

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**ALBA HELENA FERNANDES CALDAS**

**A PRÁTICA DA LEITURA DA PROPAGANDA IMPRESSA NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**TAUBATÉ – SP**

**2007**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**ALBA HELENA FERNANDES CALDAS**

**A PRÁTICA DA LEITURA DA PROPAGANDA IMPRESSA NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre pelo Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi.

**TAUBATÉ – SP**

**2007**

Caldas, Alba Helena Fernandes

A prática de leitura da propaganda impressa na formação continuada do professor de Língua Portuguesa /  
Alba Helena Fernandes Caldas. – Taubaté: UNITAU, 2007.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi.

1. Formação continuada 2. gênero discursivo 3. Leitura 4. Propaganda impressa.  
I. Lopes-Rossi, Maria Aparecida Garcia. II. UNITAU – Universidade de Taubaté. III. Título.

**ALBA HELENA FERNANDES CALDAS**

**A PRÁTICA DA LEITURA DA PROPAGANDA IMPRESSA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ-SP.**

**DATA:** \_\_\_\_\_

**RESULTADO:** \_\_\_\_\_

**COMISSÃO JULGADORA**

**Profª. Drª.** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Profª. Drª.** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Profª. Drª.** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Profª. Drª.** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

*As minhas filhas, **Gabriela e Larissa,**  
que sempre estiveram presentes em meu coração.*

*A meu marido, **Quico,**  
que me apoiou e aceitou minhas ausências.*

*Aos meus **pais e irmãos.***

*A **alguém** especial,  
que mesmo ausente, faz parte da minha vida.*

*Aos meus **tios e primas** que me acolheram com carinho*

*A todos os meus **amigos.***

## **AGRADECIMENTOS**

***A Deus,***

*Por, conhecedor das minhas fraquezas, ter me concedido forças para alcançar esta meta.*

***A todos os meus professores,***

*por contribuírem com a construção do meu saber.*

***À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi***

*pela orientação, pelas leituras indicadas, pelo estímulo, pela paciência  
pelo incentivo e pela confiança.*

***Aos amigos da Escola Estadual "Professor Arcádio do Nascimento Moura",***

*pelos incentivos e por aceitarem a minha ausência*

***As Professoras de Língua Portuguesa da Escola Estadual "Professor Arcádio  
do Nascimento Moura", de Pedralva,***

*pelas contribuições e depoimentos importantíssimos.*

***Aos meus alunos e colegas do UNIVERSITAS,***

*pelas amizades e auxílios.*

***A minha amiga Prof<sup>a</sup>. Márcia de Souza Luz Freitas***

*pela atenção, auxílio e prontidão na correção do trabalho.*

***A todos***

*que me ajudaram nesta árdua tarefa.*

*Ao nascer somos pinho-de-riça puro. Mas logo começam as demãos de tinta. Cada um pinta sobre nós a cor de sua preferência. Todos são pintores: pais, avós, professores, padres, pastores. Até que o nosso corpo desaparece. Claro, não é com tinta e pincel que eles nos pintam. O pincel é a fala. A tinta são as palavras. Falam, as palavras grudam no corpo, entram na carne. Ao final o nosso corpo está coberto de tatuagens da cabeça aos pés. Educados. Quem somos? "O intervalo entre o nosso desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de nós", responde Álvaro de Campos.*

*Contra isso lutava Alberto Caeiro: Procuo despir-me do que aprendi.*

*Procuo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos.*

*Desencaixotar minhas emoções verdadeiras.*

*Desembrulhar-me e ser eu, não, Alberto Caeiro, mas um animal humano que a natureza produziu.*

*Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!), isso exige um estudo profundo, uma aprendizagem de desaprender...*

**Rubem Alves**

## RESUMO

As propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para a Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005) introduzem maior flexibilidade e autonomia nas escolas, incitando, assim, alterações significativas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. À escola cabe uma revisão substancial das práticas de ensino que tomam a língua como algo sem vida. Percebe-se que os professores, em sua maioria, sentem-se inseguros em relação ao "novo", desconhecem a fundamentação teórica, ferramenta necessária ao trabalho com a língua. E não há como o Professor de Língua Portuguesa ficar à margem dessa evolução, sendo o mediador de inúmeras possibilidades de enriquecimento e conquistas de linguagens de seus alunos. A reflexão sobre esses problemas de ensino possibilitou delinear essa pesquisa que objetivou desenvolver um ciclo de estudos com quatro professores, habilitados em Língua Portuguesa, da rede pública, de Minas Gerais, atuantes em turmas do Ensino Fundamental, sobre desenvolvimento de habilidades de leituras do gênero discursivo: Propaganda Impressa, de acordo com as propostas atuais da Lingüística Aplicada, que também são preconizadas pelos PCN (BRASIL, 1998) e pelo CBC (MINAS GERAIS, 2005). A pesquisadora fez parte do grupo de professores, como investigadora e participante. Esta é, portanto, uma pesquisa-ação. Fez-se opção de trabalhar com a leitura da propaganda impressa a partir do conceito de gêneros discursivos. A escolha de leituras de propagandas impressas se justifica pela própria recomendação dos PCN (1998), pela facilidade ao acesso das mesmas, pela natureza da materialidade: vivas, atrativas e presente na vida dos alunos-leitores. Este estudo possibilitou aos docentes a reflexão sobre a própria prática pedagógica e a aquisição de novos conceitos aplicáveis a uma prática educativa inovadora e eficaz, evidenciando a necessidade do trabalho com projetos de leitura baseados em gêneros discursivos. A formação continuada do professor é apontada como necessária para uma prática educativa inovadora.

**Palavras-chave:** formação continuada; gênero discursivo; leitura; propaganda impressa.



## **ABSTRACT**

The proposals of the “National Curricular Parameters” (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1998) and the “Curricular Proposal of the Portuguese Language” (Proposta Curricular de Língua Portuguesa) to the “Elementary Education of the General Office of the Education State of Minas Gerais” (Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) (MINAS GERAIS, 2005) introduce more flexibility and autonomy in the schools, inciting significant changes in the process of the teaching-learning of the mother tongue. It is expected from the schools a substantial revision of the teaching practices that have been dealing with the language as something lifeless. Most of the teachers feel uncomfortable when facing a new strategy because they do not know the theoretical basis which is an essential tool to the language work. Nowadays, the teacher of the Portuguese Language can not remain alongside this movement for the teacher is the mediator of several possibilities of enrichment and achievement in the language of his students. The reflection about these teaching problems made it possible to outline this research which aimed to advance a cycle of studies about development of reading abilities in discourse genre with four teachers qualified in the Portuguese Language from elementary education from public school of Minas Gerais. The research focused on: the Printed Advertisement, according to the modern proposals of the Applied Linguistics that are also extolled by the PCNs (BRASIL, 1998) and by the CBC (MINAS GERAIS, 2005). The researcher joined the group of the teachers as investigator and participant of the work. Therefore, this is an action-research. It was chosen the option to work with the reading of the printed discourse genre as a setpoint, since this choice is justified by recommendation of the PCNs (1998) itself. The printed advertisements are easy to be found and they are familiar as well: they are alive, attractive and real in the life of the reading students. This study gave the teachers the opportunity to reflect about the educational practice, making it evident and also proving the need of the work with reading projects based on discourse genre. The continuous training for the teacher is seen as a necessary work for achieving modern and new educational practice.

Key words: continuous training; discourse genre; reading; printed advertisement.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	06
<b>ABSTRACT</b> .....	07
<b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LEITURA E TEORIAS DE LEITURAS</b>	
1.1 Apresentação do capítulo.....	17
1.2 Formação Continuada do Professor de Língua Portuguesa.....	17
1.3 Conteúdo Básico Comum - CBC (MINAS GERAIS, 2005) do Ensino Fundamental.....	19
1.4 A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e do Conteúdo Básico Comum – CBC (MINAS GERAIS, 2005) para a leitura na escola.....	21
1.5 Teorias de leitura e desenvolvimento do leitor proficiente.....	24
1.5.1 Concepção interacionista de leitura.....	24
1.5.2 Estratégias de leitura.....	30
1.5.3 A leitura da perspectiva discursiva.....	32
1.5.4 A leitura de gêneros discursivos.....	34
1.5.5 Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: Ética.....	36
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>A PROPAGANDA</b>	
2.1 Apresentação do capítulo.....	40
2.2 Propaganda e publicidade.....	40
2.2.1 Classificação dos tipos de publicidade.....	41
2.2.2 Classificação dos tipos de propaganda.....	42
2.3 A propaganda: Definição e função.....	42
2.4. A linguagem da propaganda - características composicionais,lingüísticas e textuais.....	44
2.4.1 Recursos verbais mais comuns nas propagandas impressas.....	44
2.4.2 Empréstimos Lingüísticos.....	44

2.4.3 Aspectos Fonológicos.....	46
2.4.4 Aspectos Morfológicos.....	47
2.4.4.1 O jogo com a palavra complexa.....	48
2.4.4.2 Prefixação.....	48
2.4.4.3 Sufixação.....	49
2.4.4.4 Cruzamento Vocabular.....	49
2.4.4.5 Ressegmentação e desopacificação.....	50
2.4.5 Aspectos Sintáticos.....	50
2.4.6 Aspectos Semânticos .....	51
2.4.7 Linguagem figurada.....	51
2.4.8 Verbos.....	52
2.4.9 Marcadores de pressuposição .....	53
2.5 Recursos não-verbais mais comuns nas propagandas impressas.....	53
2.5.1 Ilustração.....	54
2.5.2 O emprego da cor.....	55
2.5.3 Tipos de letra.....	55
2.5.4 Usos e apelos na propaganda .....	57
	58

### **CAPÍTULO 3**

#### **OFICINAS DE ESTUDOS: PROFESSORES REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA DA PROPAGANDA IMPRESSA.**

3.1 Apresentação do capítulo.....	60
3.2 Primeira oficina de estudos.....	60
3.3 Segunda oficina de estudos.....	63
3.4 Terceira oficina de estudos.....	65
3.4.1 Análise de um corpus de propagandas impressas.....	67
3.5 Quarta oficina de estudos.....	81
3.6 Quinta oficina de estudos.....	89
3.6.1 Análise global das propagandas escolhidas pela professora 1.....	90
3.6.2 Análise global das propagandas escolhidas pela professora 2.....	94
3.7 Sexta oficina de estudos.....	98
<b>3.8 Reflexão sobre a transposição didática das oficinas para as</b>	

<b>atividades de leitura em sala de</b>	103
<b>aula.....</b>	
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	107
<b>ANEXOS.....</b>	

## APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998, p. 54), é preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada, a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.

Na década de 70, o interesse de muitos pesquisadores voltou-se às limitações que a visão tradicional de leitura apresentava (repetição e decodificação de palavras). Os estudos lingüísticos eram focados na estrutura da língua; na semântica das palavras; na lingüística e nos limites da frase. Embora estudos psicolingüísticos que tentavam descrever o seqüenciamento dos processos cognitivos envolvidos na leitura tenham representado avanços em assuntos como memória e atenção, comparando procedimentos de leitores imaturos com os leitores maduros e proficientes (KLEIMAN, 1996), percebeu-se que havia ainda limitações, pois o processo cognitivo de leitura iria além, por não se apresentar como uma associação linear de conhecimentos (SMITH, 1999).

A partir da década de 80, a Lingüística Aplicada tem desenvolvido muitos estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa com ênfase na leitura e na escrita. Buscam-se formas de desenvolvimento dessas competências, pois as práticas escolares tradicionais não colaboram para esse desenvolvimento, constituindo problemas que são evidenciados desde o Ensino Fundamental até a universidade, como comentam Lemos (1977), Rocco (1983), Pécora (1983), Brito (1985) e Geraldi (1993).

Assim, no início dos anos 80, com a disponibilidade de novos enfoques teóricos na Lingüística, na Lingüística Aplicada e na Psicologia da Aprendizagem, aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita passam a ser conhecidos. O eixo de como se ensina deslocou-se para como se aprende. O tradicional ensino de leitura, baseado em mera decodificação de palavras, revelou-se comprometido, em grande parte, por uma série de deficiências no processo pedagógico, como observam vários autores, entre eles Geraldi (1998).

A reflexão sobre esse problema de ensino possibilitou delinear, também, que parte dos problemas percebidos era decorrente do pequeno acesso que os alunos tinham à participação em atividades sociais mediadas pela leitura e escrita. Portanto, caberia à escola capacitá-los a interpretar diferentes textos que circulam socialmente e criar situações de ensino mais eficazes para a prática de leitura. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita, como propõe os PCN (BRASIL, 1998).

Atualmente, o trabalho com leitura deve ter como finalidade a formação de leitores competentes, num processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de sentidos do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, sobre as condições de produção e de circulação do texto lido e de tudo o que sabe sobre a língua. Formar um leitor competente/proficiente supõe formar alguém que compreenda o que lê no sentido de ser capaz de: inferir o que não está escrito, identificando informações implícitas, fazendo inferências a partir de conhecimentos prévios; estabelecer relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; saber que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; conseguir justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos; realizar alguma tarefa a partir da leitura; entre outras habilidades que caracterizam o leitor competente<sup>1</sup> (BRASIL, 1998).

Segundo a proposta do Conteúdo Básico Curricular de Língua Portuguesa (MINAS GERAIS, 2005) - CBC, do Ensino Fundamental, adotado pelas Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais, há necessidade de respostas e mudanças em relação a algumas questões da prática educacional; em outras palavras, nos valores, nos sentidos e nas razões que devem nortear o trabalho com a Linguagem e, em particular, uma reflexão em: Por que ensinar e aprender Língua Portuguesa?

A partir dessa perspectiva, e atuando há vários anos como supervisora pedagógica do Ensino Fundamental e como professora em curso de licenciatura, venho acompanhando as mudanças no sistema de ensino, ocorridas nos últimos anos. As propostas dos PCN (BRASIL, 1998) e do CBC (MINAS GERAIS, 2005), a partir das pesquisas da Lingüística e da Lingüística Aplicada, recomendam uma prática pedagógica baseada numa concepção sócio-discursiva para o ensino de Língua Portuguesa. Permitem maior flexibilidade e autonomia das

---

<sup>1</sup> A noção de competência designa aqui uma *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*. (PERRENOULD, 2000, p. 15.)

escolas no desenvolvimento dos conteúdos, provocando alterações significativas no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

No entanto, tenho observado que os professores da área, em sua maioria, desconhecem a fundamentação teórica das propostas de Língua Portuguesa citadas e apresentam dúvidas e insegurança para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz com o trabalho de leitura. Assim, muitas vezes, a prática de leitura realizada em sala de aula limita-se a uma reprodução do livro didático utilizado pelo professor, o que constitui um problema, porque várias pesquisas constataram ausência de sintonia dos livros didáticos em relação aos conhecimentos acumulados nas últimas décadas de pesquisa da Lingüística e da Lingüística Aplicada sobre leitura, tais como: Mendonça (2001), Marcuschi (1997), Brandão e Micheletti (1997); Abdala (2002); Freitas e Valério (2000), Nogueira, Carvalho e Chaves (2003) e Costa e Rosa (2004).

Essas pesquisas evidenciam que teorias sobre leitura baseadas em pressupostos cognitivos e discursivos não foram aproveitadas pelos livros didáticos, tampouco o foram as propostas dos PCN (BRASIL, 1998) para o trabalho com leitura de gêneros discursivos<sup>2</sup>. Conforme Lopes-Rossi (2003), as pesquisas citadas constataram que, mesmo nas coleções recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, as atividades propostas não atingiram a expectativa de um trabalho que realmente aborde a nova concepção de ensino de leitura. Recomendar que o professor abandone o livro didático não resolve o problema se o professor não estiver atualizado sobre essa nova concepção de ensino de leitura.

Essa concepção está explícita na fundamentação teórica dos PCN (BRASIL, 1998) e do CBC (MINAS GERAIS, 2005) e em sintonia com a Lingüística Aplicada. Por conseguinte, a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa requer conhecimentos mais atualizados, que possibilitem um trabalho mais amplo com a linguagem do que aquele tradicionalmente executado em sala de aula. Segundo Lopes-Rossi (2005), o conhecimento dos componentes sistêmicos da língua portuguesa (níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico), permanece como condição essencial ao exercício do docente, mas deve ser acrescido de outros conhecimentos advindos de estudos lingüísticos diversos, que permitam uma compreensão do domínio da linguagem como atividade sócio-discursiva e cognitiva.

O atual ensino de Língua Portuguesa deve partir de um novo conceito de língua, não mais como uma estrutura, voltada para suas peculiaridades formais, e sim para seus aspectos discursivos e enunciativos, privilegiando a natureza funcional e interativa. Marcuschi (2002)

---

<sup>2</sup> Gêneros discursivos ou gêneros do discurso ou gêneros textuais, de acordo com Bakhtin (1992), são formas típicas de enunciados – falados ou escritos – que se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social.

ênfatiza que essa visão segue uma no o de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Nesse contexto teórico, a língua   tida como uma forma de a o social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade.

A partir desse enfoque sócio-discursivo da língua e da articula o com conhecimentos de outras áreas, o trabalho com leitura pode contribuir para a consecui o de alguns dos objetivos propostos dos PCN (BRASIL, 1998, p.7-8) para o ensino de Língua Portuguesa, como:

- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situa es sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produ es culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenc es e situa es de comunica o;
- saber utilizar diferentes fontes de informa o e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intui o, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequa o. (p.7-8).

Com base no exposto, a presente pesquisa parte do seguinte problema: a necessidade de as escolas proporcionarem situa es para uma forma o continuada dos professores de Língua Portuguesa, levando-se em conta que a proposta de uma concep o sócio-discursiva de ensino de leitura baseada em gêneros discursivos   recente e os professores, em sua maioria, sentem-se inseguros em rela o ao “novo”, desconhecem termos técnicos e até mesmo fundamenta o teórica para o trabalho proposto pelos documentos oficiais.

No caso específico desta pesquisa, cujo enfoque   a prática de leitura de propagandas impressas, objetivo geral consistiu em desenvolver oficinas de estudo em uma Escola Estadual do município de Pedralva – MG, durante um bimestre, com professores habilitados em Língua Portuguesa, atuantes em turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, sobre desenvolvimento de habilidades de leituras do gênero discursivo Propaganda Impressa, de acordo com as propostas atuais da Ling stica Aplicada, que também são preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e pela Proposta Curricular de Língua Portuguesa (MINAS GERAIS, 2005) para a Educa o Básica da Secretaria de Estado de Educa o de Minas Gerais. A pesquisadora fez parte do grupo, como organizadora dos ciclos de estudos, na condi o de professora atualmente afastada da sala de aula, mas com



conhecimento da prática pedagógica dos professores, uma vez que já ministrou aulas de Língua Portuguesa nas mesmas condições que os participantes do grupo.

A escolha de leitura de propagandas impressas se justifica pela própria recomendação dos PCN (BRASIL, 1998), pela facilidade ao acesso das mesmas, pela natureza da materialidade: vivas, atrativas e presentes na vida dos alunos do Ensino Fundamental e pelo universo de informações verbais e não-verbais que podem ser exploradas.

Fez-se opção de trabalhar com a leitura da propaganda impressa a partir do conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992), uma vez produções lingüísticas tratadas a partir dessa abordagem contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa mais ampla dos alunos. São valorizados o contexto sócio-histórico e as condições de produção e de circulação das produções, bem como seus elementos contitativos verbais e não-verbais. Nossos alunos, como cidadãos e agentes em situações comunicativas distintas, necessitam refletir sobre as produções lingüísticas a partir dessa perspectiva mais ampla.

De acordo com Bakhtin (1992), todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas à utilização da língua, que se efetua em forma de enunciados orais ou escritos. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, uma vez que a variedade da atividade humana é inesgotável. À medida que as esferas dessa atividade se desenvolvem e ficam mais completas, os gêneros produzidos em cada esfera vão se diferenciando. O autor evidencia a heterogeneidade dos gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos, produzidos no cotidiano ou em situações mais formais como: a carta, o requerimento, a procuração, o artigo, entre muitos outros.

No sentido de trazer reflexões acerca desta temática e formar o “tecido” teórico dessa pesquisa, visando propiciar aos docentes, participantes desta pesquisa, a reflexão sobre a própria prática pedagógica e a formação de novos conceitos de ensino de leitura em sala de aula, discute-se essa temática à luz de alguns conceitos como: gêneros discursivos; leitura como prática sócio-discursiva e cognitiva; propaganda impressa e formação continuada do professor.

Esta pesquisa-ação desenvolveu-se em sete oficinas de estudo, as quais ocorreram em duas fases distintas: pesquisadora como coordenadora das oficinas e das análises das propagandas propostas, e pesquisadora como observadora das análises das propagandas propostas pelas professoras participantes.

O presente relato dessa pesquisa encontra-se dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre a importância da formação continuada do professor de Língua Portuguesa; as propostas preliminares

introduzidas como Conteúdo Básico Comum – CBC (MINAS GERAIS, 2005) do Ensino Fundamental, do Estado de Minas Gerais; a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e do Conteúdo Básico Comum – CBC (MINAS GERAIS, 2005), teorias de leitura e desenvolvimento do leitor proficiente, concepção interacionista de leitura, a leitura da perspectiva discursiva e a leitura de gêneros discursivos.

O segundo capítulo apresenta o gênero discursivo Propaganda Impressa, abordando sua definição, suas características composicionais, lingüísticas e textuais, bem como suas condições de produção e circulação. Apresenta, também, um estudo sobre as impressões que a propaganda pode causar no leitor, de acordo com as inferências que este constrói a partir de seus conhecimentos prévios e alguns procedimentos de leitura, que visam a auxiliar o aluno a tornar-se um leitor proficiente do gênero.

O terceiro capítulo atém-se ao desenvolvimento das oficinas de estudos, descrevendo os debates dos professores acerca dos conceitos que fundamentam a prática da leitura do gênero discursivo propaganda impressa, as análises das propagandas impressas, realizada pelo grupo de professoras e apresentando reflexões sobre o impacto dessas atividades num contexto de atividades de formação continuada de professores.

Por fim, são apresentadas as conclusões, as referências e anexos.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, conforme **Protocolo CEP/UNITAU nº 072/06, de 12/05/2006.**

# CAPÍTULO 1

## A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LEITURA E TEORIAS DE LEITURAS

### 1.1 Apresentação do capítulo

Neste capítulo apresentam-se os pressupostos teóricos acerca da formação continuada do professor de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, salientando as propostas preliminares introduzidas pelo Conteúdo Básico Comum – CBC (MINAS GERAIS, 2005) do Ensino Fundamental, do Estado de Minas Gerais, bem como os pressupostos sobre o trabalho didático com gêneros discursivos no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos.

### 1.2 Formação continuada do professor de Língua Portuguesa

A formação de professores vem sendo alvo de inúmeras pesquisas nas últimas décadas. Pode-se enumerar uma série de razões para tal fato. A primeira delas é, com certeza, a implementação de novas diretrizes para a educação sugeridas por vários organismos e documentos: a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia, 1990); Educación y Conocimiento: Eje de la transformación Productiva com Equidad (CEPAL, 1992); Comissão Internacional sobre educação para o século XXI – Relatório Delors (UNESCO, 1993/1996); PROMEDLAC V (Santiago/Chile,1993); Prioridades y Estrategias para la Educación (Banco Mundial 1995) e Questões Críticas da Educação Brasileira (MEC, Mtb, MCT/CNPq, 1995)<sup>3</sup>.

A busca de uma formação de professores bem preparados e conscientes de seu papel perante a sociedade é discussão que abrange não só o panorama nacional, mas também internacional.

Uma segunda razão pode ser sintetizada na palavra-chave *profissionalização*, que, grosso modo, é uma nova tradução para a capacitação de professores. A profissionalização vem atrelada à melhoria da qualidade de ensino, sugerindo uma redefinição e reestruturação dos cursos de licenciatura e a revalorização da prática de ensino.

---

<sup>3</sup> As abreviaturas aqui citadas significam, respectivamente: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho, Ministério da Ciência e Tecnologia.

Por apenas essas duas razões descritas, já se justifica a efervescência da produção de pesquisas na área de formação de professores. Uma terceira razão, no entanto, serve de motivação para este estudo. A necessidade de fornecer subsídios à formação continuada do professor de Língua Portuguesa no que tange à prática da leitura. Esta pesquisa estabelece sua delimitação à leitura da propaganda impressa.

Frente a esse panorama, é necessário que as escolas abram espaço em seu interior para um exercício reflexivo da teoria e da prática, de forma coletiva, possibilitando a troca de experiências entre os professores.

Nóvoa (2001) define que a escola é um lugar de capacitação e as novas práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo, as equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão, só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática, todo professor deve ver a escola não somente como o lugar em que se ensina, mas onde se aprende.

A formação continuada do professor deve ser concebida, nas palavras de Gadotti (2003), como: “reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.” Percebe-se que, nessa concepção, se considera essencial numa formação continuada a reflexão crítica sobre a prática.

Segundo Perrenoud (1999), a participação ativa e crítica do professor se faz por meio de quatro instâncias: 1) aprender a cooperar e a atuar em rede; 2) aprender a viver a escola como uma comunidade educativa; 3) aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela; e 4) aprender a dialogar com a sociedade. No entanto, essas quatro instâncias não são facilmente concretizadas. A própria organização escolar muitas vezes impede que elas aconteçam. Se o professor não for bem preparado, ele acaba não percebendo a necessidade de seu comprometimento e torna-se reproduzidor da ideologia da classe dominante, transmitindo, pela tradição pedagógica, um discurso do qual ele desconhece as verdadeiras origens. O discurso ganha, nessa situação, uma circularidade que precisa ser rompida.

Essas reflexões conduz-nos a estudos sobre o assunto, como supervisora pedagógica do Ensino Fundamental há vários anos, e atuando como professora em curso de licenciatura, percebi que, só com a formação inicial, o professor sente dificuldades em acompanhar as mudanças propostas para o ensino.

Muitos pressupostos teóricos contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), quer de natureza didática, quer de natureza lingüística, não fizeram parte da formação inicial de muitos docentes. Sendo assim:

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral. (PCN, BRASIL, 1998, p.67).

É fundamental, nessa perspectiva, a troca de experiências entre os professores, os grupos de estudos, as oficinas. “Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informações e a buscar soluções” (IMBERNÓM, 2000, p.40). Considera ainda esse autor que o docente deve abandonar uma concepção de mera transmissão de conhecimento acadêmico para ser uma educação voltada para a formação da cidadania em uma sociedade democrática, plural e participativa. Para ele, a formação assume um papel que transcende o ensino visto como mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, para que os professores “possam conviver com a mudança e a incerteza”.

É somente por meio de uma formação reflexiva e crítica que o professor construirá continuamente respostas para as mais diversas realidades. A formação de um professor que participe ativa e reflexivamente do processo educacional é imprescindivelmente ininterrupta. Não existe a possibilidade de se estar previamente preparado para qualquer situação. É inegável a importância da formação continuada para que o professor exerça suas atividades sempre de forma crítica.

### **1.3 Conteúdo Básico Comum - CBC (MINAS GERAIS, 2005) do Ensino Fundamental.**

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, preocupada com a melhoria da qualidade da educação, na rede pública estadual, realizou um importante trabalho para atualização dos currículos das disciplinas da Educação Básica, levando em conta as necessidades da sociedade contemporânea e os avanços ocorridos nas diversas áreas de conhecimento, especialmente na área das Ciências Aplicadas à Educação.

A equipe da SEE – MG, com apoio de especialistas com reconhecida experiência na área de educação, juntamente com professores em capacitação, analisou e discutiu uma versão

preliminar de propostas curriculares já formuladas na gestão do governo anterior, considerando a qualidade, a consistência e a atualidade de sua abordagem. A partir de discussões, as propostas preliminares foram aprimoradas e introduzidas como Conteúdo Básico Comum – CBC (MINAS GERAIS, 2005) para cada disciplina da Educação Básica. O CBC é a parte do programa curricular de uma disciplina cuja implementação é obrigatória em todas as escolas da rede pública estadual.

Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, na proposta do CBC (MINAS GERAIS, 2005) está implícita a idéia de que existe um conhecimento básico de cada disciplina que é necessário e fundamental para a formação da cidadania e que, portanto, precisa ser ensinado por todas as escolas e aprendido por todos os alunos que passam pela Educação Básica na rede estadual. Além desse mínimo, outros conhecimentos considerados complementares poderão e deverão ser acrescentados pelas escolas de acordo com as necessidades e os interesses específicos dos seus alunos.

Propõe o CBC (MINAS GERAIS, 2005) de Língua Portuguesa um ensino de linguagem centrado no contexto de produção do enunciado, nos conhecimentos de mundo e nos valores partilhados pelos interlocutores. Propõe, ainda, que deve ser feito um ensino de linguagem, não para “descobrir” o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações sociais. Enfatiza o referido documento que o conceito de natureza e de sociedade, de realidade e de verdade, de teorias científicas e valores, enfim, da memória coletiva de nossa humanidade está depositado nos discursos que circulam na sociedade e nos textos que o materializam. Assim, a primeira razão e sentido para aprender e ensinar a disciplina está no fato de considerarmos a linguagem como constitutiva de nossa identidade como seres humanos, e a língua portuguesa como constitutiva de nossa identidade sociocultural.

Do ponto de vista psicossocial, o CBC (MINAS GERAIS, 2005) de Língua Portuguesa define que, a atividade discursiva é espaço de constituição e desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, de apropriação de conhecimentos e de culturas necessárias à inserção e ao trânsito social. Ao se constituir e se realizar no espaço eu-tu-nós, sempre concreto e contextualizado, a linguagem nos constitui como sujeitos de discurso e nos posiciona do ponto de vista político, social, cultural, ético e estético, frente aos discursos que circulam na sociedade.

A língua não é um todo homogêneo, mas um conjunto heterogêneo, múltiplo e mutável de variedades, com marcas de classes e posições sociais, de gêneros e etnias, de

ideologias, éticas e estéticas determinadas. Nesse sentido, ensinar e aprender linguagem significa defrontar-se com as marcas discursivas das diferentes identidades presentes nas variedades lingüísticas. Significa tornar essas variedades objeto de compreensão e apreciação, numa visão sem preconceitos e atenta ao jogo de poder que se manifesta na linguagem e pela linguagem.

O CBC (MINAS GERAIS, 2005) enfatiza que os PCN (BRASIL, 1998) definem que o ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania.

Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e lêem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social.

Qualificar para o exercício da cidadania implica compreender a dimensão ética e política da linguagem, ou seja, ser capaz de refletir criticamente sobre a língua como atividade social capaz de regular – incluir ou excluir – o acesso dos indivíduos ao patrimônio cultural e ao poder político. Nesse sentido, o CBC (MINAS GERAIS, 2005) define que os conteúdos e as práticas de ensino selecionados devem favorecer a formação de cidadãos capazes de participação social e política, funcionando, portanto, como caminho para a democratização e para a superação de desigualdades sociais e econômicas.

Preconiza-se, pois, que cabe à escola levar o aluno, que já utiliza a Língua Portuguesa quotidianamente, a expandir sua capacidade de uso da língua, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros discursivos, sobretudo naqueles do domínio público que exigem o uso do registro formal e da norma padrão. É preciso considerar que o domínio das variedades cultas é fundamental ao exercício crítico frente aos discursos da ciência, da política, da religião, etc.

#### **1.4 A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e do Conteúdo Básico Comum – CBC (MINAS GERAIS, 2005) para a leitura na escola – com perspectiva em gênero discursivo.**

A linguagem é enfatizada nos PCN (BRASIL, 1998) como atividade discursiva e cognitiva; e o domínio a língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística e essas são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.

Dentro dessa perspectiva, já na apresentação da área de Língua Portuguesa, os PCN (BRASIL, 1998, p. 5) enfatizam uma citação do então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza: a “[...] necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos”. Esse discurso revela a concepção enunciativa/discursiva de linguagem que a escola urge trabalhar; uma concepção que vai além de focar aspectos lexicais, oracionais ou mesmo textuais. A escola tem de selecionar teorias que visam ao desenvolvimento efetivo da competência discursiva dos alunos, um dos “passaportes” para a cidadania.

O ensino de leitura nos moldes tradicionais não se baseia em práticas sócio-discursivas de nossa sociedade. Uma nova perspectiva no ensino de leitura, proposta nos documentos atuais, decorre de mudanças de perspectiva nos estudos lingüísticos. Nesse contexto de mudança, o conceito bakhtiniano de gênero discursivo foi proposto como ponto de partida para o ensino de leitura e produção de texto por pesquisadores europeus do chamado “Grupo de Genebra”. Esse conceito foi adotado pelos PCN (BRASIL, 1998), trazendo uma nova perspectiva ao ensino, por seu potencial como meio privilegiado para o desenvolvimento de habilidades lingüísticas e discursivas dos alunos. Ministrando a disciplina de Língua Portuguesa baseado numa proposta de gêneros discursivos exige um trabalho além dos aspectos lingüísticos e de organização textual – observáveis pela materialidade do texto e de seu suporte. Exige a consideração do texto como a materialização de um gênero discursivo, ou seja, de um enunciado produzido a partir de determinadas condições sócio-históricas; de um enunciado que é uma unidade do discurso e não apenas uma estrutura lingüística.

Lopes-Rossi (2003, p.3) comenta que podemos entender por “características discursivas” as condições de produção e de circulação de um gênero, de maneira geral reveladas com respostas a perguntas do tipo: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que



influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Esse nível de conhecimento do gênero discursivo permite uma série de inferências, por parte do leitor, para a escolha vocabular, o uso de recursos lingüísticos e não-lingüísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom e o estilo, entre outros.

A noção de gênero discursivo permite incorporar elementos da ordem social e do histórico; permite considerar a situação de produção de um dado discurso; abrange o conteúdo temático; a construção composicional e seu estilo verbal. Assim, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de produção e de circulação.

A perspectiva dos PCN (BRASIL, 1998) de considerar os gêneros discursivos como objetos de ensino e os textos como unidade de ensino trilha um caminho novo e que parece ser eficaz para o ensino de língua. Isso porque propõe um ensino-aprendizagem mais conexo com as situações concretas de produção de linguagem, fundamentado no princípio de que a língua se realiza nos gêneros discursivos, nas interações sociais que ocorrem entre os interlocutores nas situações de produção de linguagem.

Para Bakhtin (1992), todas as atividades ou esferas de atividades humanas estão intimamente relacionadas com a utilização da língua. Assim, por serem as esferas das atividades humanas tão variadas, o caráter e os modos de utilização da língua não poderiam deixar de sê-lo. A língua se apresenta em forma de enunciados (orais ou escritos) que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas das atividades humanas não só pelo conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, mas também pela seleção operada nos recursos da língua (lexicais, fraseológicos, gramaticais), além de sua construção composicional, que, neste caso, se destaca como elemento relevante. Em virtude da fusão indissolúvel desses três elementos, tem-se um todo do enunciado em que todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Desse modo, o autor denomina gênero do discurso a elaboração relativamente estável de enunciação para cada esfera de utilização da língua.

Enfatiza o CBC (MINAS GERAIS, 2005) que, para garantir o respeito ao modo de existência dos textos – circulação em suportes, configuração em gêneros e discursos, estruturação verbal (ainda que não exclusiva), diferentes interações com os usuários, foram propostos quatro temas para o desenvolvimento do eixo: Gêneros e Discursos, Linguagem e

Língua, Suportes Textuais, Interação Literária. Alguns desses temas comportam subtemas, e todos eles apresentam tópicos de conteúdo.

Assim, o objetivo dos CBC (MINAS GERAIS, 2005) de oferecer ao aluno acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público que as exigem, está afinado com os objetivos dos PCN (BRASIL, 1998), no que tange ao aprendizado da língua, como condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social. Neste caso, ambos os documentos apontam para um ensino baseado em gêneros discursivos.

Espera-se que, combinando os temas e seus tópicos, o professor estruture unidades temáticas que atendam às práticas de compreensão e produção de textos, análise e reflexão sobre a língua, propostas pelos PCN (BRASIL, 1998). É importante ressaltar que, qualquer que seja o recorte ou organização escolhida, o professor deve ter clareza do que pretende ensinar, para que ensinar e do nível de dificuldade da tarefa proposta. Cabe à escola e ao professor a tarefa de selecionar e seqüenciar os conteúdos considerando o que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessário, em função dos objetivos do projeto educativo da escola.

## **1.5 Teorias de leitura e desenvolvimento do leitor proficiente**

### **1.5.1 Concepção interacionista de leitura**

Segundo Kleiman (1989) e Solé (1998), a perspectiva interacionista de leitura concebe a leitura como um processo interativo em que há um interrelacionamento não hierárquico de diversos níveis de conhecimento do sujeito, desde conhecimento lingüístico e textual até o conhecimento de mundo, na busca da produção de sentido da leitura. Acrescenta-se a essa teoria a caracterização da leitura como interlocução, como sugere Kleiman (1989 apud ORLANDI, 1982). Isso implica uma leitura em que se estabelece uma relação não entre o objeto e o leitor, mas entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável.

A leitura é vista como uma atividade essencialmente construtiva em que a compreensão se dá a partir da construção de sentidos de um texto – e todo texto possibilita vários sentidos, porém não se extrai sentido somente do texto explícito, do nível linear. Admite-se que o texto tem várias possibilidades de interpretação que dependem de inferências feitas pelo leitor, a partir do acionamento de vários níveis de seus conhecimentos prévios em

interação com as informações presentes no texto. A leitura é, assim, considerada um processo interativo.

Kleiman (2001) afirma que o conhecimento lingüístico é um dos que entram em jogo durante a leitura. É aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Esse conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar as palavras, passando pelo conhecimento do vocabulário e das regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.

O conhecimento lingüístico desempenha um papel central no processamento do texto. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a mente é ativada, construindo significados, e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento em frases com base no conhecimento gramatical de constituintes: o tipo de conhecimento que determina, por exemplo, que o artigo precede o nome e este se combina com o adjetivo (Art N Adj o homem alto), assim como o verbo combina-se com o nome (V N comeu ovos) e assim sucessivamente. Esse conhecimento permitirá a identificação de categorias e de funções desses segmentos ou frases, identificação esta que permitirá que esse processamento continue até se chegar, eventualmente, à compreensão.

Faz parte do conhecimento prévio também o *conhecimento textual*, que é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto. É o conhecimento da estrutura, da organização textual. Considera-se o conhecimento textual relevante quando o leitor é capaz de reconhecer os diversos gêneros textuais, as formas de discurso e suas características, podendo, assim, garantir o caráter de interação entre autor, texto e leitor. Essa perspectiva teórica assume que o autor se propõe a dizer algo e isso está materialmente presente no texto, por meio das marcas formais, e o leitor se dispõe a “ouvir”, momentaneamente, o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar e etc. Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição à diversidade textual, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de gêneros de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos.

Tanto o conhecimento lingüístico quanto o conhecimento textual formam parte do conhecimento prévio, e ambos devem ser utilizados na leitura. Algumas vezes, a incompreensão se deve a falhas no chamado *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico*, que pode ser adquirido tanto formalmente, como informalmente. O

conhecimento de mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como “o gato é um mamífero”, “Angola está na África”. Para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve ser ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória.

Fiorin (2005) amplia essa definição de construção de sentido do texto afirmando que o sujeito precisa de certas competências para enunciar, como a competência lingüística, que é a básica para produção do enunciado. Conhecendo a gramática e o léxico de uma língua maior será a produção de enunciados aceitáveis. A competência discursiva que engloba uma competência narrativa, que diz respeito às transformações de estados presentes em todo texto, aos mecanismos argumentativos, que vão da utilização dos implícitos ao uso da norma lingüística adequada, das figuras de pensamento aos modos de citação do discurso alheio, etc. A competência textual também é relevante no que concerne ao saber utilizar a semiótica-objeto em que o discurso será veiculado, bem como a competência interdiscursiva, que diz respeito à heterogeneidade constitutiva do discurso. Ressalta ainda o autor, a competência intertextual, que são as relações contratuais ou polêmicas que um texto mantém com outros ou mesmo com uma maneira de textualizar, a competência pragmática, que se refere aos valores ilocutórios dos discursos e para finalizar a competência situacional, que diz respeito ao conhecimento referente à situação e ao parceiro do ato comunicativo.

Segundo Fiorin (2005), todas essas competências podem ser mais ou menos comuns a enunciador e enunciatário. Quanto maior a relação entre eles, melhor será, em princípio, a compreensão dos enunciados produzidos.

Kato (1985) comenta que Rumelhart <sup>4</sup> e outros autores chamam de *Esquemas* os pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso, ou seja, os conhecimentos prévios. Tais esquemas ligam-se a subesquemas e a outros esquemas formando uma rede de inter-relações que podem ser sucessivamente ativadas. Cada esquema ou subesquema representa objetos ou eventos em sua forma normal, canônica, de tal forma que quaisquer objetos ou eventos, ou até mesmo raciocínios, podem ser reconhecidos ou compreendidos em sua variação, a partir de seu protótipo. Assim os esquemas assemelham-se a teorias por serem capazes de predizer situações novas não experienciadas pelo compreendedor, da mesma forma que um falante ideal é capaz de entender e produzir frases nunca antes ouvidas ou produzidas.

---

<sup>4</sup> A autora não faz referência à data do texto de Rumelhart.

Comenta ainda Kato (1985) que os esquemas estariam armazenados em memória de longo termo, tendo a possibilidade de automodificar-se à medida que aumenta ou se altera o conhecimento do mundo. O acionamento de um esquema pode levar ao acionamento sucessivo de seus subesquemas ou de esquemas que lhe são superordenados, fazendo o leitor predizer muito do que o texto vai dizer ou adivinhar aquilo que não está explícito.

A lingüística textual também se valeu da teoria dos esquemas e Fávero (1995) a comenta citando que, nessa perspectiva, os conhecimentos prévios estão organizados em formas de *frames*, esquemas, planos, *scripts* e cenários, de acordo com vários autores. Os *frames* são quadros que acionamos em nossa memória, os quais estão relacionados a um conceito. Por exemplo: Natal, Carnaval, Imposto de Renda, INSS etc. Se a pessoa conhece o conceito, ao lê-lo ou ouvi-lo, ativa em sua memória uma diversidade de elementos que podem não interagir, mas naqueles *frames* fazem sentido. Os esquemas são conjuntos de elementos organizados pela mente em uma progressão ordenada e supõe-se que seja possível levantar hipóteses sobre os conhecimentos não citados, mas que fazem parte do processo envolvido no esquema acionado. Salienta ainda Fávero (1995) que os esquemas contêm, diferentemente dos *frames*, elementos interligados por relação de proximidade temporal e causalidade, sendo, pois, previsíveis, fixos e ordenados. Nosso conhecimento de mundo está organizado em esquemas que a todo momento podem ser confirmados ou negados.

Fávero (1995) comenta que a ruptura de esquemas é muito freqüente, principalmente na linguagem da propaganda. Já os planos são modelos cognitivos que podem levar o leitor/alocutário a perceber a intenção do escritor/locutor; são específicos para o conhecimento dessa meta. A autora cita que, segundo Schank e Abelson (1977) e Marcuschi (1983), planos são modelos de comportamentos deliberados exibidos pelas pessoas, podendo abranger vários propósitos superpostos; distinguem-se dos esquemas porque permitem reconhecer a ação do planejador, um produtor que calcula todos os elementos fazendo-os progredir em direção a uma meta. E os *scripts* são especificações de papéis e de ações que se esperam dos participantes em uma dada situação.

E, para finalizar, os cenários são imagens de lugares ou ambientes que armazenamos em nossa memória, mesmo que de modo generalizado ou estereotipado. Segundo Fávero (1995), o bom êxito na compreensão de um cenário depende da eficácia do escritor/locutor em ativar cenários apropriados. Nem todos os cenários são exatamente iguais, mas, quando lemos ou ouvimos uma referência a um lugar, imaginamos certas características que lhe são típicas.

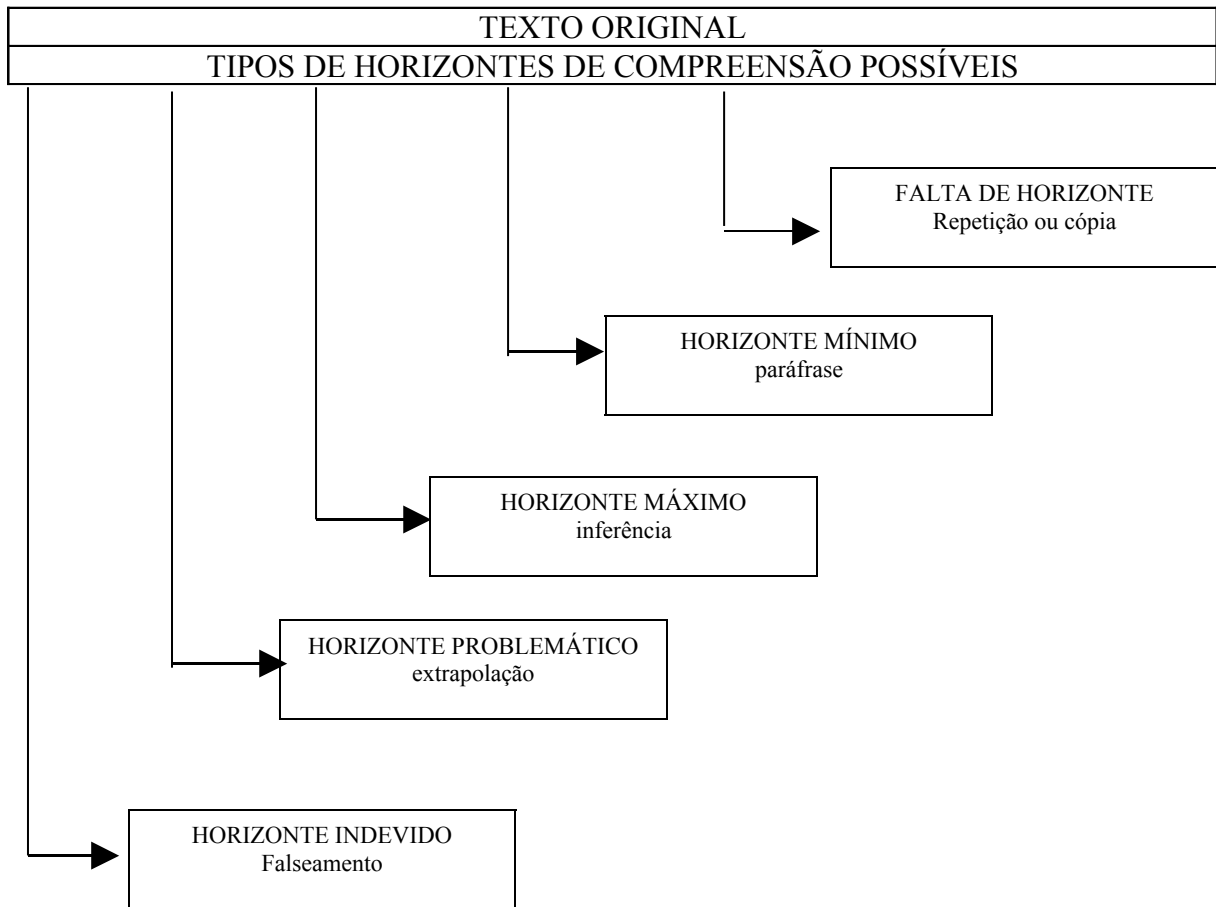
De acordo com Kato (1995), esses conhecimentos permitem que muitos detalhes sejam omitidos do texto, uma vez que o autor pressupõe que o leitor tenha certos

conhecimentos e, por isso, possa construir sentidos para o texto, mesmo sem alguns detalhes. Como explica a autora, o que não está explícito no texto, mas o leitor pode entender, é resultado de um processo inferencial. Consiste em todo acréscimo que o leitor faz ao texto, por conta própria, baseado em seu conhecimento de mundo.

Um texto bem sucedido, de acordo com Marcuschi (1997), é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. Então a atividade de produção de sentido (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de co-autoria. Isso quer dizer que os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Portanto, a compreensão de um texto dependerá também dos conhecimentos pessoais do leitor. Os conhecimentos pessoais podem ser muito diversificados: conhecimentos lingüísticos, conhecimentos de regras de comportamento, conhecimentos sociais, antropológicos, históricos, factuais, científicos e muitos outros. Também são importantes as nossas crenças, nossa ideologia, nossos valores. E, como não vivemos isolados no mundo, mas em sociedade, será relevante para a compreensão o contexto social, histórico, ideológico, político, religioso em que vivemos.

A partir das definições constata-se que o processo de compreensão não é uma atividade com regras precisas ou exatas. Contudo, Marcuschi (1997, p.74) afirma que isso não quer dizer que a compreensão seja uma atividade imprecisa de pura adivinhação. Que compreender um texto não é uma atividade de vale tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não inúmeras infinitas leituras. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não-autorizadas pelo texto. O autor propõe cinco horizontes que ilustram o que se passa com a compreensão.

Os cinco horizontes da compreensão segundo Marcuschi (1997, p.74).



Para esse autor, o texto original é aquele que recebemos para a leitura, e que certamente podemos ler de várias maneiras. Essas diferentes maneiras são horizontes ou perspectivas diversas.

- a) Falta de horizonte – nesta perspectiva, a atividade do leitor se reduziria a uma mera atividade de repetição. Permanecer neste nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas e que os sentidos possíveis foram inscritos no interior do texto.
- b) Horizonte mínimo – é o que chamamos de leitura parafrástica, uma espécie de repetição com outras palavras. A interferência do leitor será mínima, e a leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.
- c) Horizonte máximo – esta é a perspectiva que considera as atividades inferenciais no processo de compreensão, é uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. São muitos os tipos de inferências

e não é tão simples assim identificar até onde ainda é possível dizer se a interpretação é válida ou não.

- d) Horizonte problemático – esse horizonte vai muito além das informações do próprio texto. São leituras de caráter idiossincrático, bem pessoal, em que o investimento de conhecimentos pessoais é muito grande e chega a ser preocupante.
- e) Horizonte indevido – é a área da leitura errada, é um terreno delicado e limítrofe, que é o de perceber as intenções no texto.

Ao descrever os horizontes de compreensão de um texto, Marcuschi (1997) delinea a idéia de que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. Compreender um texto envolve muito mais do que o simples conhecimento da língua e reprodução de informações.

### **1.5.2. Estratégias de Leitura**

A teoria interacionista de leitura propõe ensinar aos alunos estratégias de leitura que os auxiliem na compreensão de textos. Conforme estudos psicolingüísticos, há dois tipos de estratégias de leitura: as estratégias cognitivas e as estratégias metacognitivas (KATO, 1995; KLEIMAN, 1989 e SOLÉ, 1998).

As estratégias cognitivas em leitura, de acordo com Kato (1995), designam os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor. Segundo Kleiman (2001), são operações mentais inconscientes do leitor, realizadas para atingir algum objetivo de leitura, baseadas em um conhecimento implícito, não verbalizado. O processamento da leitura é realizado automaticamente, sem que haja desautomatização e reflexão consciente por parte do leitor experiente de como é que ele realiza essas operações cognitivas. Essas operações são chamadas de operações de nível inferior, uma vez que não envolvem conhecimento reflexivo, apesar de envolverem habilidades lingüísticas complexas e sofisticadas. Esta autora comenta que o fatiamento sintático é um exemplo de uma operação cognitiva necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, rápida ou cuidadosamente, isto é, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas, e que provavelmente não poderá descrever. Explica Kleiman (2001) que o fatiamento sintático acontece quando o leitor organiza os traços no papel em material significativo. Uma vez que o material visual é apreendido, começa a interpretação; letras em sílabas e palavras, destas em frases, destas em proposições com significado. O material vai sendo estocado na memória de trabalho, que o organiza em unidades significativas, permitindo a organização em unidades sintáticas,



segundo regras e princípios de nossa gramática implícita, isto é, o conhecimento que temos por sermos falantes nativos da língua. O conhecimento utilizado para realizar a operação é também um conhecimento implícito, não verbalizado e que seria quase que impossível de desautomatizá-lo ou descrevê-lo para a grande maioria dos falantes.

As estratégias cognitivas são, portanto, operações para o processamento do texto que se apóiam, basicamente, no conhecimento das regras gramaticais (regras sintáticas e semânticas de nossa gramática interna, ou implícita, que não têm nada a ver com a gramática escolar) e no conhecimento de vocabulário (que subjazeria de alguma forma ao reconhecimento instantâneo das palavras do texto). Kleiman (2001 p. 65)

Conforme Kleiman (2001), as estratégias metacognitivas de leitura são operações mentais, realizadas pelo leitor de forma controlada e consciente, para atingir um objetivo de leitura. Estratégias metacognitivas citadas pela autora são, primeiro, autoavaliar constantemente a própria compreensão, e segundo, determinar um objetivo para a leitura. A autora comenta que o leitor que tem controle consciente sobre essas duas operações saberá dizer quando ele não entende um texto e saberá dizer para que ele está lendo um texto.

Os autores não sugerem exatamente as mesmas estratégias, mas todos propõem que seja possível ajudar um leitor pouco proficiente se lhe forem ensinadas algumas estratégias que o ajudem a abordar melhor o texto e a relacionar seus conhecimentos prévios com o texto.

Conforme Kato (1985, p. 108-109), estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. A autora afirma que Brown (1980) é quem trabalha em maior detalhe a questão das estratégias metacognitivas, e lista as seguintes:

- a) Explicação dos objetivos de leitura;
- b) identificação de aspectos da mensagem que são importantes;
- c) alocamento de atenção m áreas que são importantes;
- d) monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão;
- e) engajamento em revisão e auto – indagação para ver se o objetivo está sendo atingido;
- f) tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão;
- g) recobramento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.

Kato (1985, p.109) propõe uma subdivisão nas estratégias de Brown (1980), definindo apenas duas estratégias básicas, e as demais como subtipos dessas estratégias:

- a) estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura;
- b) monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo.

Feitas as adaptações que julgou necessárias, Kato (1985, p. 109) ainda questiona algumas considerações feitas por Brown (1980) dificuldades dos aprendizes e afirma:

A falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura. Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua

compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma.

A autora sugere “dois tipos de ação pedagógica: a) uma ação sobre a leitura em curso e b) uma ação sobre o produto da leitura que determine, todavia, um retorno ao texto. No primeiro caso, o próprio aprendiz guia sua leitura para atingir um determinado fim e, no segundo, o professor, age como um previsor de falhas de compreensão”.

Kleiman (2001) sugere diversas atividades flexíveis em que o leitor poderá se engajar quando ele não entender o texto, que constituem o indício do funcionamento de uma estratégia para conseguir mais eficiência na leitura: se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que ocorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Para realização desses diversos comportamentos, faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falha na compreensão.

Comenta ainda Kleiman (2001) que, dentro dessa visão do processo de leitura, isto é, como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto, o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Estas estratégias são utilizadas por leitores proficientes, mas leitores menos proficientes podem aprender a usá-las.

### **1.5.3 A leitura da perspectiva discursiva**

Orlandi (2001) define, em uma perspectiva da análise do discurso, que a leitura é produzida, e o que se deve observar é o processo de produção e, logo, da sua significação.

Considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentido ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico (p.38).

A autora enumera alguns componentes das condições de produção da leitura: os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos

sentidos ao texto), assim como a necessidade de se levar em conta as histórias da leitura do texto e as histórias das leituras do leitor.

Destaca Orlandi (2001) que o espaço de leitura escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem.

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal-, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. (...) Dessa forma, o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico. Dito de outra maneira: o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem (p.38).

A escola anula em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal; valoriza mais a escrita que a oralidade. Sabe-se que o aluno não lê só na escola, mas também fora dela. Portanto, a imagem que escola produz é aquela que exclui a relação do aluno com outras linguagens e desconsidera sua prática de leitura não-escolar.

