



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL**

SILVANA APARECIDA COSTA DA CRUZ

**UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO ANÚNCIO
PUBLICITÁRIO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR**

CASCAVEL - 2017



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL**

SILVANA APARECIDA COSTA DA CRUZ

**UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO ANÚNCIO
PUBLICITÁRIO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR**

Dissertação apresentada para a Banca de Defesa de curso do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Mestrado Profissional – PROFLETRAS – área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel.
Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

CASCAVEL – 2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas – UNIOESTE)

C964u Cruz, Silvana Aparecida Costa da.
Uma proposta de trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário na formação crítica do leitor / Silvana Aparecida Costa da Cruz. -- Cascavel (PR), 2017.
173 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017. Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras Mestrado Profissional - PROFLETRAS
Inclui Bibliografia

1. Leitores – Reação crítica - Formação. 2. Gêneros literários. 3. Anúncio. 4. Publicitários. I. Costa-Hübes, Terezinha da Conceição. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

SILVANA APARECIDA COSTA DA CRUZ

**UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO ANÚNCIO
PUBLICITÁRIO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR**

Esta dissertação foi julgada e avaliada para a obtenção do Título de Mestre em Letras em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora



Profª. Drª. Greice da Silva Castela
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Coorientadora



Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
1º membro titular



Profª. Drª. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Profletras)
2º membro titular

Cascavel, 15 de dezembro de 2017.

Dedicatória

Professor(a)...

Ser professor(a) é pensar no futuro, no conhecimento enquanto práxis, na transformação...

Ser professor(a) é entender que da ousadia brota o novo, e da perspicácia a mudança...

Ser professor(a) é saber-se humano(a), limitado(a), mas lutador(a), idealizador(a) e buscador(a) de superação...

Ser professor(a) é chorar, sorrir, sofrer, emocionar-se a cada desafio que surge no decorrer da caminhada árdua e pouco reconhecida...

Ser professor(a) é acreditar que de uma parte podemos construir um todo e que do todo podemos retirar o que é essencial...

Ser professor(a) é querer sempre mais, embora tudo pareça indicar que a cada ano se consiga menos...

Ser professor(a) é planejar, replanejar, frustrar-se, realizar-se, desanimar e levantar novamente acreditando que possa ser diferente...

Ser professor(a) é doar-se, é amar incondicionalmente, mesmo nos momentos em que sofre humilhações, distratos, indiferença...

Ser professor(a) é tentar construir mentes críticas, sadias e humanas capazes de enxergar, além de si mesmos — o próximo...

Ser professor(a) é moldar perspectivas de vida, é tirar a nevoa dos olhos daqueles que não se percebem dominados e explorados...

Ser professor(a) é querer que o amanhã comesse hoje, trazendo caminhos de sucesso para todos que neles trilham...

Ser professor(a) é imaginar formas de amenizar a dor do aluno que “não consegue aprender”...

Ser professor(a) é entender que o “não saber” vai muito além do ato mecânico em si, é um reflexo da exclusão social massacrante que faz faltar o alimento físico, espiritual, moral e intelectual...

Ser professor(a) é querer poder mudar o que está aí posto, mas sentir-se impotente diante de tantas imposições...

Ser professor(a) é sentir-se em meio a um mar revolto, é perceber as forças se esvaindo e mesmo assim continuar lutando e levantando a cabeça a procura de um novo horizonte...

Ser professor(a) é ser e não estar professor, pois o estar não supre tamanha responsabilidade...

Agradecimentos

Infinitamente grata ao Senhor Meu Deus
Aquele que me fortalece
Naquele que tudo posso
Sem medo de seguir em frente
Sem vontade de olhar pra trás
Pois Ele é o alicerce que sustenta
Meu caminho,
Minha vida,
Meu viver.
Infinitamente grata à minha família
Razão da minha existência,
Eixo e suporte na minha caminhada
Filhos: Gabriella e Guilherme
Esposo: Ricardo
Pais: João e Iracema
Irmão: Anderson
Tia: Terezinha
Incansáveis incentivadores,
Eternos colaboradores.
Infinitamente grata a mestre, amiga, motivadora
Entusiasta da educação
Professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Orientadora sempre presente,
Mentora exemplar
Pronta para ensinar,
Esclarecer,
Direcionar,
Lapidar.
Infinitamente grata a todos os mestres
Em especial à Dra. Maria Elena Pires Santos,
Ao Dr. Edson Carlos Romualdo,
À Dra. Greice da Silva Castela
E Dra. Carmem Teresinha Baumgärtner,
Drs. eruditos, sapientes
Incansáveis na arte de lecionar
À CAPES pela concessão da bolsa de estudos
Viabilizadora da realização da pesquisa
Às colegas de turma
Lutadoras admiráveis,
Amigas amáveis
À Cristina
Pessoa primorosa sempre pronta a nos auxiliar
Às pessoas queridas que direta ou indiretamente
Participaram e auxiliaram na conclusão
Dessa árdua, mas tão singular caminhada!

