agir social em língua estrangeira. Outro aspecto levantado por nossa pesquisa é a importância do gênero multimodal tanto para a compreensão do aluno quanto para a produção textual, pois vimos que o domínio da compreensão e da produção de textos verbais e visuais pode contribuir para o desenvolvimento do efeito argumentativo. Portanto, com o ensino do gênero textual anúncio publicitário, mostramos que a apreensão da intencionalidade do texto passa pela compreensão dos elementos do plano verbal e do plano visual, com vistas a persuadir o destinatário. Nesse sentido, nossa pesquisa tem grande importância, pois, como mostram

outros autores (ROJO, 2009; ADAMI, 2011), em um mundo constantemente permeado pela linguagem multimodal, não podemos continuar a ensinar práticas languageiras que se limitem aos textos verbais.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Eléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.

_____. **Les textes: types et prototypes**. Paris : Nathan, 1992.

ADAMI, Elisabetta. Mashing genres up, breaking them down: Semiotic practices and literacy in the age of copy-and-paste. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 6., **Anais**. Rio Grande do Norte, 2011.

ARISTÓTELES. **Rhétorique**. Tradução M. Dufour. Paris: Les Belles Lettres [livro 2, 1931).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: M. Fontes, 1997.

BENVENISTE, Émile. Les relations de temps dans le verbe français. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1966, p.237-250.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999 [2003].

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de letras, 2008.

_____. **Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, Unisinos, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina ; BOTA, Christian. **Le projet de Ferdinand de Saussure**. Genève: Librairie Droz, 2010.

CÍCERO. **De l'orateur**, livro II. Texto estabelecido e traduzido por E. Courbaud. Paris: Les Belles Lettres, 1928.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Entrevista: o interacionismo sociodiscursivo em discussão. Concedida a Alessandra Augusta Pereira da Silva e Maria Izabel Rodrigues Tognato. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, ago./dez, 2010.

_____ ; BEATO-CANATO, A. P. M.; PETRECHE, C. R. C.; FERRARINI, M.; ANJOS-SANTOS, L. M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras** (UFSM), v. 20, p. 191-215, 2010

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Gustave; BRONCKART, Jean.-Paul. L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? **Etudes de Linguistique appliquée**, Paris, n. 89, p. 25-35, 1993.

DOURY, Marianne. **Le débat immobile. Analyse de l'argumentation dans le débat médiatique sur les parasciences**. Paris : Kimé, 1997.

DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación**. Cali: Universidad del Valle, 1990.

GRIZE, Jean-Blaise. **De la logique à l'argumentation**. Genève : Droz, 1982[1990].

HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: E. Arnold, 1985 [1994].

KOCH, Ingedore G.Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRESS, Gunther, VAN LEEUWEN, Theo R. **Reading Images: the Grammar of visual design**/Gunther Kress and Theo van Leeuwen. New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther, VAN LEEUWEN, Theo R. **Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Arnold, 2001.

LEAL, Audria Albuquerque. **A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos**. Tese (Doutorado) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2008.

QUINTILIANO. **Institution oratoire**. Texto estabelecido e traduzido por J. Cousin. Paris: Les Belles Lettres, 1977.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos: Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TOULMIN, Stephen Edelston. **Os usos do argumento**. São Paulo: M. Fontes, 1958[2006].

VOLOCHINOV, Valentin. **Le marxisme et la philosophie du langage**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1977.

Recebido em 10/05/2014

Aprovado em 04/11/2014