Comenta ainda Orlandi (2001) que a escola se coloca como se o aluno não tivesse já instalado um processo de aprendizagem e, ao propor um método de ensino, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez. O conhecimento prévio do aluno é ao mesmo tempo suposto e recusado, ou seja, desvalorizado. Isso na verdade deveria ser o ponto de partida, a fonte de hipóteses para estimular e fazer avançar o processo do aprendiz. O que Orlandi (2001) propõe é uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção de sentidos para um texto.

Orlandi (2001) define que a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta. A autora define também que toda leitura tem sua história: “leituras que são possíveis, para um mesmo texto, em certas épocas não o foram em outras e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro. Dessa forma, podemos dizer que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras dele.” (p.86-87).

Mussalim (200, p. 105) reforça esse conceito afirmando que a significação não é sistematicamente apreendida por ser da ordem da fala e, portanto, do sujeito e não da ordem da língua, pelo fato de sofrer alterações de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam. Afirma ainda a autora que os sujeitos e os sentidos não são individuais, mas históricos, ideológicos. “As condições sócio-históricas de produção de um discurso são constitutivas de suas significações.” (p.106).

Portanto a autora ressalta que o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas

como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. “Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso [...], a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa.” (p.110).

Segundo Bentes (2004), a análise discurso rompe com a concepção de sentido como projeto do autor; com a de um sentido originário a ser descoberto; com a concepção de texto transparente, sem intertexto, sem subtexto; com a noção de contexto cultural dado como se fosse uniforme.

Para Orlandi (2001), a contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, deve ser a de modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos.

O professor deve colocar, portanto, desafios à compreensibilidade do aluno sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma conseqüente. Seria necessário lembrar que o professor não deve perder de vista que essa história de leituras do aluno não é necessariamente igual a sua. (p.88)

Em Orlandi (1999) encontramos uma sugestão de como a escola poderá enfatizar a prática de leitura em seu interior. Primeiramente a autora propõe que a escola tenha claramente o funcionamento dos elementos, considerados pela análise de discurso, na constituição da leitura, para que se possam desenvolver, no ensino, as formas de leitura mais adequadas e mais conseqüentes.

Dessa maneira se estaria incluindo, nas condições de produção da leitura, o conhecimento de mecanismos discursivos que fazem parte do uso da linguagem. Estar-se-ia dando elementos para que o aprendiz trabalhasse explicitamente com o que se tem chamado de competência discursiva. Assim se estaria trabalhando com a leitura em um nível mais exigente do que o das simples estratégias. [...] Mais do que fornecer estratégias, então, é preciso permitir que ele conheça como um texto funciona, enquanto unidade pragmática. De posse do conhecimento dos mecanismos discursivos, o aluno terá acesso não apenas à possibilidade de ler como o professor lê. Mais do que isso, ele terá acesso ao processo da leitura em aberto. E, ao invés de vítima, ele poderá usufruir a indeterminação, colocando-se como sujeito de sua leitura. (p.59)

#### **1.5.4 A leitura de gêneros discursivos**

Pela abordagem interacionista de leitura, a compreensão envolve uma associação de vários níveis de conhecimento prévio do leitor com informações do texto, como explicam Kato (1985), Kleiman (19993) e Solé (1995). Por ativações de processos inferenciais, a leitura é vista como uma atividade construtiva. A ativação de conhecimento prévio sobre o tema do

texto, estabelecimento de objetivos de leitura, monitoramento durante a leitura e avaliação do próprio desempenho de leitura são estratégias metacognitivas passíveis de serem ensinadas aos alunos, segundo os pesquisadores. Isso auxilia para que o leitor explore melhor as marcas lingüísticas e informações que o texto oferece, tornando, assim, sua leitura mais produtiva.

A perspectiva discursiva de leitura considera o leitor um sujeito sócio-historicamente constituído, o que o torna um leitor singular em suas possibilidades de construção de sentidos a partir de um texto. A compreensão do texto não é vista apenas como uma recepção de informações, considera-se que a produção de um texto, bem como sua leitura, só se realiza em condições determinadas por diversos fatores sócio-histórico-ideológicos. Orlandi (1999, p. 153) comenta que “um mesmo leitor, por sua vez, não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores”.

Lopes-Rossi (2006) ressalta que as abordagens interacionista e discursiva de leitura desenvolveram-se de forma independente, priorizando aspectos diferentes de linguagem e da leitura, e diferem radicalmente na concepção do sujeito leitor.

Nenhuma enfoca um trabalho específico a partir de gênero discursivo – que é o enfoque privilegiado atualmente –, porém ambas oferecem subsídios importantes para o trabalho com leitura e poderiam ser aproveitadas em alguns de seus aspectos no trabalho pedagógico. [...] A partir de uma releitura desses modelos teóricos, pudemos concluir que o conceito bakhtiniano de gênero discursivo, conforme Bakhtin (1992), mostra-se muito apropriado nas considerações sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura porque permite contemplar qualquer produção lingüística em seus aspectos temático, funcional, discursivo em geral, composicional e lingüístico, com observação de aspectos ressaltados pela perspectiva discursiva de leitura – especialmente as condições de produção e de circulação dos gêneros discursivos – e com o aproveitamento de alguns procedimentos de leitura sugeridos pela abordagem interacionista e revistos à luz da concepção bakhtiana de gêneros discursivos. (p.29).

Lopes-Rossi (2006), em seu estudo com leitura de gênero discursivo em sala de aula, relata que a organização do trabalho com leitura e produção de textos a partir do conceito de gêneros discursivos contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa mais ampla dos alunos porque os leva à percepção de que, no uso social da língua, os textos que se produzem são fenômenos sócio-históricos, com propósito comunicativo definido, compostos por elementos específicos (texto verbal e texto não-verbal) a cada gênero.

Os gêneros discursivos como objetos de ensino nos permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente, o que permite ao professor ter parâmetros mais claros acerca do que deve ensinar e do que deve avaliar e, conseqüentemente, os alunos também podem ter maior clareza do que devem saber ou do que devem aprender.

Essa é a abordagem enfatizada pelos PCN (BRASIL, 1998) e CBC (MINAS GERAIS, 2004), uma vez que o trabalho possibilita a percepção de que todos os textos se manifestam

num ou noutro gênero discursivo; assim, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros é importante tanto para a produção como para a compreensão em leitura.

As atividades de leitura de um determinado gênero discursivo devem ser desenvolvidas no âmbito de um projeto de leitura, com tempo para que os alunos possam se apropriar das principais características do gênero, para se tornarem leitores mais proficientes desses gêneros.

Conforme Marcuschi (2005), o estudo com gêneros discursivos é uma fértil área interdisciplinar com destaque para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, a ética, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.

### **1.5.5 Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: Ética**

O maior desafio da educação em valores é desenvolver um trabalho pedagógico que ajude o educando a ter consciência da presença dos valores em seu comportamento e em sua relação com os outros, participando ativamente do processo de construção e problematização desses valores, num constante exercício e prática da autonomia. Definem os PCN - Temas Transversais de Ética (1998) que:

Como todo saber prático, a moral não pode ser ensinada sem a participação plena e ativa de quem aprende. Em vez de impor valores, trata-se de afirmá-los, de torná-los visíveis e de tornar compreensível o seu significado, na vida de todos e na participação de cada um no contexto social (p.75).

O caráter universal do ensino fundamental, definido em lei, torna o ambiente escolar um ponto de encontro de diversos meios sociais, trazendo para o seu seio os mais diversos valores apregoados na diversidade de atitudes e comportamentos das pessoas. Partindo deste ponto, a escola caracteriza-se como um espaço sem fronteiras, ou seja, aborda os mais diversos tipos sociais.

Por isso, a questão de enfrentar os conflitos que surgem mediante essa diversidade torna-se função efetiva da educação em valores. Existem problemas que têm se tornado cada vez mais relevantes dentro do ambiente escolar, como a indisciplina e a violência. A solução para tais problemas encontra-se na perspectiva de uma formação moral. Os PCN - Temas

Transversais de Ética (1998) defendem a afirmação de valores para solucionar essas atitudes impróprias:

Afirmar valores traduz-se na ação de incluir os envolvidos numa situação de diálogo, identificando os valores e princípios postos em jogo na situação, contribuindo para que ambas as partes possam compreender melhor a situação e possam sentir que os princípios expressos em regras de convivência têm um sentido concreto (p.76).

Os temas transversais estudados sugerem o exercício dos valores morais numa realidade concreta no ambiente escolar, podendo haver uma legitimação efetiva da ética pelo aluno. Essa prática preparará o estudante para agir eticamente em todos os âmbitos de suas relações sociais. Desse modo, todos saem ganhando, pois se cada aluno aprender realmente a importância de sermos cidadãos éticos, irá surgir uma onda de ações morais dentro da sociedade.

Os PCN - Temas Transversais de Ética (1998) exemplificam como os valores podem ser abordados nos conteúdos curriculares, por meio de ações didáticas. Tais propostas versam em atitudes simples e práticas, que podem ser realmente abordadas dentro da sala de aula. Essas sugestões foram dadas de acordo com o conteúdo de cada matéria, como História e Geografia, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, Matemática, Artes, Educação Física e Ciências Naturais.

Em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira deve ser levado em consideração que a língua é um dos veículos da cultura do país em que é falada, e carrega os valores desta cultura.

Especificamente em Língua Portuguesa, a oportunidade de explorar princípios como respeito mútuo e o diálogo efetivo surgem na conscientização do uso das normas culta e coloquial, levando os alunos a uma reflexão sobre duas formas distintas de se comunicar, não existindo, portanto, uma maneira certa e outra errada. Estudar a própria língua como objeto de estudo significa pensar também na qualidade dessa interação que a linguagem pode propiciar.

Inserir a ética no currículo escolar gera dois desafios: não parecer como adereço da aprendizagem de uma área e não identificá-la como imposição autoritária de valores. Por isso, os PCN - Temas Transversais de Ética (1998) defendem que a ética deve ser ensinada concomitantemente a outras disciplinas e não paralelamente, para que esses desafios não se caracterizem.

O objetivo de trabalhar a Ética em sala de aula é reconhecer que as atitudes das pessoas precisam ser pautadas por princípios de respeito, justiça, solidariedade e diálogo e, devem ser expressos nas ações diárias dentro e fora da escola.

Surge nessa situação, a importância do professor promover dentro da sala de aula situações didáticas que propiciem aos alunos o conhecimento e crítica sobre princípios e valores morais. Os PCN - Temas Transversais de Ética (1998) expõem a importância das situações didáticas:

A organização de situações didáticas para a efetivação da educação em valores implica na criação e seleção de situações-problema, inspiradas nos conteúdos de Ética e relacionadas aos conteúdos das áreas e temas que se pretende trabalhar (p.87).

Levar ao aluno toda essa abordagem ética, dentro da sala de aula, em seu cotidiano escolar gera a oportunidade da formação moral, ou seja, a educação em valores. Não ficar trabalhando essas questões em discursos enfadonhos e mostrar como esses valores são aplicados, propiciará um resultado muito mais efetivo para a comunidade escolar, para a família do aluno e conseqüente, para a sociedade.

O conteúdo da ética é uma arte a ser ensinada e cultivada dentro da escola, adotando-o como uma prática cotidiana na sala de aula, integrando as experiências de vida dos alunos e professor e a relação viva com o conteúdo ensinado. Isso tornará a aprendizagem realmente significativa. Os PCN - Temas Transversais de Ética (1998) exemplificam a forma de abordar o diálogo dentro do contexto escolar:

Deve-se criar na escola um ambiente estimulador de discussões coletivas, utilizando estratégias diversificadas de ação, abrindo canais de participação para propiciar aos diferentes segmentos da escola a oportunidade de colocar a sua opinião. Painéis interativos com boas questões poderão cumprir esse papel. Discussões sobre assuntos variados, atuais, polêmicos, ou mesmo sugestões para o que se deve comprar com as verbas que a escola recebe são boas oportunidades para implementar esse canal de participação e, ao mesmo tempo, para se fazer uma boa leitura da realidade da escola a partir do que todos os envolvidos pensam (p.112)

Na prática do diálogo, o papel do professor é fundamental, pois cabe a ele propiciar ações didáticas dentro da sala de aula, para que este conteúdo da ética seja praticado e legitimado na vida dos alunos. Saber dialogar é respeitar opiniões diversas, expressar seus próprios pontos de vista de forma coerente. No diálogo é que os valores fundamentais de uma sociedade são revelados, explicitados e confrontados. Por isso, dialogar é acima de tudo um instrumento social para a construção dos valores morais.

Os PCN - Temas Transversais de Ética (1998) enfatizam a explanação de sua proposta de ensinar ética no contexto escolar, pois desta forma haverá a possibilidade de um novo olhar para o cotidiano, um olhar que tem como objetivo a participação na construção da cidadania.

Percebe-se que abordar os PCN - Temas Transversais de Ética (1998) na esfera escolar é fundamental e necessário para atingirmos o objetivo da formação de cidadãos crítico-reflexivos e, por conseqüente uma educação em valores.



Os PCN - Temas Transversais de Ética (1998) abordam algumas formas para o exercício da leitura em uma perspectiva de gênero discursivo:

Explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc; seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero de suporte; emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura; levantamento e análise de indicadores lingüísticos e extralingüísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de: confrontá-lo com o de outros textos, confrontá-lo com outras opiniões e posicionar-se criticamente diante dele. (p.55-57).

Dessa forma, o projeto de leitura do gênero discursivo propaganda impressa dentro da escola é um excelente instrumento para o desenvolvimento intelectual, moral e do senso crítico do aluno. A leitura de propagandas impressas exerce um rico papel na formação do indivíduo como cidadão, que é o centro do processo ensino aprendizagem. Um leitor proficiente em leitura de propagandas impressas deve ser capaz de reconhecer a proposição básica de uma peça publicitária e os apelos de *marketing* utilizados para tentar seduzir o consumidor.

Martins (2003) afirma que a propaganda é, por todas as formas, um espelho fidelíssimo da sociedade em que se insere. Assim, no aspecto estético-artístico, no de representação de valores filosófico-teológicos, por sua natureza de negócio, é representante dos modelos econômicos adotados pelas sociedades.

Diante de tal afirmação, percebemos nas práticas de leitura de propagandas impressas uma ótima oportunidade de percepção e de discussão de valores, crenças, desejos da sociedade que são mobilizados nas propagandas com o intuito de mudar hábitos, criar necessidades, promover o consumo, mas nem sempre com rigores éticos.

Nessa perspectiva será abordado no capítulo posterior o gênero discursivo propaganda impressa, que é recomendado pelos PCN (BRASIL,1998), é de fácil acesso e pode contribuir para inovar a prática da disciplina Língua Portuguesa.

## **CAPÍTULO 2**

### **A PROPAGANDA**

#### **2.1 Apresentação do capítulo**

Este capítulo apresenta o gênero discursivo Propaganda Impressa, abordando sua definição, suas características composicionais, lingüísticas e textuais, bem como suas condições de produção e circulação. Apresenta, também, considerações sobre as impressões que a propaganda pode causar no leitor, de acordo com as inferências que este constrói a partir de seus conhecimentos prévios. Encerra-se com a sugestão de alguns procedimentos de leitura que visam a auxiliar o aluno a tornar-se um leitor proficiente do gênero.

#### **2.2 Propaganda e publicidade**

O gênero discursivo propaganda está voltado para a esfera dos valores éticos e sociais, e relaciona-se à divulgação de crenças e idéias destinadas a influenciar as opiniões, sentimentos e atitudes do público alvo. Segundo Sant'Anna (1998), a palavra propaganda deriva do latim *propagare*, que por sua vez deriva de *pangere*, palavra que significa enterrar, plantar, mergulhar. O termo propaganda foi empregado pela primeira vez pelo Papa Clemente VII, em 1597, com a finalidade de propagar a fé católica pelo mundo. A propaganda, como o próprio nome permite deduzir, “propaga”, divulgando de forma planejada: dados, fatos, informações e todo e qualquer outro elemento favorável de estímulo ao consumo e de influência à decisão de compra do público alvo, do consumidor em potencial que se pretende atingir.

Observa também Sant'Anna (1998) que a palavra publicidade deriva do latim *publicus* e significa o ato de vulgarizar, de tornar público um fato ou uma idéia. Segundo o autor, a publicidade é um meio de comunicação com a massa que visa tornar conhecido um produto, um serviço ou uma firma e promover vendas. Para tanto, a publicidade busca despertar na massa consumidora o desejo pela coisa anunciada, sem encobrir o nome ou a intenção do anunciante.

O gênero discursivo publicidade, segundo Carvalho (1996), está voltado para a esfera comercial e explora o universo dos desejos humanos. Para esse autor, a publicidade não tem autoridade para ordenar, ao contrário de propagandas das esferas religiosa ou institucional. Por isso, o emissor emprega a manipulação disfarçada para convencer e seduzir o receptor.

Sant’Anna (1998) comenta que para vender é necessário, muitas vezes, implantar uma idéia na mente da massa consumidora, e essa necessidade estabelece a relação entre os termos publicidade e propaganda. Ressalta Sant’Anna (1998) que o termo propaganda é preterido por muitos devido a sua origem eclesiástica; porém, atualmente, publicidade e propaganda são palavras usadas indistintamente por muitos autores.

O termo propaganda, segundo Carvalho (1996), é mais abrangente que o termo publicidade, uma vez que a propaganda está relacionada às mensagens das esferas política, religiosa, institucional e comercial e a publicidade se restringe apenas às mensagens da esfera comercial. Apesar de muitas vezes se valerem de métodos e recursos semelhantes, diferenciam-se quanto ao universo que exploram.

### **2.2.1 Classificação dos tipos de publicidade**

Pinho (1990) define que, conforme os propósitos e as funções que a publicidade toma para si, ela pode ser classificada como:

Publicidade de produto – Tem por objetivo divulgar um produto, levando o consumidor ao conhecimento e compra. O responsável por sua veiculação é o produtor, isto é, o fabricante do bem.

Publicidade de serviços – Procura “vender” serviços, tais como bancos, financiadoras e empresas seguradoras.

Publicidade de varejo – Os produtos anunciados são patrocinados pelos intermediários (no caso, os varejistas).

Publicidade comparativa – São feitas alusões aos produtos e serviços dos concorrentes: o anunciante procura evidenciar que as qualidades do seu produto são superiores às dos artigos oferecidos pelos seus concorrentes.

Publicidade cooperativa – É o anúncio ou campanha publicitária para a venda de um produto realizada conjuntamente pelo fabricante com um ou mais lojistas.

Publicidade industrial – É a publicidade aplicada no campo de marketing industrial. Sua tarefa não é a de vender o produto, mas facilitar, agilizar, otimizar e reduzir custos do processo de venda.

Publicidade de promoção – É a publicidade de vendas através dos meios massivos: rádio, televisão, cinema, jornal, revista e outdoor.

### **2.2.2 Classificação dos tipos de propaganda**

Pinho (1990) define também que a propaganda, presente em todos os setores, pode de acordo com a sua natureza, ser classificada como:

Propaganda ideológica - encarregada da difusão de uma ideologia, é uma técnica ampla de persuasão.

Propaganda política - difunde os aspectos ideológicos e políticos, assim como as filosofias partidárias.

Propaganda eleitoral - visa conquistar votos a candidatos de cargos eletivos; de utilização esporádica.

Propaganda governamental - busca criar, reforçar ou mudar a imagem de um determinado governo.

Propaganda institucional - tem como objetivo principal posicionar empresas, tanto para o público interno quanto para o externo, não visando diretamente conceituar um produto ou serviço.

Propaganda corporativa – tem como objetivo a divulgação institucional de uma empresa. Objetiva divulgar e informar ao público as políticas, funções e normas da companhia; construir uma opinião favorável sobre a companhia.

Propaganda legal – Surgiu a partir da promulgação da Lei nº6.404/76, que obriga as empresas a publicar seus balanços, atas de convocação e editais no Diário Oficial e em pelo menos mais um jornal de grande circulação.

Propaganda religiosa – Utiliza-se dos meios de comunicação de massa para disseminar sua mensagem evangélica.

Propaganda Social - todas as campanhas voltadas às causas sociais com o objetivo de prestar esclarecimentos e realizar processos de participação, fazendo com que a população compreenda o plano social proposto, participe e se aproprie do processo, buscando uma interferência no cotidiano.

### **2.3 A propaganda: Definição e função**

A propaganda é um gênero discursivo presente, praticamente, em todos os meios de

comunicação. Ela impõe valores, mitos e ideais. Segundo Martins (1997), a propaganda obedece aos desejos do público e deve primar pelo teor de informação e por apelos, a fim de persuadir o destinatário. A propaganda tem por missão integrar o esforço promocional, operando no sentido de atingir o subconsciente do consumidor com a penetração do apelo, influenciando sua decisão de compra.

Destaca Martins (1997) que a propaganda é considerada uma das mais eficientes formas de comunicação de massa. Para o autor, comunicar significa, etimologicamente, trocar idéias, informar. A propaganda atua sobre as defesas psíquicas do homem para, mesmo contra sua vontade, despertar nele o desejo de possuir cada vez mais bens de conforto material, fazendo com que novas idéias sejam aceitas e costumes diferentes se popularizem. A propaganda funciona como uma forma de comunicação que, ao transmitir informações, induz a outros comportamentos, cumprindo, ainda, um papel de ativadora da economia através do aumento do consumo.

Carvalho (1997) afirma que a propaganda é organizada de forma diversa das demais mensagens. Salienta também a autora que a linguagem publicitária tem a função de tornar familiar o produto que está vendendo e, ao mesmo tempo, valorizá-lo, a fim de destacá-lo dos demais. A propaganda manipula símbolos para fazer a mediação entre objetos e pessoas.

A função persuasiva na linguagem publicitária para Carvalho (1997, p. 19) consiste em tentar mudar atitude do receptor. Para isso, ao elaborar o texto o publicitário leva em conta o receptor ideal da mensagem, ou seja, o público para o qual a mensagem está sendo criada. O vocabulário é escolhido no registro referente a seus usos. Tomando por base o vazio interior de cada ser humano, a mensagem faz ver que falta algo para completar a pessoa: prestígio, amor, sucesso, lazer, vitória. Para completar esse vazio, utiliza palavras adequadas, que despertam o desejo de ser feliz, natural de cada ser. Por meio das palavras, o receptor “descobre” o que lhe faltava, embora logo após a compra sinta a frustração de permanecer insatisfeito.

Os diversos recursos empregados nas propagandas têm o poder de influenciar e de orientar as percepções e os pensamentos, conciliando o princípio do prazer e da realidade, apontando o que deve ser usado ou comprado. Conforme Sant’Anna (1998), para que o impacto da propaganda se concretize, todos os tipos de apelo, tendências, variações e princípios são usados.

Os primeiros anúncios publicitários do Brasil surgiram no final do século XIX, como aponta Martins (1997). Eram chamados de reclames e a mercadoria que apresentavam era, com freqüência, os escravos negros. Pinho (1990) ressalta que os primeiros anúncios

publicados nos jornais, no Brasil, diziam respeito:

à venda de imóveis (“Quem quiser comprar uma morada de casas de sobrado com frente para Santa Rita, fale com Ana Joaquina da Silva...”), a de escravos (“Uma Paula que tem ‘sapiranga’ nos olhos e o ar triste”), aos leilões de tecidos (“constando de 64 peças de fustões acolchoados e 50 caixas com vestidos de senhoras”), a escravos foragidos (“um Benedito de Pirassununga com marca de golpe de faca, dois sinais entre as maminhas, que entende alguma coisa de ofício de pedreiro e é um pilantra”), e a solicitação de serviçais para trabalhos nas casas senhoriais (“de uma mulher para senhora inglesa, que saiba bem lavar, engomar e coser, pagando-se um tanto por mês”) (p.17).

Aponta também Pinho (1990) que esses anúncios – publicados na Gazeta do Rio de Janeiro, em 1808 – podem ser melhor chamados de reclames, pela extrema simplicidade e refletem a existência, na época, de uma sociedade mercantil. A preocupação que há é de informar as qualidades dos objetos ou serviços anunciados, sem se importar em argumentar e persuadir.

Com o advento da era industrial, o alto nível de concentração econômica e a produção em massa trouxeram como consequência a necessidade de aumentar o consumo dos bens produzidos. Segundo Pinho (1990), para atender a tal necessidade, as técnicas publicitárias foram se aperfeiçoando, passando a publicidade a ser mais persuasiva nas suas mensagens e deixando em segundo plano o seu sentido inicial, exclusivamente informativo.

Martins (1997) reforça que a linguagem, inicialmente simples, que primava pela informação objetiva e bem adjetivada, tornou-se mais requintada. A propaganda já começava a firmar-se pela criatividade e pelo linguajar formal, mais apurado e persuasivo. Muitos reclames passaram a ser feitos por escritores famosos, como Casimiro de Abreu, Hermes Fontes e Olavo Bilac.

## **2.4. A linguagem da propaganda - características composicionais, lingüísticas e textuais.**

Embasados em Sandmann (2005), Carvalho (1996), Sant’Anna (1998), Pinho (1990), Martins (1997) e Martins (2003) destacamos alguns dos recursos verbais e não-verbais mais comuns nas propagandas impressas:

### **2.4.1 Recursos verbais mais comuns nas propagandas impressas**

Carvalho (1996, p.18) aponta que “a palavra tem poder de criar e destruir, de prometer

e negar, e a publicidade se vale desse recurso como seu principal instrumento”.

A palavra deixa de ser meramente informativa, e é escolhida em função de sua força persuasiva, clara ou dissimulada. Seu poder não é simplesmente o de vender tal ou qual marca, mas integrar o receptor à sociedade de consumo. (CARVALHO, 1996, p.19)

O estilo e as características gerais de texto propagandístico o distingue de outros textos. Geralmente os textos de propaganda não são constituídos por frases ou períodos completos e, conforme Sandmann (2005), pode-se dizer que esse é um traço estilístico bastante freqüente e típico da linguagem da propaganda. Esclarece o autor também que não se entende naturalmente que traço estilístico de texto de propaganda seja traço que lhe é inteiramente exclusivo, que outros tipos de textos não possam compartilhar tal ou qual traço.

Segundo Martins (2003), propaganda é, por definição, um ato de persuasão e a linguagem coloquial representa exatamente a ferramenta necessária para atingir tal objetivo, pois a linguagem coloquial tem o sentido de proximidade.

Carvalho (1996) afirma que é no aspecto lingüístico que se concretiza o sentido da potencialidade libertária da imagem, uma vez que cabe ao texto escrito transformar o exotismo ou a poesia da imagem em apelo à compra. Destaca que a linguagem publicitária se caracteriza pelo reforço do individualismo.

Ao concentrar o receptor em si próprio, egoisticamente – ou, quando muito, nos “seus” -, está dizendo que o que interessa é a sua roupa, sua casa, sua saúde. A mensagem quer persuadir o receptor a realizar uma ação predeterminada e para isso usa uma linguagem autoritária, na qual se destaca o uso do modo verbal imperativo. [...] Toda a estrutura publicitária sustenta uma argumentação icônica-lingüística que leva o consumidor a convencer-se consciente ou inconscientemente. Tem a forma de diálogo, mas produz uma relação assimétrica, na qual o emissor, embora use o imperativo, transmite uma expressão alheia a si própria. O verdadeiro emissor permanece ausente ao circuito da fala; o receptor, contudo, é atingido pela atenção desse emissor em relação ao objeto. (p.13)

Os anúncios para Martins (2003), embora valham-se de texto e arte, não são obras artísticas a priori; são peças construídas em função de uma expectativa de vendas. Daí, a necessidade da simplicidade, o que não nos desobriga do bom gosto e dos argumentos inteligentes. Enfatiza também o autor o caráter informativo que o anúncio deve ter sobre as características e virtudes do produto. Clareza e conteúdo na informação é metade do sucesso garantido.

Em Sandmann (2005), observamos a predominância do tom coloquial, uso excessivo de gírias e emprego de pronomes de tratamento não-cerimoniosos, com freqüência – o você.