Infinitamente grata...

"O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro". Mikhail Bakhtin

CRUZ, Silvana Aparecida Costa da. **Uma proposta de trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário na formação crítica do leitor**. 2017. (173 p.), Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras – Linguagem e Letramentos). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

RESUMO

Neste estudo apresentamos uma pesquisa articulada ao Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus de Cascavel, turma 2016/2018, sobre o gênero anúncio publicitário na formação crítica do leitor. Na perspectiva de buscarmos o desenvolvimento da consciência crítica do ato de ler, focalizamos, por meio do trabalho com o gênero selecionado, a formação crítica de leitores do 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, propusemos encontrar possíveis respostas para a seguinte pergunta: *Como possibilitar que alunos do 9º ano exercitem/desenvolvam sua capacidade crítica por meio de um trabalho de leitura com o gênero discursivo anúncio publicitário?* Diante disso, o objetivo geral que norteou esta pesquisa foi criar uma proposta didática de leitura com o gênero discursivo anúncio publicitário a fim de possibilitar que alunos do 9º ano exercitem/desenvolvam sua capacidade crítica. Para tanto, sustentamos nossos estudos nas concepções de leitura de alguns estudiosos como Bakhtin (2003[1992]), Luckesi et al. (1997), Andrade e Medeiros (2001), Freire (1992, 2005), Carvalho (2006), Hila (2009), Koch e Elias (2010), Menegassi (2010a, 2010b), Costa-Hübes e Barreiros (2014), entre outros, procurando vislumbrar metodologias e alternativas para o ensino da leitura crítica por meio do trabalho com gêneros do discurso no ambiente escolar, nas séries finais do ensino fundamental. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa sustentada pela Linguística Aplicada, sendo a mesma do tipo qualitativa interpretativista e pautada no método da pesquisa-ação. Como resultado, obtivemos um significativo avanço das capacidades leitoras dos alunos envolvidos na pesquisa, o que comprova a relevância do trabalho com a leitura numa perspectiva crítica e discursiva, com base no método sociológico e dialógico da linguagem.

Palavras-chave: Leitura Crítica, Formação do Leitor, Gênero Anúncio Publicitário

CRUZ, Silvana Aparecida Costa da. **A proposal to work on the discursive advertising genre in the critical formation of the reader**. 2017. (173 p.), Master's Dissertation (Master in Letters - Language and Lettering). Cascavel: State University of the West of Paraná.

ABSTRACT

In this study we present a work proposal that, articulated to Professional Master in Letters (PROFLETRAS) - UNIOESTE - Cascavel, class 2016/2018, is based on the theme the commercial advertising genre in the critical formation of the reader. In the perspective of seeking the development of critical awareness of the act of reading, we focus, through the work with the selected genre, the critical formation of readers of the 9th grade of Elementary School. Thus, we proposed to find possible answers to the following question: *How to enable 9th graders to exercise / develop their critical ability through a reading job with the discursive advertising genre?* So, the general objective that guided this research was to create a didactic reading proposal with the discursive advertising genre to enable 9th graders to exercise / develop their critical capacity. For this, we support our studies in the reading conceptions of some researchers as Bakhtin (2003 [1992]), Luckesi et al. (1998), Freire (1992, 2005), Carvalho (2006), Hila (2009), Koch and Elias (2010), Menegassi (2010a, 2010b), Costa-Hübes and Barreiros (2014) , among others, searching methodologies and alternatives for teaching critical reading through work on discourse genres in the school environment, in the final grades of elementary school. In this sense, we developed a research supported by Applied Linguistics, being the same qualitative interpretative type and based on the method of action research. As a result, we obtained a significant improvement in the reading abilities of the students involved in the research, which proves the relevance of the work on reading in a critical and discursive perspective, based on the sociological and dialogical method of language.