Ressalta o autor que a predominância de desvios da norma culta ou padrão como do uso ou da norma lingüística em geral não devem ser gratuitos, mas ter um especial interesse comunicativo, de chocar, de chamar a atenção do interlocutor. Só esse especial interesse comunicativo os justificará ou lhes dará legitimidade.

Sant'Anna (1998) afirma que o estilo literário desvia a atenção do assunto, portanto não deve ser usado na linguagem da propaganda. A linguagem deve ser simples, na língua que o seu público usa ou conversa todos os dias. Deve-se priorizar palavras curtas, parágrafos curtos e textos altamente pessoais. Uma boa propaganda tem a necessidade de ser imediatamente compreensível e diretamente comovente.

Para Martins (1997), atualmente a propaganda busca uma linguagem voltada ao ritmo de vida urbano contemporâneo e aos diferentes estilos que ele apresenta. As mensagens adaptam-se às tendências da moda, dos costumes, das tecnologias e dos produtos consumidos.

#### **2.4.2. Empréstimos Lingüísticos**

Afirma Sandmann (2005) que é fato muito freqüente no português de hoje a incorporação de empréstimos lingüísticos, sendo os de origem inglesa os mais numerosos. No entanto, na linguagem da propaganda constata-se facilmente que o francês ainda é a língua que exerce a maior influência, principalmente quando o texto de propaganda está preocupado em expressar requinte, bom gosto, esmero, apuro, o chique, ou se inserir no campo do erotismo. O autor comenta que o inglês ocorre mais na linguagem da propaganda em áreas relacionadas com roupas, calçados esportivos, esporte, comidas, uísques, etc.

Observa também Sandmann (2005) que sob o aspecto da gramática normativa, na linguagem da propaganda há muitos empréstimos lingüísticos viciosos, porque são empregados em lugar de termos vernáculos, sendo desnecessários. O autor cita como exemplo o uso de griffe no lugar de marca. Percebe-se que para vender o produto ou o serviço, os publicitários usam os meios considerados mais adequados, os que mais eficientemente atingem o alvo. Se griffe é mais chique, mais requintado, mais exótico do que marca, griffe vai ser usado.

Sandmann (2005) atribui à influência estrangeira, principalmente do inglês, o uso de letras ou de combinações de letras que chamamos de exóticas ou de estranhas, porque não fazem parte do nosso sistema ortográfico comum. Para ele os aspectos gráficos são acima de tudo uma imitação de modelos estrangeiros.



### 2.4.3 Aspectos Fonológicos

Os aspectos fonológicos se inserem na função poética ou estética da linguagem, chamando a atenção do leitor para o conteúdo da mensagem, despertando o prazer estético e estimulando a memorização. Destaca Sandmann (2005) que o prazer que o ritmo desperta em nós é que faz com que memorizemos a mensagem mais facilmente. O autor acrescenta uma outra função a linguagem da propaganda, que é levar o interlocutor à ação, principalmente ao consumo de um produto ou ao uso de um serviço. O que vale é chamar a atenção para o conteúdo da mensagem e levar a interlocução à ação.

Para Sandmann (2005), a rima, a aliteração e a paronomásia são, de acordo com o autor, muito utilizados e são definidos a seguir.

A rima é a repetição de um som, ou melhor, de uma sílaba ou sílabas. Pode ser apresentada no meio ou no final de frases, versos ou períodos. Exemplifica Sandmann (2005): “Mercearia do Povo. Barato vende. Melhor atende”, “No Condor comprou, girou, ganhou.”

Segundo Carvalho (1996), o ritmo é percebido em nível do inconsciente, tornando mais agradável a frase e dando maior musicalidade aos seus contornos fonéticos. Afirma a autora que quando se trata de fixar na memória do receptor o nome de uma marca ou um slogan, associados a qualidades do produto que se deseja vender, todos os meios de insistência são considerados legítimos.

De acordo com Martins (1997), a aliteração tem por finalidade intensificar o ritmo e a musicalidade do verso ou da frase, provocando harmonia, estabelecendo correspondência agradável dos sons e dos efeitos fônicos com as idéias expressas na mensagem. Esse recurso sonoro objetiva, ainda, despertar a atenção do leitor para a mensagem e favorecer a sua memorização.

Sandmann (2005) destaca que a aliteração é a repetição de um ou mais sons, no início, no meio ou no fim de vocábulos próximos e destaca vários exemplos de propaganda em que as aliterações criam um efeito de riqueza formal, através de combinação rítmica, rimada e melodiosa, tais como: “Moda moldes. Tudo na moda. Tudo com moldes. A moda que você faz e usa.”, “Culinária com Arno e Arte”, “Pense forte. Pense Ford.” E “Vá e venha pela Penha.”.

O autor define a paronomásia como um esquema fonológico forte e interessante, é uma confrontação semântica de palavras similares do ponto de vista fônico, independente de conexão etimológica. Assim como a rima, a aliteração e o ritmo, a paronomásia é um recurso que busca chamar e prender atenção do leitor, a fim de levá-lo à ação. O autor destaca que no

caso da linguagem da propaganda há um jogo com os sons, com a parte auditiva ou o significante do signo, para chamar a atenção do leitor ou ouvinte no referente ou conteúdo da mensagem. Sandmann (2005) exemplifica um título de jornal como exemplo de paronomásia: “Força ou farça multilateral?”, além desse exemplo cita outros tais quais: “O importante é comparar antes de comprar” (Propaganda das Lojas Americanas), “Nota fiscal. “Se você não pede o Paraná perde” (de outdoor do Governo Roberto requião), “O Cartão Nacional Visa avisa: (...)”.

#### **2.4.4 Aspectos Morfológicos**

A morfologia tem como objeto o estudo da palavra: suas flexões, seus sufixos e a diferença entre estes e aqueles; os tipos de estrutura, classificação e formação das palavras, como observa Sandmann (2005). No entanto, para a linguagem da propaganda só alguns itens serão destacados, devido a sua singularidade, como: as formações mais criativas, de caráter estilístico ou em certo sentido à margem da produtividade da língua padrão.

Sobressaem os cruzamentos vocabulares, as prefixações intensivas, as sufixações com morfemas de grau e ressegmentações de palavras complexas. Modelos de produtividade lexical típicos da língua padrão, por exemplo, os prefixos re- e sub- e os sufixos –ismo e –ista, são inexpressivos em textos de propaganda, eis que os mesmos não privilegiam a variante coloquial. (2005, p.62)

##### **2.4.4.1 O jogo com a palavra complexa**

Para Sandmann (2005), palavra complexa é a palavra formada por mais de um morfema lexical, quer composta quer derivada. Há um grande número de textos de propaganda em que se manifesta a consciência que o usuário tem dessa complexidade, dando destaque a ela ou usando-a em jogo que visa prender a atenção do leitor. Vejamos alguns exemplos citados pelo autor: “No mundo pós-moderno vence quem tem pós-graduação.” (Folha, 30/11/89: propaganda do Centro de Estudos de Pós-Graduação – CEPG), “Vendem-se casa impopulares, para construir casas populares.” (Veja, 18/4/90). Um texto técnico apresentaria com certeza “casas não-populares”, que nesse contexto seria o antônimo de (casas) “populares”, isto é, “simples, baratas” e não “famosas, conhecidas”, mas em texto de propaganda o conotativo impopulares vai muito bem.

#### 2.4.4.2. Prefixação

Sandmann (2005) comenta que para realçar a excelência de um produto ou de um serviço prestam-se, além dos sufixos de grau, os prefixos chamados intensivos: “Ela é multidata, multidia, multinoite, multieletrônica. Poupança Multidata Itaú.” (Folha, 1/5/91). Comenta o autor que é difícil atribuir um sentido preciso a multidia e multinoite, o que não vem ao caso em texto publicitário.

#### 2.4.4.3. Sufixação

Aponta Sandmann (2005) que em textos de propaganda o objetivo é naturalmente exaltar a excelência do bem de consumo ou do serviço. Do ponto de vista do português padrão e mesmo do ponto de vista da linguagem usual comum temos, sem dúvida, desvios nessas formações, mas elas têm hora e vez nos contextos em que são usadas. Comenta o autor que as sufixações com os morfemas de grau são bem mais frequentes e em diversas formações são em certo sentido marginais ou desvios. O português é uma língua rica particularmente em morfemas de grau, quer aumentativos, quer diminutivos, com a função de indicar objetivamente o grande e o pequeno ou com a função emotiva de indicar apreço ou despreço ou, ainda, o abrandamento de uma situação desagradável ou inoportuna.

Alguns exemplos citados pelo autor:

Conquiste o seu carrão dirigindo um carrinho. Real, o seu super de todos os dias.” (outdoor do supermercado Real) em que temos também abreviação expressiva super por supermercado.

[...] No português padrão o sufixo de superlativo-íssimo se une a adjetivos (belíssimo) e advérbios (pertíssimo). Em textos de propaganda encontramos substantivos com esse sufixo: “Todo dia é dia de ofertíssima Pão de Açúcar.” (Folha, 29/8/90).

[...] O sufixo-ésimo, dos numerais ordinais (vigésimo, centésimo) assume função superlativa em Chikésima, nome de loja em Curitiba.

O uso do sufixo de aumentativo-ão, que se une a substantivos masculinos, é frequentemente unido também a substantivos femininos: “Semanão dos preços mais baixos Carrefour.” (Folha, 21/4/91).

[...] sufixações muito criativas, geradoras de homônimos heterógrafos, oferecem-nos: “Antes do feriado de Nossa Senhora Aparecida, dê uma aparecida lá na Zacarias.” (Folha, 6/10/89, propaganda da Rede Zacarias de pneus)

[...] sufixações incomuns temos nas formações verbais, coppertonar, usado pronominalmente

(“neste verão coppertone-se.”: de outdoor). (p. 64-65)

#### **2.4.4.4 Cruzamento Vocabular**

Para Sandmann (2005, p. 65), o cruzamento vocabular é, no fundo, um tipo de composição, pois são unidas palavras, normalmente duas, para formar uma nova unidade, sendo que a diferença está em que no cruzamento vocabular os dois elementos ou ao menos um reduzido em seu corpo fônico. PARECE QUE FALTA ALGUMA PALAVRA NESSE PEDAÇO “E é justamente essa redução, que depende da escolha de quem forma a nova unidade, que é especialmente criativa.” Nas criações lexicais em textos de propaganda, os cruzamentos vocabulares competem em produtividade com as formações com sufixos de grau. Alguns exemplos que o autor cita para ilustrar a força chamativa dessas formações: Só existe uma coisa mais bonita que um sutiã Triumph. Outro sutiã Triumph. Triumph, o showtiã.” (Desfile, setembro de 1990); “A intelligentisia brasileira finge que não lê ‘O Globo’. O que é uma tremenda ‘burritsia’.” (veja, 13/7/88). O autor considera interessantes esses cruzamentos vocabulares showtiã e burritsia. (p.66)

#### **2.4.4.5. Ressegmentação e desopacificação**

Segundo Sandmann (2005) os jogos criativos com unidades lexicais mais longas ou complexas, que chamamos de ressegmentação e desopacificação.

Na ressegmentação – o prefixo re-, como em remodelar, repensar e reconsiderar une aqui o significado “de novo” com o de “diferentemente” – é feita uma segmentação diferente de uma palavra, sem substituição ou acréscimo. É o caso, por exemplo, de nome de bar em Curitiba: “Bar baridade” [...] O nome indígena parati, nome de carro da Volkswagem e de supermercados de Curitiba, prestou-se a (res) segmentações, com simultânea desopacificação: “Morumbishopping é Parati, mamãe.” (Folha, 9/5/91, do texto, publicado na época do Dia das Mães, fazia parte a imagem do carro Parati, que era sorteado); “Parati, do jeito que você gosta.” (propaganda do Supermercado Parati).

[...] Um cartaz em uma universidade convidava para palestra sobre alfabetização, destacando, mediante outra cor, a parte final ação da palavra alfabetização, o que é também uma segmentação diferente. Aliás, esse jogo que chamamos de “desopacificação” é também um cruzamento vocabular e formação lexical. (p.67)

#### **2.4.5. Aspectos Sintáticos**

Um dos aspectos lingüísticos que, possivelmente, mais distingue o gênero discursivo propaganda é a simplicidade estrutural. É comum, de acordo com Sandmann (2005), o nome comercial ou do produto estar no começo de propagandas sem apresentar elementos lingüísticos de coesão: “Arapuã. Vem que tem”, ou um período composto sem conectivo: “Pensou cerveja, pediu Brahma.” Sant’Anna (1998) afirma que o estilo literário desvia a atenção do assunto. Segundo ele, a linguagem da propaganda não deve ser obscura, ao contrário, deve ser simples, com palavras curtas, parágrafos curtos e textos altamente pessoais. Um bom anúncio, nas palavras do autor, deve ser “imediatamente compreensível e diretamente comovente”.

Carvalho (1996) cita que a publicitária Adriana Falcão, em uma entrevista, comenta que o peso das palavras na mensagem publicitária é muito grande. Esse tipo de mensagem é curto (obrigatoriamente), para ser decodificado com rapidez. Portanto, o vocabulário não pode ser estranho ao público-alvo. Deve ser um vocabulário familiar que permita, no entanto, significações múltiplas, que abrigue o jogo de palavras. A publicitária comenta também que os adjetivos, na elaboração do texto, são falsos amigos. Na realidade, eles assumem o estatuto de um julgamento pessoal que é muito fácil de ser negado ou contrariado. Assim, o substantivo abstrato que indique qualidade: “a pureza da água Indaiá” parece preferível a “a água Indaiá é pura”. (1996:31)

Outro aspecto sintático observado no gênero discursivo propaganda é o paralelismo. Em Sandmann (2005), entendemos por paralelismo um esquema formal com repetição da mesma estrutura sintática, empregado a fim de se alcançar empatia, identificação e simplicidade na propaganda. O autor destaca, como por exemplo, a propaganda de uma agência de turismo: “DN Turismo. Você leva a vida. A gente leva você.”, em que vemos a repetição da construção: Sujeito – predicado – objeto direto, nas frases “Você leva a vida”, “A gente leva você”. Essa construção constitui um paralelismo e tem como objetivo conquistar seu público-alvo através de efeito comunicativo.

#### **2.4.6. Aspectos Semânticos**

O texto de propaganda atinge muito bem sua finalidade, se for polissêmico, se explorar a homonímia ou se contiver ambigüidades. Sandmann (2005) comenta que quando nos referimos a um objeto ou à qualidade de um objeto de modo objetivo, falamos de

denotação ou forma denotativa de expressão. Se acrescentarmos aspectos subjetivos, temos a conotação ou forma conotativa de expressão. O exemplo que o autor destaca é o sentido denotativo de “Semana Santa”, como a seqüência de importantes datas do cristianismo e compara-o ao emprego conotativo destas palavras na propaganda: “Santa Semana. Aproveite para pagar suas promessas de amor. Studio A Motel”. Destaca o autor que o adjetivo colocado antes do substantivo, não é neutro ou é marcado, isto é, presta-se à manifestação de aspectos emotivos.

Carvalho (1996) afirma que a propaganda pode se apoiar no sentido denotativo ou no sentido conotativo. No primeiro caso, o sentido se concentrará no referencial, dando ênfase ao nome e à informação. O pólo denotativo apóia-se em uma retórica lógica, centrada no referente, com argumentação baseada no conjunto de provas intrínsecas ao objeto, visando, principalmente, à transmissão de informação. No segundo caso, a propaganda se sustentará no implicativo, dando ênfase ao caráter, à analogia, mais do que à informação. O pólo conotativo apóia-se no receptor e emprega uma forma de argumentação baseada na persuasão, extrínseca ao objeto. Conforme Carvalho (1996, p. 20) “enquanto a denotação transmite a informação, a conotação permite uma abertura em leque do significado”.

#### **2.4.7. Linguagem figurada**

As figuras de linguagem são formas de expressão que fogem da linguagem comum e são muito freqüentes na linguagem do gênero discursivo propaganda, dando à mensagem maior vivacidade, vigor e criatividade.

Sandmann (2005) destaca o uso da metáfora e da personificação como elementos de atração e persuasão na linguagem publicitária. Na metáfora há uma transferência de significante com base na semelhança, isto é, um significante de signo passa a referir-se a outro objeto ou fato. Exemplifica o autor que o léxico “chuvisco” tem seu significado original – chuva fina – transformado na propaganda da empresa Toshiba: “Previsão dos nossos japoneses: fim de semana sem chuviscos. Novo Cine 4 Toshiba”. A palavra “chuviscos” é empregada em sentido metafórico e passa a significar que, sem chuviscos, a imagem será clara, sem interferências.

A personificação é a atribuição de características humanas a seres de outras espécies-animais, objetos. Sandmann (2005) exemplifica a utilização dessa figura de linguagem com uma propaganda da empresa Maggi: “Para a carne que adora dar uma de durona”, é atribuído um traço de personalidade, ou seja, uma característica humana, a um alimento.

Define o autor que a personificação de um artigo de marketing tem, como é fácil de observar, também a função de causar estranhamento, de prender o leitor.

#### **2.4.8. Verbos**

Para Carvalho (1996), no texto publicitário o elemento verbal que representa a ordem ou o convite constitui um imperativo revestido de roupagens que camuflam as intenções do texto. Como no exemplo: Wellaton. Ponha isso na sua cabeça. Comenta o autor que em muitas mensagens publicitárias, o verbo não está no imperativo, mas no futuro composto, em forma de promessa. Nesses casos o pronome Você é explorado como recurso para envolver o receptor. Assim como nessa propaganda: A Azaléia que você vê é a Azaléia que você sente. Na linguagem publicitária os verbos auxiliam a sustentar a argumentação que leva o consumidor a convencer-se, consciente ou inconscientemente. O modo imperativo, característico de uma linguagem autoritária e geralmente substituída por formas eufemísticas no cotidiano, aparece com frequência nas mensagens.

#### **2.4.9. Marcadores de pressuposição**

Os marcadores de pressuposição constituem um recurso interessante na propaganda porque permitem que o leitor construa outros significados, além dos explícitos no anúncio. Essas mensagens implícitas, em geral, apresentam elementos persuasivos, que auxiliam a seduzir o público-alvo.

Lopes-Rossi (2003c) comenta que a pressuposição é uma forma de “verdade implícita” restrita por certas condições de verdade das sentenças. Ilari e Geraldí (1985) destacam que pressuposto básico refere-se a um conteúdo implícito, ligado ao sentido de uma oração, que, por sua vez, só pode ser considerada verdadeira se o conteúdo em questão for aceito como verdadeiro.

Algumas expressões ou palavras que introduzem informações além da mensagem explícita caracterizam a existência de pressuposição na frase. Essas expressões, que são denominadas marcadores de pressuposição, podem ser identificadas pelos leitores hábeis. Essa identificação é necessária para a construção de significados do texto, pois, como comenta Lopes-Rossi (2003c), o falante/redator, ao empregar a pressuposição, deseja impor ao leitor um determinado quadro de idéias que devem ser entendidas como verdadeiras. Um interlocutor/leitor atento, proficiente, ao identificar a presença da pressuposição, pode

manifestar uma atitude crítica em relação ao presuposto, aceitando-o ou contestando-o.

Lopes-Rossi (2003c), embasada em vários autores relaciona os seguintes casos de pressuposição:

Indicada por marcadores de pressuposição, como certos verbos (continuar, perder, manter, deixar de, saber, ignorar, lamentar...); advérbios (mesmo, ainda, já, até mesmo...); conjunções (antes que, depois que...), expressões (é que...). Ex.: Até você colou na prova! Entende-se (embora não tenha sido dito expressamente, ou seja, ficou presuposto) que se esperava que você se comportasse de maneira diferente de todos os outros.

Há outros casos de pressuposição não marcada por marcador de pressuposição:

Existencial: ligada a um sintagma nominal precedido de artigo definido. O interlocutor espera que o falante seja coerente e sincero, relevante, logo, que fale sobre coisas existentes. Se o enunciado pressupõe a existência de algo ou alguém que de fato não existe, há duas possibilidades de ser interpretado: como incoerente, o falante está maluco; o falante não está maluco, portanto, deve estar falando ironicamente ou em sentido metafórico.

Frases imperativas pressupõem condições que se não forem satisfeitas tornam o ato incapaz (não apto) de ser executado. Ex.: Feche a porta! Pressupõe a existência de uma porta aberta, uma relação tal entre os interlocutores que permita a quem deu a ordem fazê-lo com autoridade, a possibilidade de quem recebeu a ordem de executá-la.

Morfemas ou palavras cujos significados pressupõem alguma verdade: Ex.: A missa de sétimo dia do Fulano será na próxima sexta-feira (...) Missa de sétimo dia pressupõe que o Fulano morreu.

Os marcadores de pressuposição constituem um recurso interessante na propaganda porque permitem que o leitor construa outros significados, além dos explícitos no anúncio. Essas mensagens implícitas, em geral, apresentam elementos persuasivos, que auxiliam a seduzir o público-alvo.

## **2.5. Recursos não-verbais mais comuns nas propagandas impressas**

O gênero discursivo propaganda impressa emprega uma diversidade de recursos argumentativos a fim de atrair e persuadir o consumidor. Os recursos verbais são um exemplo, mas, além deles, há recursos não-verbais de grande importância no processo de compreensão e aceitação da mensagem da propaganda. Sant'Anna (1998) destaca o uso da ilustração, o emprego da cor e a diagramação como recursos que contribuem para que a propaganda seja mais agradável e persuasiva.



### **2.5.1. Ilustração**

A ilustração, assim como o texto, é uma forma de expressar a mensagem. É um estímulo emotivo e convincente, por seu poder de evocar idéias, lembranças e experiências, que procura aguçar a imaginação e desencadear os desejos e os interesses que levam à ação.

De acordo com Sant'Anna (1998), a ilustração contribui para a identificação do produto, distinguindo-o dos produtos concorrentes e pode, muitas vezes, reduzir consideravelmente a extensão dos textos em uma propaganda. Como fator de atenção e de compreensão, a ilustração destina-se a facilitar o entendimento da mensagem. Além disso, atua como fator de credibilidade, ajuda a convencer muitos indivíduos. Segundo Sant'anna (1998), a ilustração apresenta as seguintes funções, em uma propaganda:

Aumentar o índice de atenção ao anúncio.

Tornar o anúncio mais aprazível à vista.

Induzir à leitura do texto.

Estimular o desejo pela coisa anunciada.

Engrandecer a coisa anunciada.

Demonstrar ou reforçar afirmações feitas no texto.

Identificar o produto ou marca.

Formar a atmosfera adequada. (p.180-181)

### **2.5.2. O emprego da cor**

Assim como a ilustração, as cores têm uma ação estimulante sobre as pessoas. Sant'Anna (1998) comenta que quando as cores são bem escolhidas, elas têm o poder de evocar sensações e sentimentos, formando uma atmosfera agradável e facilitando a aceitação do público ao produto anunciado. Ressalta o autor que a cor é o primeiro elemento de ilustração suscetível de atrair a vista. Cada cor pode atuar pela sua tonalidade, claridade, saturação, superfície que ocupa e contrasta com as cores vizinhas principalmente com o fundo. O autor cita as finalidades mais comuns da cor na publicidade:

chamar a atenção;

dar mais realismo aos objetos e cenas;

estimular a ação;

embelezar a peça e torna-la mais atrativa;

formar atmosfera adequada. (p.181)

Sant'Anna (1998) destaca exemplos de sensações provocadas por algumas cores: O vermelho é quente e impulsivo; traduz paixão e entusiasmo ou simboliza guerra ou perigo. O verde dá sensação de frescor e água corrente e simboliza esperança. O azul é frio e calmante; dá a impressão de céu e espaço aberto. O amarelo e o laranja sugerem luminosidade e alegria. (p.181)

De acordo com os estudos de Farina (1990), existem algumas indicações seguras quanto ao uso das cores em publicidade. O vermelho aumenta a atenção, é estimulante, motivador, é indicado para uso em anúncios de artigos que sugerem calor e energia, artigos técnicos e de ginástica. A cor laranja é indicada para as mesmas aplicações do vermelho, com resultados um pouco mais moderados. O amarelo é visível a distância, estimulante. É uma cor imprecisa, pode produzir vacilação no indivíduo e dispersar parte de sua atenção. Não é uma cor motivadora por excelência. Combinada com o preto pode resultar em uma combinação eficaz e interessante. É geralmente indicada para aplicação em anúncios que indiquem luz, é desaconselhável seu uso em superfícies muito extensas. A cor verde é estimulante, mas com pouca força sugestiva; oferece uma sensação de repouso. Indicado para anúncios que caracterizem o frio, azeites, verduras e semelhantes. O azul possui grande poder de atração, é neutralizante nas inquietações do ser humano; acalma o indivíduo e seu sistema circulatório. Indicado em anúncios que caracterizem o frio. A cor roxa acalma o sistema nervoso, deve ser utilizada em anúncios de artigos religiosos, em viaturas, acessórios funerários, etc. Para dar a essa cor maior sensação de calor, deve-se acrescentar vermelho; de luminosidade, o amarelo; de calor, o laranja; de frio o azul; de arejado o verde. As cores púrpuras e ouro são cores representativas do valor e dignidade. Devem ser aplicadas em anúncios de artigos de alta categoria e luxo.

O marrom esconde muito a qualidade e o valor e, portanto, pouco recomendável em publicidade. O violeta entristece o ser humano, não sendo, portanto, muito bem visto na criação publicitária. A cor cinza indica discricção, para atitudes neutras e diplomáticas é muito utilizado em publicidade. O preto deve ser evitado o excesso em publicações a cores, pois tende a gerar frustração. O azul e branco são estimulantes, predispõem à simpatia; oferecem uma sensação de paz para produtos e serviços que precisam demonstrar sua segurança e estabilidade. As cores azuis e vermelhas são estimulantes da espiritualidade; uma combinação delicada e de maior eficácia na publicidade. O Azul e preto dão sensação de antipatia; deixam o indivíduo preocupado; desvalorizam completamente a mensagem publicitária e é contraproducente. As cores vermelhas e verdes são estimulantes, mas de pouca eficácia

publicitária. Geralmente se usa essa combinação para publicidade rural. E as cores amarelas e verdes produzem atitudes passivas em muitas pessoas, sendo ineficazes em publicidade. Poderá resultar eficácia se houverem mais detalhes coloridos na peça.

Hepner (apud Sant'Anna, 1998, p.182.) comenta que existem diferentes associações de idéias ou estados de espírito provocados pelas cores.

Vermelho lembra fogo, calor, excitação, força

Rosa, suavidade, frescor, fragrância

Laranja, calor, ação, força, sabor

Marrom, riqueza, solidez, luxuria, desenvoltura

Amarelo, claridade, esportividade, desenvoltura

Azul-marinho, frio, formalismo, meditação

Azul-claro, frescor, fragilidade, juventude

Verde-escuro, doentio, barato

Verde-claro, refrescante, novo, arejado

Púrpura, realza, imponência, opulência

Cinza, maciez, docilidade, cautela

Branco, pureza, limpeza, castidade

Preto, força, mistério, suspense, frieza. (p.182)

### **2.5.3 Tipos de letra**

Sant'Anna (1998) considera que tudo que pode contribuir para acelerar a leitura, tornando-a mais fácil, contribuirá para fixar o leitor ao texto; tudo o que demorar a leitura, tornando-a mais difícil, contribuirá para repelir o leitor, para incitar a não ler.

Assim, qualquer forma de letra que contrarie a percepção sincrética deve ser formalmente evitada, principalmente tudo o que for suscetível de criar uma confusão entre a forma e o fundo. Do mesmo modo, toda a escrita vertical, diagonal, em curvas, entrelaçada, em espiral, toda a escrita em que os caracteres de imprensa estiverem dispostos de forma caótica, uns em relação aos outros, ou se confundirem dever-se-á evitar.

Deve-se dar preferência aos caracteres tipográficos, evitando o uso de caracteres desenhados. A sua legibilidade depende de cinco fatores:

Simplicidade-quanto mais simples, mais fácil a leitura.

Dimensões-letras pequenas demais são fatigantes, e exageradamente grandes causam mal-estar.

Força - deve haver íntima relação entre a altura e força com um ótimo intervalo entre cada letra.

Orientação - utilizar ao máximo caracteres orientados verticalmente, pois quanto mais oblíquos, menor será a sua legibilidade.

Harmonia- um anúncio deve ser composto por uma família de caracteres que formem um estilo único e não por uma profusão de famílias correspondentes a outros tantos estudos diferentes. (p.184).

O tipo de letra a ser empregado em uma propaganda é escolhido de acordo com o assunto, o produto oferecido e o público-alvo a que se destina. Sua função primordial é contribuir para acelerar a leitura, chamando a atenção do leitor para a mensagem, para o produto. Sant'Anna (1998) comenta que o tipo de letra empregado deve incentivar a leitura, mas não deve tornar o leitor consciente do ato de leitura, nada deve interpor entre o pensamento do texto e o leitor. A mensagem publicitária deve ser transmitida de forma clara e envolvente, a fim de despertar a curiosidade do leitor, atrair sua atenção e persuadi-lo. O autor afirma que o publicitário deve partir do princípio de que o anúncio é feito para quem está interessado em comprar aquilo que está sendo vendido. Quando se tem um texto grande, a responsabilidade do tipo é maior ainda. Logo, ele realmente precisa ser dosado, ser feito com simplicidade, mas com convicção. Por isso, o tipo de letra e de diagramação são recursos importantes, que podem colaborar para a persuasão da propaganda.

#### **2.5.4. Usos e apelos na propaganda**

Toda campanha publicitária tem uma proposição básica, ou seja, um argumento central a partir do qual é trabalhado o tema que será usado como forma de transmissão do conteúdo. Conforme Sant'Anna (1998), o tema pode ser apresentado de maneira direta, com texto racional, que fornece fatos, informa, descreve o produto, usa argumentos básicos, positivos, sem rodeios; ou indireta, por meio de textos emotivos, que despertam curiosidades, salientam os efeitos do produto.

Quando o tema da campanha é trabalhado de maneira indireta, o profissional de propaganda pode utilizar na criação de suas peças os apelos publicitários, que são conjuntos de estímulos, por meio da emoção ou da razão, para que o leitor adquira um produto ou faça uso de um serviço, ou de uma idéia.

Moraes (2002) explica que os apelos estão diretamente ligados às necessidades humanas. De uma maneira geral, pode-se dizer que as sociedades que estão em contato com

os meios de comunicação e com a propaganda há algumas décadas acabam transformando as necessidades fisiológicas em culturais. As principais necessidades, segundo Moraes (2002) são:

Apetite: paladar, satisfação com determinados alimentos.

Aprovação social: desejo de ser aceito socialmente.

Atividade: esporte, jogos e semelhantes.

Atração sexual: conquista amorosa, casamento, namoro.

Beleza: sentimento estético, valorização do belo.

Conformismo: acomodação.

Cultura: desejo de saber.

Curiosidade: necessidade de saber o que se passa.

Economia: dinheiro, poupar.

Evasão psicológica: desejo de esquecer a realidade.

Saúde: higiene, defesa contra doenças.

Segurança: o instinto de sobrevivência presente em todos os animais.

Status e estima: são duas necessidades que combinam e ambas refletem o modo pelo qual as pessoas gostariam de ser reconhecidas e tratadas. Todos desejam ser encarados com respeito, reconhecimento, assim como ocupar um lugar de destaque no grupo.

Ser você mesmo: as pessoas desejam ser reconhecidas como indivíduos com idéias próprias, fazendo coisas por sua decisão, ter seus próprios conceitos. (p.26-27).

O uso de apelos depende do que o autor da propaganda almeja transmitir, bem como do perfil do público-alvo, de seus desejos e valores, e do retorno que o anunciante espera do público. A utilização de um apelo e não de outro está relacionado ao efeito de sentido que o autor pretende produzir em seu texto. Afirmo Moraes (2002) que o apelo depende do produto e do serviço, além de visar ao público-alvo.

## **CAPÍTULO 3**

### **OFICINAS DE ESTUDOS: PROFESSORES REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA DA PROPAGANDA IMPRESSA**

#### **3.1 Apresentação do capítulo**

O presente capítulo apresenta a descrição das oficinas de estudos desenvolvidas junto a três professoras habilitadas em Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, da Escola Estadual, de Pedralva, Minas Gerais. Foram realizadas seis oficinas de estudo no período de 17 de maio a 05 de julho do ano de 2006. As oficinas foram desenvolvidas em grupo, em horários reservados para reuniões de módulos II para facilitar a troca de experiências e permitir a discussão dos conceitos. Os estudos desenvolvidos basearam-se em textos selecionados sobre leitura, gêneros discursivos, leitura de gêneros discursivos, e propaganda impressa, a fim de levar os professores à discussão de conceitos e à reflexão sobre sua própria prática pedagógica. Além, da discussão e reflexão de novos conceitos, as professoras apreenderam os procedimentos de leitura de propaganda impressa, proposto por Lopes-Rossi (2004), realizando análises de propagandas impressas. Algumas análises foram feitas conjuntamente, a partir de propagandas escolhidas pela pesquisadora, e outras foram feitas individualmente, com propagandas escolhidas pelas participantes das oficinas. O capítulo retrata também a análise do processo pelo qual as professoras passaram como leitoras de propagandas impressas.

#### **3.2 Primeira oficina de estudos**

No dia 17 de maio de 2006, três professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Professor Arcádio do Nascimento Moura, de Pedralva-MG, reuniram-se com a pesquisadora para a primeira oficina de estudos, que durou em torno de 01 h e 20 min. A pesquisadora iniciou as atividades expondo o objetivo das oficinas, ressaltando a importância da participação das professoras, uma vez que o grupo iria compartilhar experiências e informações. As oficinas visam a propiciar uma etapa de formação continuada às professoras promovendo atualizações, aprofundamentos teóricos e reflexões sobre a prática de leitura de propagandas nas aulas de Língua Portuguesa.

A pesquisadora fez os seguintes questionamentos:

- O que vocês entendem por gêneros discursivos?

Houve uma pausa e depois comentários sobre os gêneros discursivos serem tipos de textos. Uma professora disse: “acho que é algum texto que a gente pode trabalhar de diversas maneiras”. A pesquisadora perguntou quais seriam as diversas maneiras e ela respondeu “acho que é trabalhar contextualizado”. Foram apresentados alguns conceitos e as professoras foram unânimes em destacar:

- Não conhecemos essa terminologia.
- Não há incentivo, nem cursos para os professores se atualizarem.
- A maioria dos professores sentem-se despreparados e sozinhos em sua prática educativa, apoiam-se nos livros didáticos e na orientação da supervisão da escola.
- Não há projetos específicos na escola para leitura.
- Há falta de recursos financeiros na escola, e um trabalho bem feito, planejado,

organizado, voltado para o desenvolvimento da prática de leitura é dispendioso.

Após a discussão, a pesquisadora entregou às professoras uma síntese de alguns conceitos sobre gêneros discursivos, com base em Lopes-Rossi (2006), como exposto a seguir. Destacou-se a mudança de concepção de língua nos estudos lingüísticos, e o deslocamento do ensino de um enfoque no sistema de regras até o novo enfoque no uso da língua, que é enfatizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Foi abordada também a concepção de leitura, que é questionada nas práticas educativas. O conceito de gênero discursivo apresentado pela pesquisadora foi o conceito bakhtiniano – que define gênero discursivo como forma relativamente estável de enunciado oral ou escrito, produzido em situações de interação verbal, com função comunicativa determinada (BAKHTIN, 1992). Foi também comentado que esse conceito foi proposto como unidade básica ideal para o ensino de línguas por pesquisadores europeus do chamado “Grupo de Genebra”, como substituição às velhas práticas de redação e de leitura. Eles buscavam solução para os problemas de ensino de língua materna na Suíça, semelhantes aos constatados no Brasil. Os PCN (BRASIL, 1998) assumiram a proposta desses pesquisadores, mas deve-se ressaltar que não se trata, como observou Geraldi (1998, p. 19), “de mero gosto por novas terminologias. Por trás dessa troca de termos, outras concepções estão envolvidas”.

Os autores citados comentam que um conceito de língua diferente do anteriormente citado subjaz a essas reflexões mais recentes e aos objetivos para o ensino de Língua Portuguesa delas decorrentes. Explica Marcuschi (2002, p.22) que, a partir das posições defendidas por Bakhtin (1992), muitos autores:

[...] tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equívale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos. Nesse contexto teórico, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade [...]

Marcuschi (2005, p.19) comenta que os gêneros discursivos “Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura.” Dessa forma, o ensino orientado por gêneros discursivos deve viabilizar a apropriação pelos alunos das características discursivas, composicionais e lingüísticas de cada gênero discursivo estudado, para a consecução do objetivo geral de ensino de Língua Portuguesa proposto pelos PCN (BRASIL, 1998):

[...] criar condições nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

De Lopes-Rossi (2006) foi comentado e colocado em discussão com os professores o fato de a organização do trabalho com leitura e produção de textos a partir do conceito de gêneros discursivos contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa mais ampla dos alunos, porque os leva à percepção de que, no uso social da língua, os textos que se produzem são fenômenos sócio-históricos, com propósito comunicativo definido, compostos por elementos específicos (texto verbal e texto não-verbal) a cada gênero.

A exploração da complexa inter-relação de fatores envolvidos na produção e na compreensão da linguagem proporciona também perspectivas interdisciplinares, seja pela temática do gênero discursivo proposto para leitura, seja pelos conhecimentos mobilizados para compreensão de seus elementos composicionais.

Comenta ainda Lopes-Rossi (2006) que o professor de Língua Portuguesa não precisa ser um especialista em todas as áreas, mas deve passar a observar os elementos composicionais mais marcantes dos gêneros com os quais pretende trabalhar; buscar informações básicas sobre esses elementos; procurar relacioná-los ao propósito comunicativo dos gêneros; trocar informações e impressões com outros profissionais e com os próprios alunos.

E, juntamente com as professoras, a pesquisadora foi lendo e provocando discussões, para um melhor entendimento do conceito gênero discursivo. Todas as professoras participaram, discutiram e deram exemplos de sua prática educativa. Destacaram, ainda, que é



muito importante um trabalho de formação continuada, aperfeiçoamento e atualização da prática educativa do professor, uma vez que proporciona melhorias, inovações, trocas de experiências e reflexões do trabalho desenvolvido.

A discussão dessa síntese foi enriquecida com o depoimento, reflexões e questionamentos das professoras. Ao refletirem sobre a prática pedagógica, reconheceram resultados ainda insatisfatórios dentro da sala de aula. As condições de trabalho, a falta de disponibilidade para um estudo, uma capacitação aprofundada sobre os fundamentos teóricos dos PCN (BRASIL, 1998) e do Conteúdo Básico Comum (MINAS GERAIS, 2005) podem ser dificultadores no êxito do ensino escolar.

Ao final da oficina, foi entregue às professoras uma síntese elaborada a partir de Carvalho (1996) sobre características do gênero discursivo propaganda impressa. Foi sugerida uma leitura posterior para discussão na oficina seguinte. A pesquisadora ressaltou a dificuldade de se obterem materiais e informações relevantes sobre o gênero propaganda, voltados ao trabalho pedagógico. Uma das professoras concordou e disse que “esse é um dos problemas que o professor enfrenta, além de não possuir fontes, muitas vezes nem sabe onde buscar, não tem tempo para ficar procurando.”

A pesquisadora sentiu um descontentamento muito grande das professoras em relação à eficácia de suas práticas, uma vez que reclamaram muito da falta de apoio da escola, do governo, dos pais e dos próprios alunos, que muitas vezes não se interessam pelas aulas. A oficina foi conduzida de forma satisfatória, levando as professoras a refletirem, discutirem sobre suas práticas à luz de uma nova perspectiva teórica, ainda que de forma incipiente.

### **3.3 Segunda oficina de estudos**

No dia 24 de maio de 2006, realizamos o segundo encontro da oficina de estudos, em que iniciamos uma reflexão da síntese elaborada pela pesquisadora, a partir dos fundamentos de Carvalho (1996) sobre o Gênero discursivo propaganda impressa. As professoras já tinham lido o material em casa e ressaltaram a validade de o professor conhecer melhor o gênero discursivo propaganda. Uma das professoras salientou que não conhecia diversas informações e as julgou imprescindíveis em uma leitura proficiente de propagandas impressas. Iniciou uma reflexão sobre o fato de muitas vezes fazermos uma leitura superficial da propaganda e o trabalho em sala de aula ser quase sempre leigo. Voltou aos comentários sobre a necessidade de os professores de Língua Portuguesa estudar e repensarem suas práticas em sala de aula. Expôs suas dúvidas, como: Qual é o meu papel de professor de Língua? Será que o que estou

trabalhando ajuda os meus alunos? É válido? As outras professoras ouviram e acenaram com a cabeça, dando a entender que concordavam com as indagações da colega.

Iniciamos a discussão sobre o texto e logo a outra professora disse: “Agora estou mais atenta às propagandas, comecei a vê-las com um outro olhar. Comecei a perceber o jogo de sedução que está implícito na linguagem, isto é muito legal!”

Discutimos muito sobre os aspectos composicionais da propaganda, destacando aspectos da linguagem verbal e da não-verbal. As professoras comentaram sobre algumas propagandas, como por exemplo, a propaganda de uma mulher que utiliza uma linguagem não-verbal (mímica) para transmitir uma mensagem de significado social, mas não são todas as pessoas que conseguem entender a mensagem, pois exige outros conhecimentos prévios dos telespectadores. Deram exemplos também de algumas propagandas atrativas que se utilizam da imagem de pessoas populares de sucesso, felizes, bonitas, etc.

Uma das professoras relatou que pretende trabalhar no 2º semestre com as propagandas eleitorais, uma vez que estaremos em plena campanha política. A pesquisadora comentou que as propagandas de época são classificadas como propagandas sazonais; são propagandas de épocas específicas, de oportunidades. No momento, é a Campeonato Mundial de Futebol que motiva muitas propagandas.

Após as discussões, a pesquisadora apresentou algumas propagandas impressas que foram selecionadas aleatoriamente, com objetivo único de as professoras reconhecerem e perceberem algumas características que foram abordadas na síntese discutidas na oficina. As professoras fizeram uma análise global, destacando alguns detalhes que são importantes na leitura de propagandas: linguagem, cores, ilustrações, tipos de letras, etc.

A Segunda oficina foi mais produtiva, pois, com a leitura feita em casa, as professoras sentiram-se mais seguras, capazes de falarem com domínio sobre o assunto. A discussão provocou muita reflexão sobre a falta de preparo do professor e a influência que o livro didático exerce em suas práticas educativas. Uma professora abriu o seu livro didático e mostrou uma propaganda e disse que trabalha todos os aspectos recomendados para a leitura da respectiva propaganda. Todas as professoras analisaram a propaganda, que apresentava as personagens a formiga e a cigarra e perceberam que a propaganda fazia uma intertextualidade com a leitura anterior. Houve discussão acerca da confecção da mesma – a propaganda do livro didático é quase sem cor, “falta vida à propaganda”. Outras observações de uma das professoras: “Essa propaganda não é visualizada pelos alunos no mundo real, ela não existe, apenas no livro, não tem significado real para os meninos”; “Os personagens são fictícios, não existem” ; “é a leitura apenas da escola, do livro didático, não há identificação com a

vida real”; “vejam os exercícios propostos após a leitura da propaganda, não levam a nada, são apenas estruturais, repetições!” Todas as professoras participaram da discussão destacaram que trabalhar apenas com o livro didático é muito limitado, e que assim não conseguiriam formar leitores proficientes em propaganda impressa e talvez em nenhum gênero discursivo.

A partir dessas questões, percebe-se que os professores necessitam de um momento de discussão, reflexão e análise de sua prática, de sua metodologia, de seu material utilizado, coletivamente. Momentos assim proporcionam maior consciência do trabalho em sala de aula.

Apenas com alguns conceitos novos estudados e discutidos, pôde-se perceber que as professoras e a pesquisadora já conseguiam ficar mais atentas, críticas, reflexivas e abertas a novos conhecimentos e práticas, no que tange à leitura de propaganda impressa. As professoras estavam entusiasmadas e interessadas em aprender novidades para serem aplicadas em sala de aula.

Ficou acordado que na oficina seguinte faríamos análise de algumas propagandas impressas, seguindo as sugestões: “Atividades para o desenvolvimento de habilidades de leitura de propaganda impressa,” de Lopes–Rossi (2004). A pesquisadora entregou uma cópia desse texto a cada professora e sugeriu que fizessem uma leitura em casa.

### **3.4 Terceira oficina de estudos**

No dia 07 de junho de 2006, reunimo-nos para mais um encontro do ciclo de estudos para fazermos à leitura de algumas propagandas impressas seguindo as sugestões do texto de Lopes–Rossi (2004), que é resultado de um projeto de leitura desenvolvido com alunos de graduação. Essa pesquisa enfoca o desenvolvimento de habilidades de leitura de gêneros discursivos e a formação do leitor crítico. Propõe estratégias (ou procedimentos) de leitura que consideram as características específicas de cada gênero discursivo, com ênfase na propaganda impressa.

A pesquisadora e as professoras foram lendo e discutindo os aspectos importantes enfatizados pelo texto. O primeiro aspecto relevante foi sobre a necessidade de todo projeto de leitura de gênero discursivo iniciar-se por um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos destacando o propósito comunicativo da propaganda impressa em nossa sociedade e suas condições de produção e de circulação. Algumas perguntas são sugeridas para motivar os comentários sobre esses aspectos, como: Quais são as suas condições de produção e de

circulação da propaganda na nossa sociedade? Quais as características gerais do público - alvo do conjunto de propagandas que será analisado? Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Ou, dito de outra forma, qual é o propósito comunicativo da propaganda impressa em nossa sociedade? Com base em que informações a propaganda é produzida? Onde ela circula? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Em que circunstância o lê? Que tipo de resposta pode dar ao texto?

Após discussão, o grupo concordou com o texto lido – com base em sua experiência de vida – que o propósito comunicativo da propaganda de produtos é levar seu público-alvo ao consumo de um produto por meio de recursos persuasivos (apelos) verbais e não-verbais que procuram criar um desejo ou excitar um desejo já manifesto no consciente do leitor – que ele entende como uma necessidade. Esses apelos remetem o público-alvo a emoções, sensações, lembranças, desejos, idéias que correspondem a valores sociais ou a seus ideais de felicidade.

As professoras discutiram cada pergunta e pôde-se perceber, pelo entusiasmo das participantes, um interesse muito grande em levar para a sala aula essa sugestão de prática pedagógica, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa.

A pesquisadora mostrou a primeira propaganda para fazermos a análise, em conjunto, segundo as sugestões de Lopes-Rossi (2004), que propõe quatro procedimentos de leitura:

Primeiro procedimento: leitura global (leitura dos elementos verbais e não - verbais mais destacados do texto). Estamos considerando uma leitura global de propaganda impressa aquilo que um leitor proficiente desse gênero percebe num primeiro contato com o texto, por meio de uma leitura rápida: qual o produto ou serviço à venda; qual o público - alvo da propaganda; que idéias, emoções, sensações, lembranças podem ser associadas àquela propaganda (por vezes o leitor reage rapidamente com comentários como: “Que fofo!”, “Que chique!”, “Que sensual!”, “Que saudades de...!” , “Que delícia!”).

Segundo procedimento: estabelecimento de objetivos de leitura de acordo com as características constitutivas do gênero. Cada gênero discursivo, de acordo com seu propósito comunicativo, permite o estabelecimento de alguns objetivos de leitura independentemente do assunto específico do texto porque um leitor proficiente de um gênero busca determinadas informações inerentes à atividade comunicativa que aquele gênero realiza. Um leitor de propaganda pode querer ler mais detalhadamente o texto porque se interessou pelo produto. Objetivamos ir além disso.

Os objetivos propostos para a leitura detalhada da propaganda impressa visam a levar o leitor a uma leitura detalhada para verificar com que recursos (apelos) gráficos e lingüísticos a propaganda está procurando seduzir o público - alvo. As associações da propaganda, numa primeira leitura (global) a idéias, emoções, sensações, lembranças feitas pelo leitor resultam numa associação do produto a uma certa imagem que o fabricante quer vincular a ele. A leitura detalhada também leva o leitor proficiente a perceber que imagem é essa.

Considerando as características constitutivas da propaganda impressa, são propostos dois objetivos de leitura detalhada que se aplicam a qualquer propaganda, independentemente do produto anunciado:

- a) Leia atentamente a propaganda com o objetivo de verificar se há aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens ou qualquer outro recurso – usado como apelo para convencer o público - alvo de que vale a pena adquirir ou consumir o produto.
- b) Leia o texto verbal com o objetivo de verificar se ele também está sendo usado como recurso (apelo) para convencer o público - alvo de que vale a pena adquirir ou consumir o produto.

Terceiro procedimento: leitura detalhada (com os objetivos acima)

Quarto procedimento: posicionamento crítico sobre a propaganda a partir de parâmetros estabelecidos em função das características constitutivas do gênero.

- a) Você acha que os aspectos lingüísticos (texto verbal) e gráficos (texto não - verbal) utilizados podem seduzir o público - alvo?
- b) Considerando aspectos éticos, você acha que esta é uma boa propaganda?

### **3.4.1 Análises de um corpus de propagandas impressas**

A primeira propaganda analisada pelos participantes da pesquisa foi a da Cerveja Skol, publicada na revista Veja, ano 39, ed. 1999, n. 22, p. 12-13. Ed. Abril, Jun. 2006.



*Se o cara que inventou a Skol  
tivesse inventado o carrax do torcedor,  
ele seria assim.*

**NÃO ME FILMA.  
MINHA MULHER  
ACHA QUE EU  
TÔ NO MÉDICO.**

**SKOL**

**SE BEBER, NÃO DIRJA.**



Na leitura global, o grupo identificou que alegria, beleza, diversão, descontração, turma, agito, torcida e animação são palavras que podem ser associadas a esta propaganda e correspondem a ideais de felicidade do público – alvo da propaganda – jovens/adultos torcedores do Brasil. A propaganda se propõe a satisfazer as necessidades de felicidade, de turma, de torcida, de amizade, despertando sentimentos de vaidade e bem – estar.

A seguir, passamos para a leitura detalhada dos aspectos não-verbais da propaganda e pudemos observar os aspectos citados a seguir. As cores utilizadas – verde e amarelo – remetem à época de “copa do mundo”, patriotismo, amor à seleção brasileira, alegria, esportividade, e a cor vermelha aparece apenas no nome do produto SKOL e em alguns escritos para chamar a atenção do leitor. O tipo e a disposição das letras também chamam atenção do leitor, para melhor identificação do produto.

A propaganda ocupa duas páginas inteiras. O produto anunciado fica na parte inferior da margem direita da segunda página; assim que o leitor vira a página, já visualiza o produto a sua frente, tanto a cerveja Skol em garrafa como em lata, juntamente com a bola da seleção com o logotipo da Skol, sugerindo o redondo. As duas páginas estão ocupadas com uma torcida brasileira imensa, homens e mulheres, todos felizes, bonitos, eufóricos, com os braços para cima, simulando o grito da torcida, alguns com as caras pintadas, com bandeiras e todos vestidos das cores verde e amarelo. A “galera” é bem grande, mas o destaque é para quatro jovens, dois homens e duas mulheres, que estão bem à frente, destacando-se dos demais participantes. Os quatro jovens estão bem alegres, as mulheres são bonitas, de cabelos lisos e compridos, os corpos são bem feitos e estão seminus, há muita proximidade entre eles. Os quatro vestem roupas verde e amarelo, um dos rapazes veste a camiseta com o logotipo da cerveja Skol e o outro veste uma camiseta com o nome Skol e carrega tampando o rosto uma placa redonda, com alguns dizeres. Parece que a torcida está em um estádio de futebol e o Brasil acaba de fazer um gol.

O conjunto de recursos não-verbais colabora para criar uma atmosfera jovial, atual (copa do mundo) e divertida, despertando a atenção do público-alvo, porque remete aos jovens, adultos e torcedores as idéias, emoções, conceitos, lembranças que lhe são agradáveis, ou que funcionam como objeto de desejo ou ideal de felicidade desse público. Assim como aponta Carvalho (1996) - o gênero discursivo propaganda está voltado para a esfera comercial e explora o universo dos desejos humanos.

Os recursos verbais são empregados de forma eficiente, auxiliando a sensibilizar e seduzir o público – alvo. O jovem que está em destaque ao centro carrega uma placa de cor branca, de forma arredondada (assim como o logotipo da Skol) com os seguintes dizeres na

cor vermelha, com letras de forma maiúsculas “NÃO ME FILMA. MINHA MULHER ACHA QUE EU TÔ NO MÉDICO”. Os dizeres sugerem uma ironia, parafraseando mensagens que visualizamos em jogos de futebol como: “Filma eu, Galvão!”. As escolhas lingüísticas da propaganda exploram o aspecto coloquial da linguagem, tanto na forma verbal “filma” em vez de “filme” como na aférese “tô”. Destaca Sandmann (2005) que, no caso da linguagem da propaganda, a predominância de desvios da norma culta ou padrão não são gratuitos, e sim com interesse comunicativo, de chamar a atenção do interlocutor. Destaca ainda o autor que os aspectos fonológicos se inserem dentro da função poética ou estética da linguagem, chamando a atenção do leitor para o conteúdo da mensagem, despertando o prazer estético e estimulando a memorização. Essa é o tipo de linguagem que predomina nas propagandas, constituindo-se em valioso recurso para atrair o leitor, para chamar a sua simpatia, para prender sua atenção. Martins (2003) afirma que a linguagem coloquial representa exatamente alguém próximo, em quem podemos confiar. O produto passa a ser esse alguém em quem podemos confiar.

Há uma relação de explicação na negação da primeira frase (Não me filma) seguida da explicação da segunda frase (Minha mulher acha que eu tô no médico), mas não se formou um período composto nem se usou a conjunção coordenativa explicativa. Conforme Sandmann (2005) os textos de propaganda geralmente não são constituídos por frases ou períodos completos, podendo dizer que esse é um traço estilístico bastante freqüente e típico da linguagem da propaganda.

Há um tom de cumplicidade nesse texto entre o torcedor – apreciador da cerveja – e marca, que de alguma maneira o está protegendo da fúria de sua mulher. Isso contribui para que o leitor-consumidor sinta-se à vontade com a propaganda, pois, ao mesmo tempo em que reflete com bom-humor uma situação comum, em que muitos homens arrumam desculpas para encontrar a turma, beber uma cerveja; sugere o prazer, a alegria de contrariar os valores que muitas vezes prezamos. Sugere que essa atitude é normal em nossa sociedade: mentirmos para conseguirmos o que queremos fazer, alcançar nossos objetivos. A propaganda faz esse jogo de sedução sob uma forma descontraída, casual, numa linguagem que nos é familiar, uma linguagem que remete ao estilo da torcida, da “galera”. Martins (1997) define que a propaganda atua sobre as defesas psíquicas do homem para, mesmo contra a sua vontade, despertar nele o desejo de possuir cada vez mais bens de conforto material, fazendo com que novas idéias sejam aceitas e costumes diferentes se popularizem.



A função persuasiva na linguagem publicitária, para Carvalho (1997), consiste em tentar mudar atitude do receptor. Sem uma leitura crítica da propaganda, achamos graça dos dizeres e os aceitamos naturalmente.

Convém ressaltar, que em uma primeira leitura as professoras acharam comuns esses dizeres, justificando que, para tomar cerveja, qualquer desculpa é aceita e esse tipo de atitude é comum em nossa sociedade. Depois de alguma reflexão, comentaram sobre como a propaganda pode neutralizar nossos valores ou impor valores até novos.