Keywords: Critical Reading, Formation of the Reader, Genre Advertising

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca no banco de dados da CAPES.....	22
Quadro 2 – Turmas e alunos do Colégio – Contexto da pesquisa.....	33
Quadro 3 – Procedimentos para geração de dados.....	36
Quadro 4 – Critérios de análise.....	37
Quadro 5 – Características do leitor crítico.....	54
Quadro 6 – Processo de leitura crítica do gênero anúncio publicitário.....	59
Quadro 7 – Atividades diagnósticas.....	70
Quadro 8 – Resultado do processo de leitura crítica.....	73
Quadro 9 – Reconhecimento do gênero.....	87
Quadro 10 – Teste sobre consumismo e vídeos de profissionais da saúde.....	87
Quadro 11 – Vídeo sobre consumismo.....	88
Quadro 12 – Letra da música “Divida Interna (Part. Rapadura) Inquérito”.....	88
Quadro 13 – Atividades orais.....	95
Quadro 14 – Leis e normas que regem a publicidade.....	96
Quadro 15 – Lei de proteção ao consumidor.....	97
Quadro 16 – Ética em publicidade.....	97
Quadro 17 – Distribuição das questões.....	99
Quadro 18 – Pesquisa sobre a Coca-Cola.....	100
Quadro 19 – Construção composicional do gênero.....	101
Quadro 20 – Estrutura do anúncio publicitário.....	102
Quadro 21 – Estilo do gênero.....	103
Quadro 22 – Questões de revisão de conteúdo.....	107
Quadro 23 – Sistematização das atividades desenvolvidas.....	111
Quadro 24 – Resultados da atividade do quadro 16.....	133
Quadro 25 – Perguntas elaboradas pelos alunos para entrevistas.....	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados estatísticos sobre as pesquisas já realizadas.....	23
Figura 2 – Polos textuais.....	47
Figura 3 – Representação esquemática das etapas do processo de leitura.....	57
Figura 4 – Texto do gênero anúncio publicitário.....	70
Figura 5 – Gráfico com os resultados obtidos pelo instrumento diagnóstico.....	74
Figura 6 – Elementos subsidiários da leitura – Dimensão social do gênero.....	76
Figura 7 – Estudo da temática do texto – Decodificação.....	77
Figura 8 – Estudo da temática do texto – Compreensão.....	79
Figura 9 – Esquema de leitura.....	81
Figura 10 – Elementos de avaliação e proposição – Interpretação.....	82
Figura 11 – Elementos de avaliação e proposição – Retenção.....	83
Figura 12 – Anúncio publicitário em revista impressa.....	90
Figura 13 – Anúncio publicitário em revista online.....	90
Figura 14 – Anúncio publicitário em outdoor 1.....	91
Figura 15 – Anúncio publicitário em outdoor 2.....	91
Figura 16 – Anúncio publicitário em emissora de TV 1.....	92
Figura 17 – Anúncio publicitário em emissora de TV 2.....	92
Figura 18 – Anúncio publicitário em emissora de TV 3.....	93
Figura 19 – Anúncio publicitário na internet 1	93
Figura 20 – Anúncio publicitário na internet 2.....	94
Figura 21 – Anúncio publicitário na internet 3.....	94
Figura 22 – Texto 1: Anúncio da Coca-Cola	98
Figura 23 – Texto 2: Anúncio do Clube Social.....	104
Figura 24 – Texto 3: Anúncio da Sopa Knorr.....	105
Figura 25 – Texto 4: Anúncio do Burger King.....	106
Figura 26 – Texto 5: Anúncio do Guaraná Antarctica.....	107
Figura 27 – Foto 1: Caixa de Pandora.....	114
Figura 28 – Foto 2: Alunos em busca de revistas na caixa.....	115
Figura 29 – Foto 3: Alunos folheando revistas.....	115
Figura 30 – Foto 4: Alunos escolhendo o anúncio.....	116
Figura 31 – Foto 6: Montagem do mural 1.....	123