Na parte de cima da primeira página, do lado esquerdo, há os seguintes dizeres, em tom vermelho e com letras de imprensa, *“Se o cara que inventou a SKOL tivesse inventado o cartaz de torcedor, ele seria assim.”* O emprego da conjunção SE explora a idéia de condição, algo que não aconteceu, mas é factível de acontecer. Nessa perspectiva, a forma verbal SERIA, indica algo que poderia ser. Esse texto busca colocar o público-alvo predisposto a aceitar a imagem do “verdadeiro torcedor”, aquele que é alegre, animado, enturmado, contagiante, bonito, repleto de alegorias e roupas verde-amarelas, e é lógico que tudo isso só se consegue se contarmos com a companhia da cerveja que desce redondo – SKOL.

Ao final da primeira página, em seu canto esquerdo, está escrito de cor branca em letras maiúsculas “SE BEBER, NÃO DIRIJA.” Uma das professoras ressaltou a não valorização dessa informação, de forma proposital, pois quase que nem percebemos esses dizeres tão importantes aos consumidores. *“Além de ser na cor branca, não tendo destaque, as letras são mais estreitas em relação aos demais dizeres da propaganda”.*

Há também, no canto inferior da segunda página, acima da ilustração da cerveja, em garrafa e em lata, um círculo amarelo com os seguintes dizeres na cor verde *“Com Skol o Brasil fica redondo”*, o centro do círculo é amarelo claro, dando destaque às letras e em volta um tom mais alaranjado, escurecendo um pouco. Os dizeres novamente tentam convencer o leitor da importância da cerveja Skol na copa do mundo e, logicamente, em nossa casa, na torcida pelos jogos. Sugere a seguinte idéia aos leitores: se você quiser ficar alegre, bonita, descontraída, tem que reunir a turma e assistir aos jogos tomando a cerveja Skol.

Como finalização do exercício de leitura, ao desenvolvermos uma leitura crítica acerca dessa propaganda, percebe-se que é uma propaganda eficiente, que utiliza bem os recursos verbais e os recursos não-verbais, seduzindo o público – alvo para que aceite a imagem e a mensagem e consuma o produto. Podemos, entretanto, fazer algumas restrições à propaganda, sobretudo de ordem ética.

Os jovens em destaque reforçam a idéia de que, para ser bonito, alegre e fazer parte de uma turma tem que corresponder aos padrões de beleza da propaganda. As moças da imagem

são “turbinadas”, magras, longelíneas, cabelos longos e lisos; usam roupas justas e provocantes. Os homens são “sarados”, musculosos, têm dentes bonitos. Isso pode contribuir para causar conflito nos leitores, uma vez que não são todos os jovens que correspondem a esse padrão de beleza imposto pela mídia.

Outro destaque é para os dizeres da placa branca que o jovem carrega. A placa tampa totalmente o seu rosto. Do ponto de vista dos valores éticos, reforça a idéia de que esse tipo de atitude é presente e comum em nosso dia-a-dia. A propaganda apela para os ideais de felicidade, de satisfação, mesmo que seja com a prática de atitudes não éticas. Impõe a idéia de que qualquer sacrifício vale a pena para se reunir com os amigos e beber a cerveja Skol.

Podemos destacar também o alerta que a propaganda por lei tem que fazer aos consumidores: SE BEBER NÃO DIRIJA. Por que não está escrito em lugar mais visível? A propaganda preocupa-se em apenas vender sua imagem, seu produto e o alerta é feito apenas para cumprir burocracias exigidas.

As professoras analisaram e discutiram cada item, o trabalho foi muito interessante e todas participaram efetivamente da oficina.

Convém ressaltar que um projeto de leitura de propagandas impressas no Ensino Fundamental deverá, nesse caso, levantar e abordar todas essas questões éticas que pudemos observar nessa propaganda da cerveja Skol. Martins (2003) destaca que propaganda comercial, embora deva ser executada com ética, não é guardiã de ideologias, crenças e costumes; é instrumento de vendas e como tal deve ser encarada (p.29).

Essas questões devem ser discutidas em salas de aula, pois, só assim, poderemos levar nossos alunos a um posicionamento crítico diante das diversas possibilidades de leitura em nossa sociedade. Trabalho possível a partir dos PCN - Temas Transversais de ética (1998) que ressalta que todo saber prático não pode ser ensinado sem a participação plena e ativa de quem aprende. Em vez de impor valores, trata-se de afirmá-los, de torná-los visíveis e de tornar compreensível o seu significado, na vida de todos e na participação de cada um no contexto social (p.75).

A propaganda 2 é da margarina Becel , publicada na revista Veja, ano 39, ed. 1959, n. 22, p. 101. Ed. Abril, Jun. 2006.



Becel com  
exclusivo Folic B  
ajuda a cuidar  
do seu sistema  
circulatório  
e a manter o seu  
coração sempre  
saudável.\*

Uma novidade que vai  
tocar você direto no coração.



Viva com todo o coração.

\*Desde que associada a uma dieta balanceada e a hábitos de vida saudáveis.

[www.becel.com.br](http://www.becel.com.br)

Na leitura global, observamos que a propaganda apela para necessidade de consumo de alimentos com preocupação com a saúde. Em um primeiro contato com a propaganda, o leitor desperta para as imagens: família, natureza, frutas, campo, verde. As imagens evocam ao leitor tranquilidade, paz, sossego, alegria uma vida familiar saudável vivida junto à natureza. A propaganda se propõe a satisfazer às necessidades de saúde, apetite, vida familiar e alegria.

Na leitura detalhada dos aspectos não-verbais, podemos observar que as cores utilizadas (todas em tons pastel e verde) remetem à liberdade, suavidade, segurança, leveza, tudo associado a uma imagem campesina com a figura de um pai e filho caminhando com muita alegria entre os campos. Vale aqui destacar que Martins (2003) afirma que, em propaganda e marketing, nada pode ser mais clássico, nada ilustra melhor, que o exemplo dos apelos mercadológicos das margarinas. Que suas mensagens de persuasão são dirigidas às mães e donas-de-casa de todo planeta, via comerciais que as conduzem a um mundo de sonhos, o mundo das famílias perfeitas (p.86-87). Com tal afirmação conclui-se que os temas trabalhados nas propagandas acompanham a evolução da sociedade, haja vista que a figura central dessa propaganda não é a de uma família composta por pais e filhos, e sim de um pai acompanhado de seu filho. A satisfação afetiva é evidente na harmonia da propaganda, reforçando a idéia da naturalidade dos fatos atuais, os casais se separam, os relacionamentos entre parceiros não são tão duradouros, mas a relação pai e filho é forte, consegue sobreviver aos problemas do casal. Assim como nos mostra a propaganda da margarina Becel.

Na parte central inferior aparece a embalagem do produto bem destacada na cor azul e branco. As próprias cores da embalagem remetem ao frescor, fragilidade, pureza, delicadeza. Compõem um quadro suave e atrativo de se ver. A embalagem é decorada com vários corações, fazendo alusão ao propósito da propaganda, que é vender uma margarina que contém o exclusivo Folic B, que ajuda a cuidar do sistema circulatório e a manter uma vida saudável. Percebe-se que a propaganda simula uma imagem matinal no campo, pai e filho vão ao encontro da natureza buscar a margarina Becel, que está ao centro de uma mesa, juntamente com pão integral, frutas frescas e cereais, alimentos ricos em vitaminas e propícios para um ótimo café da manhã. É um belo amanhecer do dia: natural, prazeroso e familiar.

Do campo, saem algumas setas amarelas e seguem rumo ao coração do pai e percorrem um caminho contínuo indo ao encontro da mão do seu filho, há uma simulação de amor, carinho. O conjunto de recursos não-verbais colabora para criar uma atmosfera familiar, natural e saudável, despertando o desejo de apetite e mesmo de uma vida saudável em seu

público alvo. Evocam desejos, lembranças agradáveis, que funcionam como objeto de ideal de felicidade.

A leitura detalhada dos aspectos verbais mostra que também esses são bem empregados, auxiliando a sensibilizar e seduzir o público alvo. Os recursos verbais apresentam, à primeira vista, um impacto menor do que o da linguagem não verbal. Porém, ao lermos, percebemos a harmonia do conjunto da propaganda. A primeira frase “*Uma novidade que vai tocar você direto no coração*”, esta frase está bem ao centro direito superior da propaganda, facilitando a leitura. As letras, assim como a linguagem utilizada, são simples, suaves, em preto, passando uma idéia de força e vitalidade.

Sandmann (2005) comenta que o texto de propaganda atinge muito bem a sua finalidade se for polissêmico, como é o caso dessa propaganda. A escolha lexical do substantivo “coração”, em ambos os dizeres principais, traz uma ambigüidade de sentidos, que atende ao propósito comunicativo da propaganda. Podemos designar o sentido denotativo de coração - órgão (músculo) central da circulação do sangue, uma vez que a margarina Becel contém exclusivo Folic B, que ajuda a cuidar do sistema circulatório, como podemos designar o sentido conotativo de coração - sentimento moral, bondade. Há um apelo explícito ao coração, à emoção. Percebe-se que a ambigüidade não é acidental, e sim resultado de um cuidadoso e elaborado trabalho publicitário.

A própria mensagem sensibiliza o leitor, ou seja, toca mesmo. A locução verbal “vai tocar” transmite a idéia de um argumento seguro, uma afirmação correta e direta.

O pronome “você” também retoma a idéia de que esse produto é feito para “tocar você”, ninguém mais; é explorado como um recurso para envolver, seduzir o leitor. A presença do pronome de tratamento de 3ª pessoa (você) se junta às marcas lingüísticas da função apelativa do texto, atingindo a vaidade do interlocutor, despertando o desejo pela coisa anunciada. Para Barros (2002) o emprego de *você* para o destinatário produz os efeitos de cumplicidade e comprometimento com o cliente, de interesse por ele, que é dessa forma, colocado como a finalidade primeira da propaganda. A utilização do *você* é usada, principalmente, em anúncios afetivos, emocionais. Sant’Anna (1998) comenta que a publicidade, provocando as emoções nos indivíduos, cuida de impulsionar seus desejos latentes com tanta força, que eles são impelidos a trabalhar para poder satisfazê-los.

Na parte inferior central da propaganda, temos “*Viva com todo o coração.*”. A linguagem é simples, de fácil entendimento, as letras são claras e em cor branca, tudo bem organizado, de forma sutil, com objetivo único de seduzir o leitor.

Conforme Sant'Anna (1998), para que o impacto da propaganda se concretize, todos os tipos de apelo, tendências, variações e princípios são usados com o poder de influenciar e de orientar as percepções e os pensamentos, conciliando o princípio do prazer à realidade, apontando o que deve ser usado ou comprado.

Na embalagem do produto, está escrito o nome da margarina *Becel* e, ao lado, há um coração com o seguinte texto: ***“Exclusivo Folic B”*** e depois vem escrito, logo abaixo, “ORIGINAL”. Na parte esquerda superior da propaganda, vem a explicação do que seria Folic B – Com letras menores - *“Becel com exclusivo Folic B ajuda a cuidar do seu sistema circulatório e a manter o seu coração sempre saudável”*

Com letras bem menores, quase sem destaque algum, na parte de baixo da propaganda temos o seguinte dizer: *“Desde que associada a uma dieta balanceada e a hábitos de vida saudáveis”* Para alguns leitores, essa informação, que é muito importante para o consumidor, passa muitas vezes despercebida, uma vez que são letras bem menores e sem nenhum destaque. Ressalto aqui que as próprias professoras participantes da oficina não fizeram nenhuma referência a essa frase ao analisarmos essa propaganda. O destaque e objetivo da propaganda são para o nome da margarina que se preocupa com sua saúde.

O posicionamento crítico dos leitores dessa propaganda os levou a concluir que é uma boa propaganda, que utiliza bem os recursos verbais e os recursos não-verbais, seduzindo o público alvo para que este aceite sua mensagem e consuma o produto. É uma propaganda que tem como apelo básico o ideal de vida saudável e familiar, apoiando-se na imagem de pai e filho, livres, felizes, junto à natureza. O lema da propaganda é “viver com todo o coração”, consumindo uma margarina que ajuda a cuidar de seu sistema circulatório e a manter o seu coração sempre saudável.

Porém, devemos alertar aos leitores sobre pequenos detalhes, que estão sem destaque nenhum, e que são importantes para o complemento da propaganda: essa margarina só ajuda a cuidar de seu sistema circulatório e a manter o seu coração sempre saudável, desde que associada a uma dieta balanceada e a hábitos de vida saudável. Podemos ressaltar, ainda, o fato de que consumir, certamente, não é garantia de felicidade e de vida saudável.

As professoras destacaram novamente a importância de um trabalho em sala de aula através de projetos de leitura que levassem os alunos a atividades de leitura dessa natureza, que orientam o leitor a perceber detalhes que no dia-a-dia passam despercebidos.

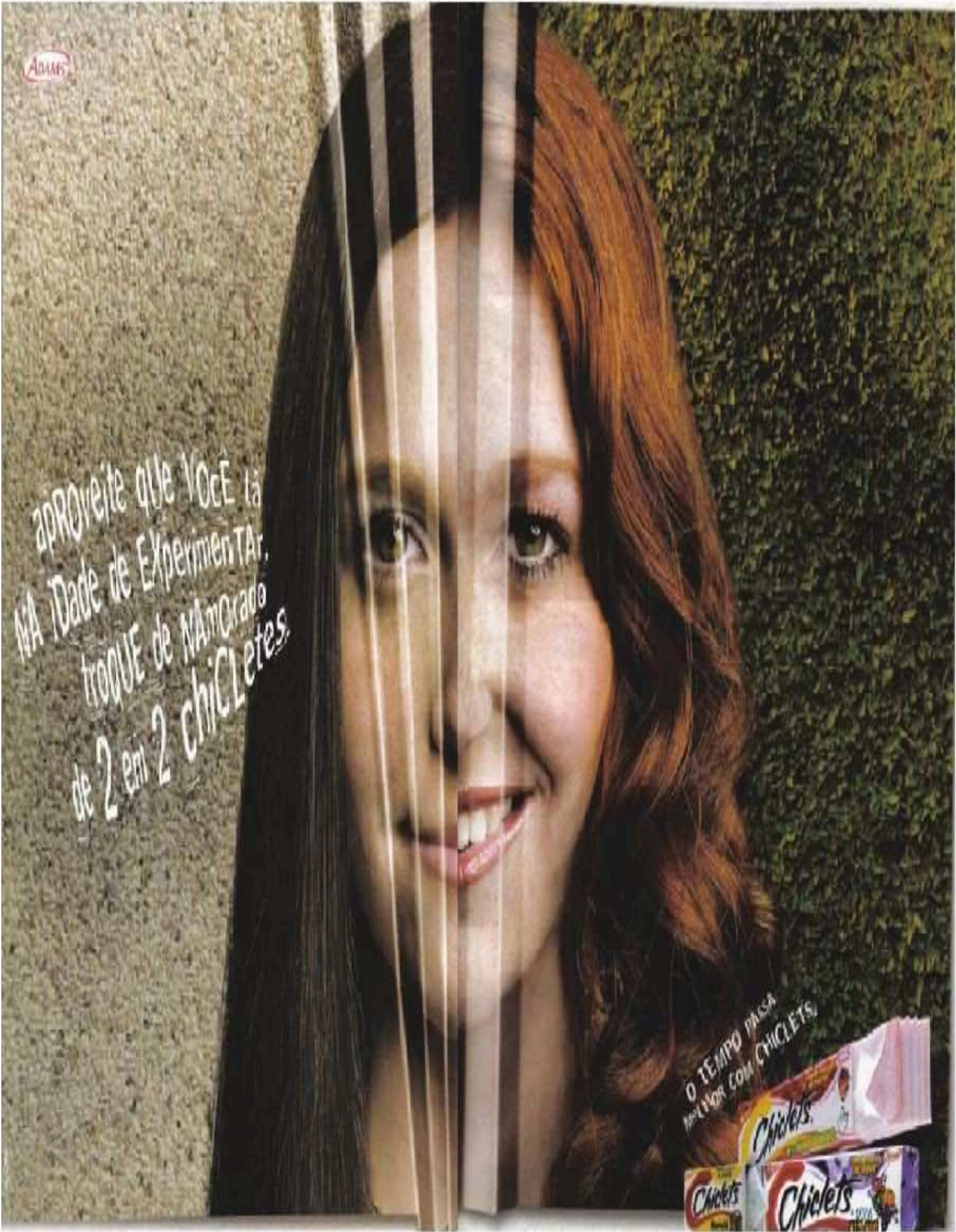
A Propaganda 3 é dos Chicletes Adams, revista *Capricho*, ed. n. 994, p.2 - 3. Ed. Abril, Jun. 2006.



The Adams logo is located in the top left corner of the advertisement. It consists of the word "Adams" in a stylized, rounded font, enclosed within a red-bordered oval shape.

aproveite que VOCÊ tá  
NA IDADE de EXPERIMENTAR,  
troque de NAMORADO  
de 2 em 2 chicletes.

O TEMPO PASSA  
Melhor COM CHICLETOS.



Pudemos observar, na leitura global, que a propaganda tem como principal elemento de persuasão “carpie diem”, ou seja, o tempo passa e temos que aproveitar todos os momentos. Esta é uma propaganda da revista *Capricho*, portanto, o público alvo é a leitora adolescente.

As professoras participantes desta pesquisa acharam que, logo num primeiro contato com a propaganda, a leitora adolescente pode se identificar com a imagem de uma pré-adolescente que vai se transformando em uma mulher. É possível que entendam isso como algo natural de sua vida, associado ao texto verbal “idade de experimentar” e ao ideal de satisfação ou de felicidade. De acordo com a perspectiva de leitura da propaganda, esse ideal pode ser alcançado pelo consumo daquele produto. A propaganda se propõe a satisfação de felicidade aliada ao lema “aproveitar a vida”, pois o tempo passa.

Na leitura detalhada dos aspectos não-verbais, podemos observar que o logotipo da empresa Adams, em letras vermelhas, aparece no canto superior esquerdo da primeira página da propaganda. E as embalagens dos chicletes, desde a embalagem antiga até a nova, estão destacadas na parte inferior do lado direito da segunda página da propaganda, bem direto ao olho do leitor ao virar à página.

As letras que compõem a propaganda são de imprensa, bonitas, modernas, escritas de forma descontraída, sem alinhamento específico, na cor branca, como que estivessem soltas ao vento. Algumas letras são sublinhadas, remetendo idéia de fugacidade, tempo passando. O tipo de letra a ser empregado em uma propaganda é escolhido de acordo com o tema, produto escolhido e o público-alvo a quem se destina, e deve incentivar a leitura, como comenta SantAnna (1998).

A imagem central da propaganda traz a figuração de uma mulher, simulando a divisão de duas etapas vitais: a pré-adolescência e a maturidade. Simulação essa feita a partir de umas frestas, induzindo à leitura sob a perspectiva de mudança, transformação da imagem de pré-adolescente para uma imagem de mulher madura. A imagem representa o momento de transição da adolescente, associada à mensagem que a propaganda quer passar: O tempo passa...e você tem que aproveitar. SantAnna (1998) observa que a ilustração contribui para a identificação do produto, distinguindo-o dos produtos concorrentes.

As cores da propaganda também se dividem, assim como a imagem central da propaganda. Do lado da pré-adolescente, temos pedrinhas na cor marrom claro, dando a idéia de um calçadão, identificando-se com a jovialidade, a desenvoltura. Do lado da mulher madura, temos a cor verde, que é bem iluminada em algumas partes, sugerindo a sensação de que a vida será bem iluminada se for bem aproveitada. E as próprias frestas, dobras, que



sugerem a transformação, passam-nos a idéia das marcas que deixaremos, lógico, se soubermos aproveitar a vida. E tudo isso só conseguiremos se consumirmos os chicletes Adams. Esta é a proposição básica, ou seja, o argumento central no qual é trabalhado o tema dessa propaganda. SantAnna (1998) considera esse tema de maneira direta, pois fornece os dados, informa, usa argumentos básicos, mas sem rodeios.

Os recursos verbais utilizados no modo imperativo também são empregados de forma eficiente, auxiliando a sensibilizar e seduzir o público-alvo. Comenta Carvalho (1996) que, na linguagem publicitária, os verbos no imperativo, que representa ordem ou o convite camuflam a intenção do texto e auxiliam a sustentar a argumentação que leva o consumidor a convencer-se consciente ou inconscientemente.

Na frase de destaque, **“apROveite que VOcÊ tá na iDade de ExperimentAr. troQUE de nAmOrado de 2 em 2 chiCLetes.”** A linguagem é utilizada em tom coloquial, com a função de tornar familiar o produto que está à venda, e, ao mesmo tempo, valorizá-lo, a fim de destacá-lo dos demais, conforme observa Carvalho (1997). A função apelativa da linguagem é presente, uma vez que leva em conta o receptor ideal da mensagem, ou seja, o seu público-alvo.

A palavra-chave da propaganda – chicletes- forma um termo acessório com o adjunto adverbial de tempo “2 em 2 chicletes”, é o jogo das palavras, da sedução, a construção lúdica do texto publicitário que está levando em conta seu público-alvo, no caso específico, adolescentes.

A leitora adolescente é induzida nesse jogo de palavras: **“já que você está na idade de experimentar. Troque de namorado de 2 em 2 chicletes”**. Fica claro que a propaganda sugere que quanto mais experimentar, melhor é. Um outro detalhe importante é que essa propaganda impressa está em na revista Capricho do mês de junho. Ela é específica para o dia dos namorados. A idéia associada “de 2 em 2 chicletes” chama a atenção para a embalagem do chicletes, que possui 2 unidades.

Podemos observar também a disposição das letras, o uso de letras maiúsculas e minúsculas aleatoriamente, abaixo de algumas letras temos uns tracinhos, que simulam uma passagem, indo embora. O texto permite criar um efeito de proximidade aos jovens, tanto na aparência, quanto nos dizeres, fala a linguagem dos adolescentes.

A outra frase **“O TEMPO PASSA MELHOR COM CHICLETES”** está próxima às embalagens do produto anunciado, na parte inferior da segunda página da propaganda, e faz novamente referência ao tempo que passa. Portanto, sugere que a leitora tem que

experimental de tudo. E para o tempo passar melhor ela tem que consumir o chiclete Adams, agora em nova embalagem e bem melhor que a versão anterior.

As professoras participantes desta oficina de leitura julgaram que a propaganda emprega os recursos verbais e não-verbais de forma eficiente, favorecendo a criação de um clima descontraído, juvenil, bem adolescente, e que, por isso, pode despertar a atenção do público a que se destina. A associação de idéias (tempo, experiência, jovialidade, diversão, marcas, maturidade) é bem oportuna, pois se propõe a conquistar o público alvo, colocando os chicletes não apenas como um produto a ser consumido pelos adolescentes, mas um “amigo” que vai compartilhar das experiências vividas, dos namorados conquistados e do tempo que certamente passará.

Do ponto de vista ético, podemos ressaltar a influência que os dizeres da propaganda pode exercer na cabeça e na opinião dos jovens, estimulando as adolescentes em trocar, experimentar muitos namorados, uma vez que sugere trocar de namorado de 2 em 2 chicletes. É preciso observar, que a revista Capricho é destinada ao público adolescente feminino, e esse tipo de propaganda pode influenciar as leitoras, estimulando a atitudes que não requerem bons valores.

Sugere também a propaganda que os adolescentes têm que aproveitar o máximo hoje que estão na idade de experimentar, pois o tempo passa, deixa marcas e, certamente, temos que mudar. Traz uma ilusão errônea que somente o “hoje dos jovens” nos permite experimentar algo, depois que o tempo passa, não há mais experiências. Isso não é verdade, pois sabemos que para cada idade há inúmeras possibilidades de novas experiências. Isso é fato, é real, não há uma idade específica de experimentar. Esses tipos de questões devem ser abordados e discutidos em projetos de leituras nas práticas escolares.

As professoras participaram efetivamente das análises e conseguiram perceber muitos detalhes, principalmente quanto aos aspectos éticos presentes nas propagandas impressas. Uma professora comentou – *“Puxa! Quantos detalhes deixamos passar despercebidos. Agora, imagine quando fazemos esse trabalho em sala de aula, muitas vezes correndo e através do livro didático. Nunca mais farei leitura de propaganda impressas sem levar as próprias propagandas. O trabalho é muito mais rico e real. Adorei esse tipo de trabalho!”*

A pesquisadora gostou muito do comentário e disse que estava satisfeita com as oficinas, pois só com a discussão, análise e reflexão das práticas educativas é que poderemos querer mudar alguma coisa, tentar inovar em sala de aula.

Estava prevista a análise de mais duas propagandas, mas com o entusiasmo e participação das professoras, o tempo foi escasso. Assim, a pesquisadora avisou que continuarão as análises na próxima oficina.

### **3.5 Quarta oficina de estudos**

No dia 14 de junho de 2006, retomamos nossos estudos fundamentados nas sugestões de atividades para o desenvolvimento de habilidades de leitura de propaganda impressa, de Lopes–Rossi (2004).

Uma das professoras ressaltou que a escolha do texto de Lopes–Rossi (2004) foi muito boa, uma vez que apresenta sugestões de procedimentos de leitura de forma muito prática e que elas podem usar em sala de aula com qualquer gênero discursivo. A professora comentou que, desde a semana passada, estava observando a leitura de seus alunos, tentando localizar as habilidades e estratégias de leitura que eles já apresentam, para assim poder elaborar um projeto de leitura eficaz, que promova aprendizagens reais de leitura.

A pesquisadora comentou que a incorporação de estratégias na rotina de um leitor decorre de um processo que leva certo tempo e que realmente deve ser concebido no contexto de um projeto de leitura de um determinado gênero, conforme recomendam os PCN (BRASIL, 1998).

Após comentários das outras professoras, que comungaram da idéia da colega, a pesquisadora apresentou a próxima propaganda a ser analisada por todos os presentes.

A Propaganda 4 é do Absorvente Intimus Days Teen , revista Capricho, ed. n. 994, p. 5. Ed. Abril, Jun. 2006.

Coisas que as garotas fazem todo dia.

ir ao colégio

escovar os dentes

passar batom

acordar atrasada

pensar nele

entrar na Internet

falar ao telefone

usar o protetor diário

**intimus Days Teen**

Quem usa o protetor diário Intimus Days Teen não vive sem ele. Você se sente sempre limpa, fresca e prevenida, caso seu fluxo desça pela primeira vez ou de surpresa. Experimente. Você vai usar todo dia.

Intimus entende você

Ogilby & Mather



Na leitura global, pudemos identificar que liberdade, juventude, diversão, charme e praticidade são palavras que podem ser associadas a esta propaganda e correspondem a ideais de felicidade do público-alvo da propaganda – meninas adolescentes. É uma propaganda retirada da revista *Capricho* e se propõe a satisfazer as necessidades do dia-a-dia da adolescente, que não pode ser privada de suas atividades devido à situação incômoda ligada à menstruação. A propaganda sugere a satisfação das necessidades de conforto e segurança, despertando sentimentos de vaidade e bem-estar.

Na leitura detalhada dos aspectos não-verbais, pudemos observar que as cores utilizadas (rosa, lilás e verde) remetem à juventude e às cores da embalagem do produto. A propaganda é composta por várias atividades da adolescente em seu dia-a-dia (ir à escola, acordar, escovar dentes, passar batom, usar celular, entrar na Internet, etc.). A figura da adolescente é virtual, identificando com a modernidade. A imagem é de uma garota moderninha, com cabelos compridos, maquiada, roupa “maneira” (calça jeans, blusinha básica colada ao corpo e tênis) e que usa vários acessórios, ou seja, é a representação do que as adolescentes desejam ser – modernas, bem vestidas, antenadas e bonitas. A mistura do real com o virtual estimula as leitoras a adquirirem o produto, pois as adolescentes almejam viver entre o real e o virtual; é a modernidade.

As letras são manuscritas, parecidas com a letra da adolescente. A propaganda é carregada de adesivos, estrelas e corações, compondo um visual alegre, atrativo, jovial e familiar à leitora.

O conjunto dos recursos não-verbais colabora para criar uma atmosfera juvenil, despertando a atenção do público-alvo, porque utilizam recursos que remetem a adolescente a idéias, emoções, conceitos, lembranças que lhe são agradáveis, ou que funcionam como desejos ou ideal de felicidade desse público.

Os recursos verbais simulam o dia-a-dia da adolescente. A frase principal “coisa que as garotas fazem todo dia”, está escrita em letra manuscrita, caprichada, com a cor rosa choque, dando destaque à rotina de uma adolescente. As atividades diárias da adolescente estão assim descritas: ir ao colégio, escovar os dentes, passar batom, acordar atrasada, pensar nele, entrar na Internet e falar ao telefone e finaliza com o dizer: “usar o protetor diário *Intimus Days Teen*”. Os participantes da oficina de leitura notaram um tom de cumplicidade neste texto, que auxilia a leitora consumidora a sentir-se à vontade com o anúncio, pois, ao mesmo tempo em que reflete uma situação que pode ocorrer com ela a qualquer momento, o faz sob uma forma descontraída, casual, numa linguagem que lhe é familiar, uma linguagem que remete ao estilo de conversa entre amigas. Essa propaganda sugere que o absorvente

Intimus Gel não apenas permite que a adolescente realize normalmente todas as suas atividades diárias, mesmo estando menstruada, como compreende bem sua vida, seu jeito de ser e seus desejos. Abaixo da embalagem do produto anunciado, encontramos outra frase: “Intimus entende você”. Há novamente um tom de cumplicidade, que remete à idéia de parceria, intimidade. As jovens geralmente reclamam que ninguém as entende, mas agora eles têm Intimus teen! O jogo de sedução é muito claro e o público-alvo quer ouvir isso.

Em quadro menor na parte inferior, há a seguinte informação em letras menores e na cor lilás: “Quem usa o protetor diário Intimus Days Teen não vive sem ele. Você se sente sempre limpa, fresca e prevenida, caso seu fluxo desça pela primeira vez ou de surpresa. Experimente. Você vai usar todo dia”. A informação é finalizada com o reforço da idéia: “Experimente. Você vai usar todo dia.” É um grande desafio ao público-alvo, não há como fugirmos, a sedução e a provocação são tentadores.

Na reflexão crítica proposta sobre a propaganda, notamos que os recursos verbais e não-verbais buscam atender as necessidades do público-alvo de forma eficiente e envolvente, criando grande apelo persuasivo. É uma boa propaganda do ponto de vista do convencimento, pois reflete o universo adolescente em seus gostos, trazendo uma atmosfera de identificação e aceitabilidade.

Devemos, porém, ressaltar algumas idéias que são dadas naturais, como: a propaganda traz como imagem as atividades diárias da adolescente, entre elas “acordar atrasada”. Ser adolescente não é sinônimo de acordar atrasada. As adolescentes podem se identificar com essa idéia, e se isso não é comum em sua vida, pode a passar a ser, uma vez que está sendo sugerido em um anúncio, e a própria adolescente está ainda em formação, na busca de sua identificação.

Outra questão que devemos abordar é a informação errônea de que o absorvente deve ser usado diariamente. Essa informação não é verdadeira, isso nem é recomendado pelos médicos.

Novamente, as professoras ressaltaram a importância do trabalho de leitura em sala de aula ser desenvolvido a partir de projetos, pois só assim podemos explorar muito mais detalhadamente as características do gênero discursivo em estudo. Cada propaganda analisada tem nos mostrado recursos diferentes e tem suscitado questionamentos variados.

A Propaganda 5 é sobre o perfume Accordes, de O Boticário, publicada na revista Veja, ed. 1955. Ano 39. n.18, p.62 - 63. Ed. Abril, maio. 2006.





DE O BOTICÁRIO E  
 TRANSFORME A SUA MÃE  
 NUMA LINDA MULHER.

O Boticário

VOU LINDA E SEI O QUE QUERO

ACCORDES  
 HARMONIA  
 SÓCIO ENTÃO  
 ESTO SEMPRE COM VOCÊ



PRODOTO EM SUÁZIA. MARRAS 2.400 LITROS E  
 MÚLTIPLOS ACCORDES DE ESTUÍO CRIATIVO

1999 & 2004 Visite nossa loja virtual [www.boticario.com](http://www.boticario.com)

Na leitura global, podemos identificar que brilho, vitória, segurança, beleza, feminilidade, proteção e charme são palavras que podem ser associadas a esse anúncio e correspondem aos ideais de felicidade do público-alvo da propaganda – mulheres adultas e mães. A propaganda se propõe a satisfazer as necessidades de conforto, beleza, proteção, charme e segurança, despertando sentimento de vaidade e bem-estar.

Na leitura detalhada dos aspectos não-verbais, podemos observar que as cores utilizadas (rosa, lilás, cinza, dourado e preto) remetem à feminilidade, frescor, fragrância, destaque, brilho, mistério, docilidade e às cores da embalagem do produto.

Na parte frontal do lado esquerdo da propaganda, aparece a foto de uma mulher muito bonita, com um vestido lilás com detalhes dourados, moderno e insinuante, modelando um belo corpo. Leva uma bolsa moderna combinando com as sandálias altas, finas e douradas que utiliza. O cabelo é preto, liso e esvoaçante, bem cuidado, com muito brilho. A mulher representa uma mãe, visto que essa é uma propaganda sazonal, é a semana do dia das mães. A figura da mãe está ao centro de dois garotos bonitos, cabelos bem arrumados, com ternos e sapatos pretos, óculos escuros, usam celulares, que aparentemente parecem ser dois guarda-costas. Eles passeiam por um calçadão em uma cidade moderna. Podemos visualizar um prédio, praça, casas, transeuntes. Um dos transeuntes aparece do lado direito com um olhar fixo a imagem da mulher e dos dois garotos.

Outro detalhe importante são as cores. Do lado da mulher é tudo muito bem iluminado, dando destaque ao brilho da figura da mãe. As imagens da cidade apresentam uma cor mais acinzentada, opaca, quase que somente preto e branco. Na última parte da propaganda, do lado direito da segunda página, aparece o produto anunciado com fundo lilás, assim como o perfume e sua embalagem. Apenas a logomarca O BOTICÁRIO aparece acima em um fundo verde, bem vivo, dando destaque ao nome.

O conjunto de recursos não-verbais colabora para criar uma atmosfera sofisticada, agradável, despertando o desejo do público-alvo, porque remete ao brilho, destaque, emoção, segurança e beleza, que são objetos agradáveis de desejo ou ideal de felicidade desse público.

Os recursos verbais também são usados de maneira eficiente, auxiliando na composição da propaganda, tentando sensibilizar, seduzir e mesmo induzir o público-alvo a comprar o produto anunciado. O texto principal, que aparece logo acima da imagem da mãe e dos garotos, está escrito em cor lilás, assim como a cor da embalagem e do produto anunciado, a letra é manuscrita grande, espaçosa e é dirigida aos filhos que desejam presentear sua mãe. A frase é a seguinte “DÊ O BOTICÁRIO E TRANSFORME A SUA MÃE NUMA LINDA MULHER”. A função apelativa da linguagem está explícita no modo



imperativo dos verbos, requer um comportamento, uma ação imediata do público-alvo, com intuito de persuadir e vender o produto.

Na construção da frase, observamos a anteposição do adjetivo “linda” que intensifica o sentido do substantivo “mulher”. O adjetivo, colocado antes do substantivo, não é neutro ou é marcado, isto é, presta-se à manifestação de aspectos emotivos, observa Sandmann (2005).

Infere-se também que a anteposição do adjetivo “linda” é para fazer referência ao filme clássico “A linda mulher”, em que a “linda mulher” do filme era uma garota de progama. A mãe com o “boticário” deixa de ser mãe para ser “mulher”.

A presença do imperativo induz à necessidade da compra, pois você comprará e ainda transformará a sua mãe em uma linda mulher, assim como a personagem mostrada na propaganda. A linguagem simples e direta remete ao desejo de todos os filhos e pais – quem não quer ter uma mãe, esposa e mulher vaidosa, cheirosa e linda? O apelo verbal é muito bem elaborado e eficiente para seduzir o público dessa propaganda.

Na parte lilás em que se encontra o perfume em destaque, juntamente com sua embalagem, no lado direito da segunda página, bem aos olhos do leitor, temos a logomarca O BOTICÁRIO, como é uma marca de renome, não precisa de muitas explicações. Aparece escrito em branco e em letras bem menores a frase – “VOCÊ PODE SER O QUE QUISER”, mais um dizer que tenta seduzir o público, adquirindo o produto você pode ser o que quiser, ou seja, realmente pode se transformar. Reforça a idéia do dizer central da propaganda.

Carvalho (1996) comenta que a imposição do nome próprio (marca) faz do consumidor um aliado. A marca resume, com muita propriedade, as ilimitadas possibilidades de uma linguagem de consumo. Segundo a autora, a primeira função da marca é particularizar o produto; a segunda é mobilizar conotações afetivas. Numa economia de concorrência, poucos produtos conservam uma superioridade técnica e O BOTICÁRIO é um deles.

O nome do produto anunciado está escrito em letras de forma, na cor lilás e há também escrito em branco em letras menores – “EDIÇÃO LIMITADA PARA O DIA DAS MÃES”. É mais um reforço para a necessidade da compra, pois se você não comprar agora, não terá mais oportunidade de adquirir o produto e o mais importante não poderá transformar a sua mãe em uma linda mulher.

Na parte inferior da propaganda, quase sem destaque, estão escrito nas cores preto e branco algumas informações ao leitor como: “0800413011 VISITE NOSSA LOJA VIRTUAL [WWW.boticario.com](http://WWW.boticario.com)” e “PASSE UM UMA DAS NOSSAS 2.400 LOJAS E CONHEÇA AS OPÇÕES DE ESTOJOS EXCLUSIVOS”.

O conjunto dos elementos verbais é importante na composição do anúncio, exercendo um ótimo recurso apelativo, com objetivo único de seduzir o consumidor.

O posicionamento crítico do grupo de professoras a respeito da propaganda do perfume Accordes – do Boticário se encaminhou para a conclusão de que é uma boa propaganda no sentido de vender o produto. Emprega os recursos verbais e não-verbais de forma eficiente, favorecendo a criação de um ambiente requintado, sofisticado e feminino que, por isso, pode despertar a atenção do público a que se destina. A associação de idéias (beleza, requinte, segurança, brilho, sedução) é bem oportuna, pois se propõe a conquistar o público-alvo, colocando o perfume não apenas como um produto a ser comprado, mas como uma ferramenta mágica de transformação e sedução.

Durante a análise, as professoras foram unânimes em destacar o posicionamento ético diante dessa propaganda, uma vez que ela induz a “transformar a sua mãe”, comentaram que essa propaganda deve ser muito bem trabalhada, pois os alunos poderiam ficar com uma imagem equivocada de sua mãe. Uma professora pediu permissão à pesquisadora para ir à biblioteca e pegar um dicionário. Leu para todas as participantes o significado denotativo de transformar – “1. Mudar a forma de; transfigurar. 2. Converter; trocar. 3. Tornar diferente do que era; alterar. P. 4. Converter-se noutra forma; transfigurar-se. 5. Passar para um novo estado.” Confesso que todos nós ficamos indignadas com o sentido literal de transformar, houve bastante discussão e as professoras ressaltaram mais uma vez a necessidade do trabalho de leitura ser a partir de projetos bem fundamentados, para que essas questões sejam bem discutidas e analisadas em salas de aulas. Uma outra professora falou: “*se eu vou transformar a minha mãe é porque do jeito que ela está ou é não está bom! Temos que ter muito cuidado e atenção aos dizeres implícitos na mídia. Muitas vezes não percebemos isso, como passar para nossos alunos? Como é importante a troca de experiências, saber das novidades*”.

A outra professora comentou: “*agora que fazem sentido as estratégias de leitura definidas por Lopes-Rossi (2004), no texto que discutimos na oficina passada, se trabalharmos em nossa sala de aula a leitura sem objetivos estabelecidos, não conseguiremos formar nenhum leitor proficiente. Pois quando, nós mesmos, fizemos a análise dessa propaganda de um forma global não percebemos muitos detalhes, só chegamos a um posicionamento crítico após várias análises e discussões. Não podemos fazer em sala de aula leituras superficiais, sem dar oportunidade aos alunos de se posicionarem criticamente ou mesmo entender aquilo que estão lendo.*”

Os comentários realizados pelas professoras são indícios de que as oficinas estão contribuindo para que as professoras adquiram habilidades de leitoras proficientes em propagandas impressas. Percebe-se que para aquisição de tais habilidades é necessário um trabalho, uma orientação, uma discussão, um acompanhamento, ou seja, atividades desejáveis em uma proposta de formação continuada dos professores.

A pesquisadora aproveitou e destacou a fundamentação teórica dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), já comentada nas oficinas anteriores, de que o leitor compreende e interpreta um texto a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre linguagem.

Kleiman (1995) e Marcuschi (1997) comentam que a escola não trabalha com leitura global, os alunos não traçam objetivos de leitura, lêem sem saber para que, depois respondem a um questionário. Segundo pesquisas, a leitura é melhor com objetivos definidos. Kleiman (1995) afirma que “o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade [...] na maioria das vezes o estudante começa a ler sem ter idéia de onde vai chegar.” Depois de uma leitura global, de exploração, se o leitor se interessou pelo texto é porque estabeleceu pelo menos um objetivo.

A oficina foi muito produtiva e pareceu-me que as professoras já estão conseguindo questionar a própria prática escolar e mesmo se posicionar diante de tal contexto.

Para o próximo encontro, foi solicitado que cada professora selecionasse duas propagandas, para que pudéssemos depois analisá-las e discutir sobre a execução do trabalho com seus alunos.

### **3.6 Quinta oficina de estudos**

A quinta oficina, realizada no dia 21 de junho de 2006, iniciou-se com a fala de uma das professoras, que estava eufórica em mostrar suas propagandas selecionadas. Primeiro justificou que selecionou uma propaganda da revista *Veja*, mesmo sabendo que a propaganda será trabalhada em turmas de 8ª séries, pois não tinha em sua casa nenhuma revista voltada para o público adolescente. Disse ainda a professora: *“Tentei selecionar uma propaganda criativa, que despertasse interesse em minha turma e ao mesmo tempo trouxesse alguma contribuição aos meus alunos, fiquei pensando em algum tema que eu pudesse aproveitar em minhas aulas.”* A professora selecionou a propaganda do xampu Seda Anti Sponge. A pesquisadora perguntou a professora qual a contribuição que essa propaganda poderia trazer a sua turma de aula. A professora comentou, que por trabalhar com adolescente, percebe uma

vaidade muito grande e, ao mesmo tempo uma não-aceitação do adolescente em relação a sua natureza física, principalmente, com o cabelo. A professora falou, ainda, que a partir do tema da propaganda irá provocar debates em relação a auto-estima, auto-aceitação, ideal de felicidade e abordará o trabalho da mídia como formadora de opinião de massa.

A outra propaganda que a professora selecionou é uma propaganda de maquiagem, da linha O Boticário, da revista Cláudia, mês de outubro de 2005. Argumentou a professora que essa propaganda é bem interessante, pois é voltada para o público adolescente, o produto oferecido é de interesse de suas alunas e essa propaganda apresenta todas as características composicionais de um bom anúncio.

Como havia sido combinado, a professora passou a apresentar ao grupo uma análise global de suas propagandas, para que as demais colegas pudessem perceber alguns detalhes. A professora fez a análise como segue.

### **3.6.1 ANÁLISE GLOBAL DAS PROPAGANDAS ESCOLHIDA PELA PROFESSORA**

**1:**



CABELO ARMADO E COM FRIZZ?

SEM FRIZZ E COM  
VOLUME CONTROLADO



www.seda.com.br

www.seda.com.br

NOVO  
SEDA ANTI-SPONGE

NOVO  
SEDA ANTI-SPONGE

O NOVO SEDA ANTI-SPONGE  
CONTÉM HYDRACATE,  
COMPLEXO ESSENCIAL  
QUE HIDRATA PROFUNDAMENTE  
E POR MAIS TEMPO.



O produto anunciado nesta propaganda é o xampu Seda. Não é um Seda comum e sim um “Seda Anti Sponge”, que é anti frizz e controla o volume do cabelo. Essa propaganda está distribuída em duas páginas da revista Veja. Na primeira página percebemos a imagem de um leão, com a sua juba toda “espetada”, representa o cabelo crespo, armado das pessoas. Temos nesta página o seguinte dizer: “CABELO ARMADO E COM FRIZZ?”. O dizer auxilia a imagem do leão e vice-versa. A cor da propaganda é verde em tons claro e escuro, simula o habitat do leão e a embalagem do produto também é verde.

Na segunda página da propaganda já aparece o produto anunciado em evidência, a imagem do leão já está com a sua juba toda “domada”, controlada e lisinha. Nessa página o dizer é o seguinte: “SEM FRIZZ E COM VOLUME CONTROLADO”. Aqui os leitores já irão perceber a necessidade de se comprar esse produto, pois muitos de meus alunos têm cabelos crespos, principalmente as meninas, que estão fazendo chapinhas e escova progressiva quase que semanalmente. E a partir daí que começarei a discussão sobre a auto-aceitação.

A pesquisadora perguntou à professora se ela achava que seus alunos seriam capazes de perceberem todos os detalhes, até chegarem a uma análise com um posicionamento crítico. A professora disse que certamente, pois suas turmas são muito vivas e críticas.

A segunda propaganda é da revista Claudia, voltada para o público adolescente feminino, é da maquiagem cores, da linha O Boticário, portanto é um produto conhecido. A professora destacou em sua leitura global: a propaganda é feita em um fundo cor de rosa, para melhor identificação com seu público alvo. É destacada a imagem singela de uma adolescente, bem “arrumadinha”, maquiada, cabelos lisos e descontraída. Os dizeres da propaganda são bem propícios ao linguajar dos adolescentes – “ARRASE NO ESTILO SEM ARRASAR A SUA MESADA”. Tem também em destaque um brilho labial.

Através dessa propaganda, vou provocar reflexões sobre as meninas que se maquam demais, a idade certa para o uso da maquiagem e outros temas relevantes, que surgirem na hora, com a discussão. A professora salientou que em suas turmas há algumas alunas que chegam às aulas de manhã muito bem maquiadas, algumas com lápis bem escuros, como forma de se destacarem dos demais alunos, e que essas mesmas alunas ficam sempre juntas e se vestem mais ou menos da mesma forma. “Acho que é uma forma de chamar atenção, por isso achei relevantes essas propagandas que escolhi. Vamos ver como será lá na sala de aula.”

A pesquisadora perguntou novamente se a professora achava que seus alunos reconheceriam detalhes importantes nessa propaganda. A professora afirmou que sim.



# O Boticário

## MAQUIAGEM Cores

Arrase no estilo  
sem arrasar a sua  
mesada.



Pharmacia Selenia do Brasil S.A. - R. S. 115, 116, 117 - Jd. São Roberto, Sorocaba - SP

Na compra de  
**2** produtos  
da Linha Cores, leve um  
**Brilho Labial Ice**  
por apenas R\$ **3,90**.

Seja várias.  
Seja você.



Fone: 0800 20 11 11 - Boticário Virtual - R. S. 115, 116, 117 - Jd. São Roberto, Sorocaba - SP - www.boticario.com

### **3.6.2 ANÁLISE GLOBAL DAS PROPAGANDAS ESCOLHIDA PELA PROFESSORA 2:**

A segunda professora selecionou duas propagandas da revista Capricho, de abril do ano de 2006. Ela comentou que ficou em dúvidas na seleção das propagandas, dizendo que se olharmos como aprendemos nas oficinas, cada propaganda tem alguma coisa interessante e que daria um bom trabalho em sala de aula – *“Confesso que fiquei meio perdida na escolha das propagandas”*. A primeira opção da professora foi a propaganda das botas Dijean, que estão sendo mostrada pelo ator Bruno Galiasso. O ator convida a leitora adolescente a ir ao cinema, em sua companhia, usando as botas Dijean. A professora comentou que é uma propaganda bem sugestiva, bonita e que as meninas são apaixonadas pelo ator, facilitando o reconhecimento do principal elemento de persuasão da propaganda.

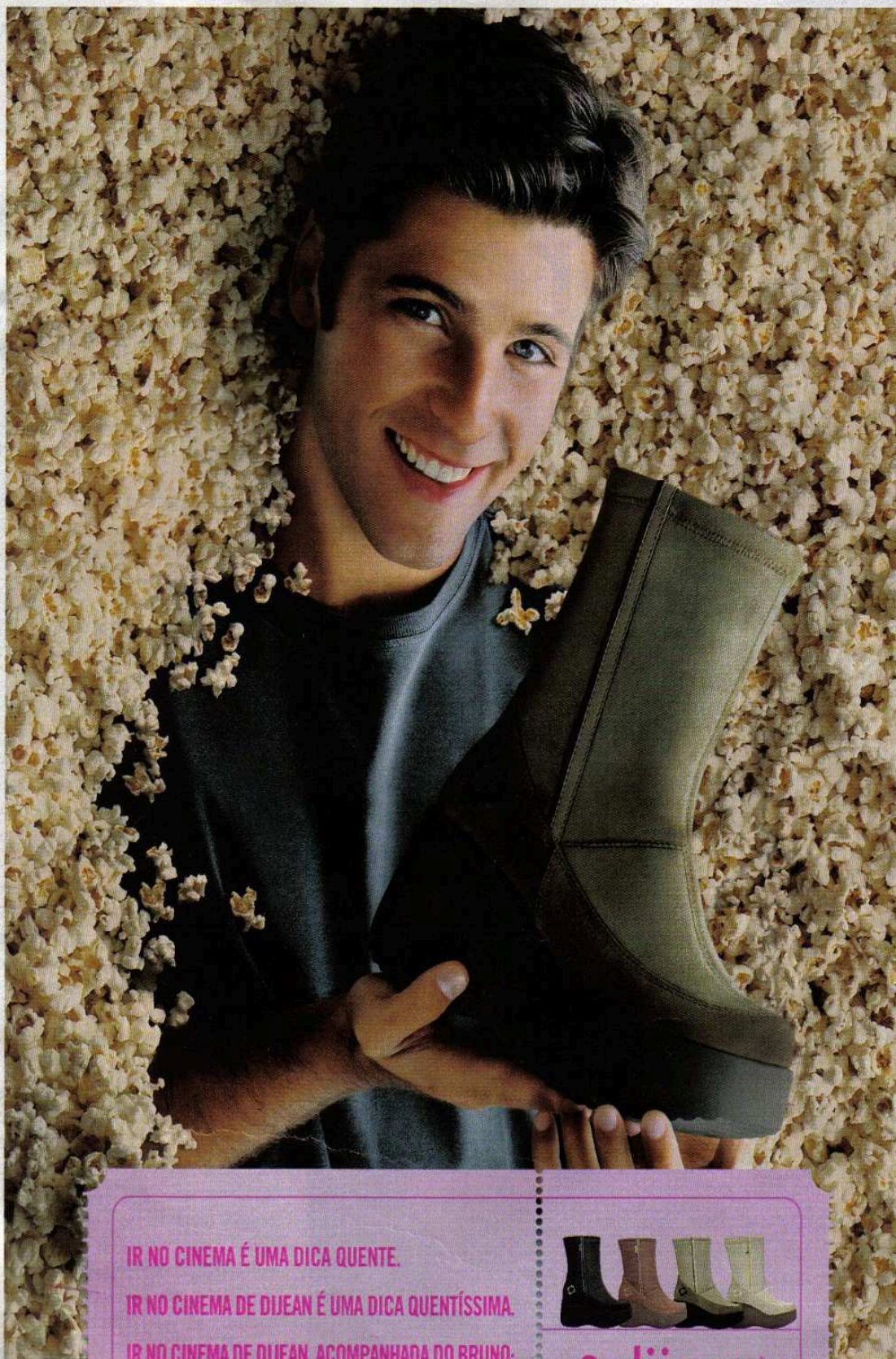
A Segunda opção da professora foi uma propaganda de moda, com dois jovens que exploram sensualidade, padrão de beleza e ideal de felicidade. A marca das roupas não é muito conhecida, mas a professora argumenta que fez essa opção para explorar alguns valores, que merecem serem trabalhados.

A pesquisadora pediu para que a professora também fizesse uma análise global de suas propagandas, para que as demais colegas pudessem perceber alguns detalhes. A professora fez tal análise, aqui transcrita.



www.dijean.com.br

dcs



IR NO CINEMA É UMA DICA QUENTE.

IR NO CINEMA DE DIJEAN É UMA DICA QUENTÍSSIMA.

IR NO CINEMA DE DIJEAN, ACOMPANHADA DO BRUNO:  
NEM DÁ PRA PENSAR QUE JÁ DÁ UM CALORÃO.



**dijean**

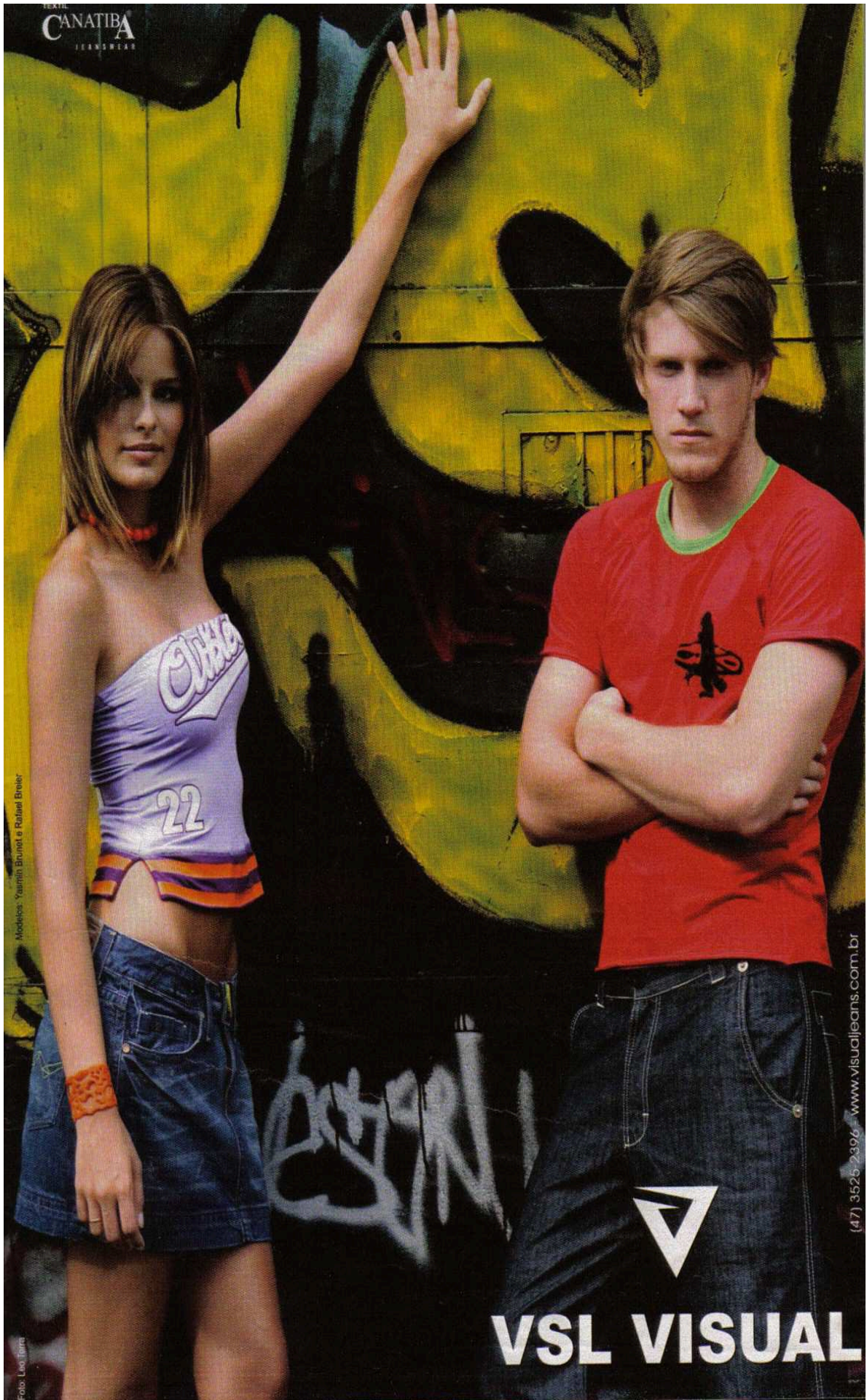
Pegue leve. Pegue a sua Dijean.

Essa é uma propaganda de Botas Dijean, que tem como principal elemento de persuasão a presença do ator Bruno Galiasso. O ator está imerso em muitas pipocas com a Bota Dijean nas mãos. Abaixo há alguns dizeres em um bilhete de cinema, que tem até o picote, simulando um bilhete original do cinema. A idéia divulgada pela propaganda é muito interessante, pois evoca ao leitor imagens de um programa bem legal: pipoca, cinema, inverno, companhia, bom filme, frio, bota e além de tudo isso, você tem a companhia de Bruno Galiasso.

Ao observar a imagem do ator, trazendo a bota Dijean nas mãos, a leitora pode colocar-se momentaneamente como pretendente da companhia do ator, relacionando o uso do produto anunciado, botas Dijean, com o desejo da companhia do ator. Portanto o produto tem que ser comprado.

A pesquisadora perguntou à professora se ela achava que seus alunos seriam capazes de perceberem todos os detalhes, até chegarem a uma análise com um posicionamento crítico, uma vez que suas turmas são de sétima série e a maioria dos alunos é de classe médio-baixa, moradores em bairros de zona rural. A professora disse que iria experimentar esse tipo de trabalho e ver o resultado, argumentou que apesar de a maioria ser de zona rural, todos têm acesso à televisão diariamente.





Essa é uma propaganda de moda – VSL VISUAL. É representada por dois jovens modelos, uma moça bem sensual, com poucas roupas, corpo à mostra, e o rapaz, com cara de mal, forte e musculoso. Podemos identificar que liberdade, sensualidade e charme são palavras que podem ser associadas a esse anúncio. A propaganda propõe-se a satisfazer as necessidades de atração sexual e beleza.

Como pano de fundo temos cores escuras e grafismos, que poderão ser temas de discussão em sala de aula.

A pesquisadora perguntou novamente se a professora achava que seus alunos reconheceriam detalhes importantes nessa propaganda. A professora novamente comentou que será um desafio e irá esperar o resultado.

Cabe aqui salientar que só teremos quatro propagandas, porque a professora número 03, se ausentou da escola, por motivo de licença maternidade, a sua substituta presenciou a oficina, mas não participou, uma vez que não havia participado as reuniões anteriores.

Percebe-se que as duas professoras se preocuparam muito em suas análises com o objetivo da propaganda, que recursos foram utilizados na confecção da mesma, o que poderiam discutir a partir da propaganda escolhida, deixando de relatar aqui o como iriam iniciar esse tipo de trabalho. Qual seria a dimensão social da propaganda impressa? Quais suas condições de produção e circulação?

A pesquisadora retomou essas questões e lembrou as professoras sobre os procedimentos para início do estudo da propaganda impressa. As professoras pegaram novamente a síntese que já havia sido trabalhado nas oficinas, e lembraram os procedimentos citados pela pesquisadora.

A pesquisadora pegou as propagandas das professoras para passá-las em transparência, tornando assim o trabalho das professoras mais produtivo.

Ficou combinado que, na próxima oficina, as professoras iriam relatar o trabalho com as propagandas escolhidas, realizado em sala de aula. Como é uma atividade nova, que requer mais tempo, a próxima oficina ficou marcada para o dia 05 de julho, deixando quinze dias para o trabalho ser realizado.

### **3.7 Sexta oficina de estudos**

No dia 05 de julho de 2006, reunimo-nos para mais uma oficina de estudo, com o objetivo de as professoras relatarem o trabalho desenvolvido com as propagandas escolhidas, em sala de aula.

A pesquisadora iniciou a oficina perguntando às professoras como havia sido o trabalho com as propagandas impressas. Os alunos gostaram? Tiveram êxito? O que vocês acharam do trabalho realizado?

As professoras disseram que os alunos adoraram, pois nunca haviam visto as propagandas projetadas, de forma grande e coloridas. Comentaram que de maneira geral foi um ótimo trabalho, diferente, mas que precisa ser melhorado em muitos aspectos, uma vez que foi a primeira experiência com esse tipo de atividade.

A professora que trabalha com as turmas de oitava série pediu para falar primeiro. E iniciou dizendo que comentou com os alunos sobre propaganda, perguntou quem faz propaganda e qual seria o objetivo das propagandas. Disse que todos os alunos discutiram, deram opiniões e conseguiram chegar nas informações mais importantes sobre as propagandas impressas. Não apresentaram dificuldades em relação às perguntas.

Depois, a professora comentou sobre a análise da primeira propaganda. A professora colocou no retroprojetor a transparência da primeira página da propaganda do xampu Seda, pediu para que os alunos observassem de maneira geral e perguntou aos alunos qual era o produto que estava sendo anunciado. Pois na primeira parte da propaganda não há a embalagem do produto, apenas o nome Seda, bem discreto, abaixo da figura do leão, que está com a sua juba toda espetada. Os alunos não tiveram dúvidas e responderam que a propaganda era de xampu. Logo após ela colocou a segunda página da propaganda, a marca Seda já estava em evidência, juntamente com a sua embalagem em destaque.

Segundo a transcrição do relato da professora: *Aí eu fui instigando os alunos, perguntando qual o propósito da propaganda? Se era para convencer o público a comprar o produto? A gente olhou que se o xampu era capaz de fazer aquilo com a juba do leão, o que ele não iria fazer com o cabelo, né! A juba do leão é muito mais indomável do que o cabelo de qualquer um. Se xampu era capaz de dar forma ao cabelo, deixar ele bonitinho, lisinho. Então, eles chegaram a conclusão também que a propaganda só quer vender o produto, quer o produto funcione ou não. Que nem sempre aquilo que está sendo vendido condiz como a verdade. Assim houve bastante discussão e participação da turma. Depois eu questioneei se cabelo liso era sinônimo de beleza da mulher. Os alunos foram unânimes na resposta - hoje o bonito é ter cabelo liso, está na moda e ninguém quer ter cabelo crespo, quem tem cabelo crespo tem que fazer chapinha, pois senão fica fora da moda. E ninguém quer ficar fora. Aproveitei e comentei que o cabelo cacheado também tem o seu valor, a sua beleza. A diferença do cabelo bonito crespo para o cabelo bonito liso está na forma do tratamento, cuidado, corte. Discutimos também sobre as cores dessa propaganda, o fundo da*

*propaganda é verde, com um leão bem natural, a vontade, remetendo a idéia do seu habitat e na outra página o fundo também é verde, mas o leão já está todo arrumadinho, lisinho e aparece a embalagem do produto em destaque, na cor verde também. Na embalagem temos a figura de uma moça bem bonita, com os cabelos longos, lisos, sedosos, e negros. O xampu que está sendo vendido diz que reduz o frizz e deixa o cabelo bem arrumado por mais tempo, controlando o volume e hidratando profundamente. Bem, assim eu trabalhei a primeira propaganda.*

*Na segunda propaganda, os alunos tiveram um pouquinho de problemas. Porque logo de início eu perguntei - Propaganda do quê? Todos os alunos responderam que era de um brilho labial, pois é a imagem que está em evidência, bem ao centro da propaganda. Pedi para que observassem primeiro, para depois falarem. Assim alguns alunos observaram e disseram – é uma propaganda de maquiagem. Um aluno falou que a maquiagem chamava-se cores e até a letra “o” da palavra cores era toda colorida. Analisamos a cor de fundo da propaganda, que é rosa, remetendo a idéia de juventude, beleza e adolescência. Tem também um rosto de uma menina, já adolescente, com uma maquiagem bem natural, em tom discreto, com brilho nos lábios na cor rosa, própria para idade de jovens. A roupa da adolescente é rosa. Em cima temos a marca do produto em destaque O Boticário, que já é uma marca conhecida, de renome e já pressupõe que o produto deva ser bom, pois produtos do Boticário são famosos e bons. Depois analisamos e discutimos a linguagem verbal dessa propaganda- “ARRASE NO ESTILO SEM ARRASAR A SUA MESADA”-Aqui foi bem interessante, os alunos perceberam o uso da linguagem do adolescente presente na propaganda. Discutimos muito sobre a palavra ARRASE – qual o sentido dessa palavra? O que ela quer nos informar? Depois fomos para a palavra MESADA, o que é? Quem recebe? Por que recebem? Houve bastante discussão em torno da mesada, e percebemos que a maioria dos alunos não recebem mesada de seus pais. Como a sala é composta por muitos alunos da zona rural, que ajudam os pais na lavoura, eles recebem um dinheirinho de seus pais, mas disseram que não é mesada, recebem pelo trabalho executado na roça. Mas os poucos que recebiam mesada argumentaram que recebem, mas que também tem alguma atividade, obrigação estabelecida, a ser cumprida diariamente, por eles. A discussão foi muito produtiva. Perceberam a persuasão da propaganda ao usar a palavra MESADA, pois geralmente mesada, é um pouquinho, e para adquirir esse produto você nem precisa pedir a sua mãe, e nem arrasar sua mesada, infere a idéia que é um produto acessível, de pouco valor.*



*O único problema dessa propaganda foi a dificuldade inicial apresentada pelos alunos, em saber qual o produto que estava sendo oferecido, tivemos que rever várias vezes, analisar detalhes da propaganda, para eles perceberem que o brilho labial era vendido mais barato ao consumidor que comprasse dois produtos da linha maquiagem cores. A propaganda confundiu os alunos, uma vez que destacou o brilho labial. Uma aluna da oitava série tinha o brilho labial, e disse que ele custava doze reais e na oferta da propaganda ele saía por R\$ 3,90. Os alunos perceberam que era um brinde, mas o consumidor precisava adquirir dois produtos da maquiagem cores para poder comprar o brilho labial mais barato. É a propaganda seduzindo o consumidor a adquirir um produto a mais, para obter vantagens, no preço.*

*Com essa propaganda questionamos o uso da maquiagem, principalmente a maquiagem que alguns alunos vão para escola, de manhã. Vimos que a noite a maquiagem pode ser mais forte, carregada e que de dia devemos usar uma maquiagem leve, natural. Questionamos o uso carregado de lápis em torno dos olhos, tonalidade forte de batons e esmaltes, isso já é comum em muitos adolescentes. Com a discussão e reflexão consegui mostrar aos alunos que eles são bonitos por natureza, são jovens. A maquiagem é usada muitas vezes, para corrigir as imperfeições do rosto, rugas. Usamos a maquiagem diferenciadamente, à noite, uma maquiagem mais elaborada, de dia algo bem discreto. Não combina uma maquiagem forte, extravagante com o sol a pino.*

*Todos os alunos participaram espontaneamente da reflexão e posicionaram – se criticamente diante das questões, foi um trabalho muito rico, mas precisa de tempo para ser bem trabalhado.*

*A segunda professora trabalha com turmas de sétima série e relatou a sua experiência – Primeiro tive alguns problemas, a primeira propaganda foi a da bota Dijean, com o Bruno Galiasso, foi a maior polêmica, pois os meninos não gostaram da propaganda, porque tinha um moço bonito na propaganda, e aí, reclamaram muito. Conversei bastante com eles e depois começaram a observar a propaganda, viram que a bota estava em evidência e perceberam a necessidade da imagem de um moço bonito para aquela propaganda. Teve um aluno que deu até um exemplo: Pensou se fosse o Marquito do Ratinho? Ninguém iria comprar essa bota! Viram que tem que ter a imagem de uma pessoa bonita, boa aparência, para a propaganda ter efeito, seduzir o público alvo.*

*Questionaram o porquê da pipoca, muitos não entenderam, pois no primeiro momento não perceberam os dizeres impressos em um formato de ingresso de uma sessão de cinema, na parte inferior da propaganda. No início viram apenas o moço bonito, pipoca e a bota .*

*Depois fomos explorando e discutindo os detalhes, o porquê da pipoca, o que a pipoca tem a ver com a bota Dijean? Com o cinema? Por que os dizeres estavam impressos em um bilhete de cinema? O que a propaganda estava sugerindo? Após essa análise eles conseguiram contextualizar a propaganda. Depois analisamos as cores, a pipoca que chama bastante atenção e os dizeres que são complementos fundamentais dessa propaganda. O que mais chamou atenção dos alunos foi a pipoca. Eu percebi que os alunos tiveram um pouco de dificuldade para análise dessa propaganda, acho que muitos alunos não tinham conhecimento prévio sobre a contextualização da mesma. Muitos nunca viram ou foram a um cinema, portanto também, não conhecem o ingresso de entrada do cinema. Tive que facilitar muitas informações, para melhor entendimento da propaganda. Porém, houve um aluno que fez uma interpretação bem interessante, relacionou o Bruno, o ator, com o príncipe, que procura a sua Cinderela, pois ele está com a bota na mão, assim como o príncipe que procurou a dona do sapatinho perdido. Achei muito interessante essa leitura.*

*A segunda propaganda, da marca de roupa, os alunos acharam muito interessante, principalmente por causa da mulher, comentei que a mulher estava semi-nua, do umbigo para baixo, os alunos contestaram, disseram que é assim que está usando. Alguns alunos questionaram o corpo ideal para usar esse tipo de roupa, comentaram que a modelo é muito magra, mas que hoje é esse o padrão de beleza desejável, e que todas as meninas querem ser ou ficar macérrimas. Discutimos muito sobre o padrão de beleza que a mídia impõe a sociedade. A turma toda não simpatizou com o jovem modelo, comentaram sobre a cara de mal, nem as meninas se interessaram pelo rapaz. Ao contrário dos meninos que se mostraram entusiasmados em relação a jovem: bonita, alegre, macérrima, vestindo pouca roupa e insinuante. Compararam com a propaganda da bota Dijean, em que o Bruno Galiasso era o destaque. Aqui não, as roupas é que estão em evidência, com tons fortes contrastando com o portão escuro e pichado.*

*Observaram muito as cores da propaganda e mesmo das roupas, as cores são fortes e na opinião dos alunos não combinam entre si.*

*Outro destaque da análise dos alunos foi quanto a pichação do muro em que os dois jovens estão pousando. Comentaram sobre grafismos, pinturas e as pichações. Os alunos da 7ª série se preocuparam muito em comparar as duas propagandas trabalhadas, disseram que o ator da primeira propaganda era conhecido, de renome, famoso, assim como o produto anunciado - a Bota Dijean. Já a Segunda propaganda não chamava muito a atenção dos leitores, uma vez que eram modelos desconhecidos e a marca das roupas eles nunca haviam ouvido falar. Comentou ainda a professora, que achou a sétima série um pouco imaturas*



*para as propagandas que ela havia escolhido para trabalhar, os alunos não sabem analisar imagens!*

A pesquisadora comentou: Será que a dificuldade foi gerada pela imaturidade ou pelo trabalho novo? Pois os alunos nunca haviam trabalhado propaganda dessa forma. A professora não soube responder. Afirmou a pesquisadora que o trabalho só terá êxito e formará o leitor proficiente em propagandas impressas se houver um trabalho com projetos, fundamentado em objetivos e que estes devem ser entendidos como um conjunto de atividades de leitura, produção e análise em torno do gênero discursivo.

Ressaltou ainda a pesquisadora: como foi visto nas oficinas, o primeiro procedimento para o êxito do projeto de leitura é a seleção de vários exemplares do gênero para a apreciação dos alunos, portanto duas propagandas só é muito pouco.

A professora argumentou que continuará o projeto e que já selecionou outras propagandas. A professora disse também que comentou com os alunos sobre algumas propagandas de televisão, e percebeu que nenhum aluno apresentou dificuldades em reconhecê-las. Que talvez o trabalho não tivesse tanto sucesso porque as propagandas escolhidas não eram divulgadas pela televisão, ou seja, conhecidas pelos alunos.

Nesse momento a pesquisadora reforça que a fala da professora, confirma a idéia de que foram poucas propagandas trabalhadas, e que o trabalho com projeto exige maior tempo e planejamento.

### **3.8 Reflexão sobre a transposição didática das oficinas para as atividades de leitura em sala de aula**

As oficinas de estudos desenvolvidas junto às professoras habilitadas em Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, da Escola Estadual “Professor Arcádio do Nascimento Moura”, de Pedralva-MG, foram bem sucedidas. As professoras participaram ativamente, com dedicação e interesse pelas leituras, discussões, reflexões e análises práticas das propagandas impressas sugeridas.

As oficinas possibilitaram aos docentes, participantes desta pesquisa, a reflexão sobre a própria prática pedagógica e a formação de novos conceitos de ensino de leitura em sala de aula a partir das características discursivas do gênero propaganda impressa.

Percebe-se que, ao longo do desenvolvimento das oficinas houve uma evolução no processo das habilidades das professoras como leitoras de propagandas impressas. Elas apreenderam as condições de produção e de circulação do gênero propaganda impressa.

Houve um aumento da percepção das professoras para com os apelos usados pelas diferentes propagandas, portanto, tornaram-se leitoras proficientes desse gênero.

As professoras conseguiram perceber que o professor tem que aprender a aprender sobre o gênero a ser trabalhado, pois quanto maior o domínio do gênero, maior a possibilidade da eficácia do trabalho com projetos de leitura de gênero discursivo em sala de aula.

Comenta Lopes-Rossi (2005 a) que projetos de leitura proporcionam ao aluno, que ainda está em processo de sua capacidade leitora, atividades que consideram os efeitos de sentido e as escolhas do autor em função das condições de produção e circulação do gênero. O trabalho deve levar o aluno a refletir sobre a qualidade das informações do texto e sobre o modo de atuação sócio-discursiva que esse gênero realiza em nossa sociedade.

O professor tem que refletir sobre a própria prática pedagógica para perceber “em que poderá melhorar”, que as tipologias adotadas na escola não dão conta da diversidade dos tipos de textos existentes na sociedade, e que conceitos como gêneros discursivos podem ajudar na tarefa de repensar o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Constata-se que as oficinas desenvolvidas contribuíram para que as professoras pudessem repensar suas práticas pedagógicas, teorias e metodologias de ensino de língua materna, buscando um ensino mais inovador e próximo da realidade do educando, como propõem os PCN (BRASIL, 1998). Atendeu, assim, ao objetivo geral da pesquisa.

No entanto, algumas questões devem ser consideradas, mesmo depois das oficinas de estudos que em suas abordagens tratou de propostas de trabalho com projetos de leituras em gêneros discursivos, especificamente, propaganda impressa. As professoras relataram que encontraram dificuldades para a execução do trabalho de leitura com propaganda impressa em sala de aula.

Parte dessa dificuldade deveu-se a introdução de um novo enfoque que leva certo tempo para ser internalizado, mas grande parte dessa dificuldade supõe-se que seja porque as professoras precipitaram-se em levar para a prática de sala de aula apenas duas propagandas e uma delas com uma temática pouco familiar.

Ainda falta a percepção das professoras de que é importante trabalhar com a idéia de “projetos de leitura”, e que é fundamental a seleção de vários exemplares do gênero para apreciação dos alunos.

Trata-se de um processo longo, que envolve muito conhecimento teórico, mudança de concepção de ensino bem fundamentada, visando-se passar do estágio da discussão teórica para a elaboração de uma proposta pedagógica inovadora.

Percebe-se a tradição do ensino que medeia a prática escolar, as quais ainda estão atreladas. Os professores são imediatistas, trabalham um ou outro exemplo e já querem que os alunos tenham um bom desempenho.

Afirma Lopes-Rossi (2006 p.6) que, dada à amplitude do trabalho de leitura de gêneros discursivos, as atividades de leitura de um determinado gênero devem ser desenvolvidos no âmbito de um projeto de leitura, com tempo para que os alunos possam ler uma seleção de vários exemplares do gênero alvo do projeto. Isso porque a apropriação das características do gênero não se dá de imediato, com um único exemplo.

Cabe aqui ressaltar que, como pesquisadora, pude perceber que faltaram algumas complementações nas oficinas; portanto, sou parte da totalização das dificuldades que as professoras encontraram no trabalho com o gênero discursivo propaganda impressa em sala de aula. Não se pretende justificar o produto conseguido, mas sim fazer uma reflexão, para que a pesquisa-ação contribua significativamente para a formação continuada do professor de Língua Portuguesa, refletindo em uma prática pedagógica inovadora.

As oficinas de estudo deveriam acontecer em um espaço maior de tempo, para que a fundamentação teórica fosse mais bem apreendida pelos participantes, uma vez que essa prática não é comum no interior da escola. Isso foi comprovado quando o grupo de professoras pediu para a pesquisadora continuar essa prática na escola, assim que retornar ao serviço. As próprias professoras almejam uma formação continuada, um momento de discussão, reflexão e análise da prática educativa.

Pela escassez do tempo faltou enfatizar nas oficinas a importância da noção das seqüências didáticas para o trabalho com projetos de leitura, e mesmo o acompanhamento da elaboração de um projeto de leitura junto ao grupo de professoras.

Um trabalho com gênero discursivo exige do aluno e do professor posturas diferenciadas, com uma abordagem diferente da tradicionalmente apresentada nos livros didático. Nessa perspectiva, a leitura é fundamental para a apropriação das características do gênero discursivo, inicia-se pela exploração do gênero nos aspectos que o constituem como uma forma de ação social, num contexto social-histórico, para depois passar a exploração de aspectos materializados no suporte, como elementos composicionais, estilo, aspectos lingüísticos. Segundo os PCN (BRASIL, 1998), essa é uma posição condizente como uma concepção sócio discursiva de ensino.

Outro aspecto importante a considerar é que o professor precisa saber que o desenvolvimento de uma seqüência didática deve ser entendida como um conjunto de atividades de leitura, produção e análise lingüística em torno de algum gênero discursivo. O professor também aprende sobre o gênero, ele também não é leitor proficiente. É um aprendiz nesse processo tanto quanto seu aluno, e é imprescindível que ele esteja consciente desse fato. Com essa postura, o professor assume a mediação do processo, estabelecendo comparações, relações e inferências que dão significado a forma de ensino e de aprendizagem que se pretende com projetos.

Ressalta-se que, mesmo em uma formação continuada, é preciso respeitar o tempo que o professor leva para se apropriar das características do gênero; oferecendo subsídios mais detalhados, uma vez que o pressuposto de que ele tenha esse conhecimento nem sempre é correspondido.

De um modo geral, considera-se que as oficinas foram importantes, tanto que foram incluídas na proposta pedagógica da escola em que foram desenvolvidas. Portanto, verificou-se a necessidade da própria escola “criar” oportunidades de formação continuada dos professores.

## REFERÊNCIAS

ABDALA, Joel. *Recursos argumentativos: um estudo sobre exercícios de interpretação de textos em um livro didático do ensino médio*. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada). Taubaté: Universidade de Taubaté, 2002.

ALVISSU, Fernanda da Silva; SILVA, Patrícia Valéria Carvalho. *Leitura de propagandas voltadas ao público adolescente feminino*. (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras.) Taubaté: Universidade de Taubaté, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Interação em anúncios publicitários. In: PRETI, Dino (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002. Cap.1, p. 17-44.

BRANDÃO, Helena Nagamine.; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos, vol. 2).

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRITO, Eliana Vianna. O ensino das estratégias de leitura. In: SILVA, Elizabeth Ramos da. (Org.). *Texto & Ensino*. Taubaté: Cabral, 2002.

BRITO, Percival. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula – Leitura & Produção*. Cascavel: Assoeste, 1985. p.109-119.

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

COSTA, Mirian de O. R.; ROSA, Natanael de O. *O gênero discursivo reportagem e as atividades de leitura no livro didático*. Monografia. (Especialização em Leitura e Produção de Textos) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2004.

DELORS, Jaques. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. SP: Cortez; BsB: MEC; UNESCO, 1998.

FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. São Paulo: Edgard Blucher, 1990.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Vilhaça. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FIORIN, Luiz José. *As Astúcias da Enunciação. As Categorias de Pessoa, Espaço e Tempo*. 2.ed. São Paulo: Ática, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Lucimara; VALÉRIO, Maria C. *O ensino de leitura sugerido pelos PCNs e o sugerido por livros didáticos de língua portuguesa do 3º ciclo*. (Trabalho de Conclusão de Curso de Letras). Taubaté: Universidade de Taubaté, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Nova Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley.; CITELLI, Adilson (Coord.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. vol. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-24.

\_\_\_\_\_. João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ILARI, Rodolfo e GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez, 2000.

KATO, Mary A. *Aprendizado da leitura*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. Ângela. *Oficina de Leitura: teoria & prática*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8.ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Vilhaça. *Argumentação e linguagem*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Ingedore Villaca. *Interpretação pela linguagem*. São Paulo: Contexto. 1992.

LEMOS, Cláudia T. G. Redações de vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de pesquisa*. n.23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. (Org.) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002.

\_\_\_\_\_. Maria Aparecida Garcia. Desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de características dos gêneros discursivos. In: CASTRO, Solange T. Ricardo de. (Org.). *Pesquisas em lingüística Aplicada: Novas contribuições*. Taubaté: Cabral, 2003.

\_\_\_\_\_. Maria Aparecida Garcia. *Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada*. Comunicação apresentada no I Simpósio de lingüística contrastiva e gêneros textuais – SILIC & GET. Londrina-PR. 2003a.

\_\_\_\_\_. Maria Aparecida Garcia. A leitura de rótulos em sala de aula: outras linguagens, outras temáticas. In: CASTRO, Solange T. Ricardo de; SILVA Elizabeth da (Org.). *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006.

\_\_\_\_\_. Maria Aparecida Garcia. *Leitura de gêneros discursivos em livros didáticos: limitações e dificuldades*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2006. (Não publicado.)

LUZ-FREITAS, Márcia de Souza. *Relações entre a trajetória da disciplina Língua portuguesa e o discurso oficial: formando o professor para uma prática pedagógica transformadora*. Campinas: (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Educação, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? In: LAJOLO, Marisa. (Org.) *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1997. p. 64-82.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. DIONÍSIO; A. R. MACHADO; M. A. BEZERRA (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

\_\_\_\_\_. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004. p. 159-282.



\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas - PR: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

MARTINS, Jorge S. *Redação Publicitária: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

MARTINS, Zeca. *Propaganda é isso aí! Vol.2*. São Paulo: Futura, 2003.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda.; BENTES, Anna Christina. (Org.) *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Vânia. A propaganda social no ensino médio: da leitura à produção de peças publicitárias. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002.

MUSSALIN, Fernanda. Análise de discurso. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p.101-141.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p.47-59.

\_\_\_\_\_. Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. 6.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2001.

NOGUEIRA, Evanda A. de C.; CARVALHO, Judite; CHAVES, Rosilene I. *A leitura de propaganda no livro didático*. (Especialização em Leitura e Produção de Textos) Universidade de Taubaté, Taubaté, 2003.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora 1999.

\_\_\_\_\_. Antônio. Professor se forma na escola. *Nova Escola*. São Paulo: Abril, Ano XVI, n.142, p. 13-15, maio, 2001.

\_\_\_\_\_. Antônio. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PINHO, José Benedito. *Propaganda Institucional, usos e funções da propaganda em relações públicas*. São Paulo: Summus, 1990.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*. n. 12, p. 5-21, set./dez., 1999.

\_\_\_\_\_. Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROCCO, Maria T. F. redação no vestibular. In: *Anais do I Encontro Nacional de Professores de Redação e Leitura do 3º Grau*. São Paulo: PUC/SP, 1983.p.157-162.

SANDMANN, Antônio José. *Linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 2001.

SANT'ANNA, Armando. *Propaganda: Teoria, técnica e prática*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SARGENTI, Vanice Maria Oliveira. *A construção da Análise do Discurso: Percursos Histórico*. *Revista Brasileira de Letras*. v.1. n.1, p.39-44, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Português – Proposta Curricular*. Educação Básica, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.