Figura 32 – Foto 7: Montagem do mural 2.....	123
Figura 33 – Foto 8: Pesquisa no laboratório de informática.....	125
Figura 34 – Foto 9: Grupos no saguão do colégio.....	125
Figura 35 – Foto 10: Grupo no pátio do colégio.....	126
Figura 36 – Resposta: Aluno A.....	128
Figura 37 – Resposta: Aluno B.....	129
Figura 38 – Resposta: Aluno C.....	130
Figura 39 - Resultados de atividades de leitura.....	139
Figura 40 – Resultados obtidos pelo instrumento diagnóstico.....	140
Figura 41 – Resultados de atividades de leitura.....	140
Figura 42 – Foto 12: Alunos pesquisando nos computadores.....	142
Figura 43 – Foto 13: Mural de cartazes.....	143
Figura 44 – Foto14: Slogan TIM.....	145
Figura 45 – Foto15: Slogan Bob´s.....	145
Figura 46 – Foto16: Slogan LEGO.....	146
Figura 47 – Foto17: Slogan VIVO.....	146
Figura 48 – Foto18: Slogan Palmolive.....	147
Figura 49 – Foto19: Slogan Doritos.....	147
Figura 50 – Foto20: Slogan TIM2.....	148
Figura 51 – Foto21: Slogan LEGO2.....	148
Figura 52 – Foto22: Slogan Ruffles.....	149
Figura 53 – Foto 23: Murais: cartazes e slogans.....	149
Figura 54 – Foto 24: Atividade “Dinâmica da caixinha”.....	152
Figura 55 – Foto 25: Apresentação para a turma 1.....	158
Figura 56 – Foto 26: Apresentação para a turma 2.....	158
Figura 57 – Foto 27: Apresentação para colegas e professores 1.....	159
Figura 58 – Foto 28: Apresentação para colegas e professores 2.....	159
Figura 59 – Foto 29: Apresentação para colegas e professores 3.....	160
Figura 60 – Opinião 1.....	161
Figura 61 – Opinião 2.....	162
Figura 62 – Opinião 3.....	163
Figura 63 – Opinião 4.....	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO I – METODOLOGIA DA PESQUISA	27
1.1 ÁREA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	28
1.2 TIPO DE PESQUISA.....	29
1.3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	31
1.4 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	32
1.5 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	35
 CAPÍTULO II – LEITURA NA ESCOLA – LEITURA NA VIDA	38
2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ENSINO: UM BREVE PERCURSO HISTÓ- RICO	38
2.1.1 Leitura com foco no autor	39
2.1.2 Leitura com foco no texto	40
2.1.3 Leitura com foco no leitor	42
2.1.4 Leitura com foco na interação autor-texto-leitor	44
2.1.5 Leitura com foco discursivo	45
2.2 LEITURA CRÍTICA: UMA DEFINIÇÃO.....	53
2.3 LEITURA DE ENUNCIADOS CONCRETOS: OS GÊNEROS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LEITURA.....	60
2.3.1 O gênero anúncio publicitário	62
 CAPÍTULO III – ANÁLISE DIAGNÓSTICA DA LEITURA CRÍTICA E PROPOSIÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO.....	68
3.1 ANÁLISE DIAGNÓSTICA: A CAPACIDADE DE LEITURA DE ALUNOS DO 8º ANO	68
3.1.1 Atividade diagnóstica	69
3.1.2 Análise da atividade diagnóstica	72
3.2 PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: ÊNFASE NA LEITURA CRÍTICA	84
3.2.1 Procedimento Metodológico	84
3.2.2 Unidade Didática.....	86

CAPÍTULO IV – RESULTADOS ALCANÇADOS NO TRABALHO DE LEITURA COM O GÊNERO “ANÚNCIO PUBLICITÁRIO”	110
4.1 DIMENSÃO SOCIAL DO GÊNERO.....	113
4.2 DIMENSÃO VERBO-VISUAL DO GÊNERO.....	132
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 166
REFERÊNCIAS.....	170
ANEXOS	179

INTRODUÇÃO

Um dos papéis da escola e do ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP) é conduzir os alunos à criticidade leitora, pois sabemos que a leitura é uma prática de empoderamento social, e a escola, muitas vezes, acaba sendo um canal de perpetuação da ideologia dominante quando nega ao aluno o acesso a sua formação leitora. Isso acontece justamente porque essa agência formadora, por vezes, trata a leitura como prática autoritária, segmentada e descontextualizada.

Buscar práticas que corroborem para a emancipação leitora de alunos sujeitos significa propiciar o seu desenvolvimento intelectual de forma que consiga compreender a leitura como um exercício de poder que liberta da alienação e da massificação social. Ler criticamente é entender que os signos nunca são neutros, mas sim carregados de ideologias das classes que os utilizam, ou seja, o autor–produtor de um texto – sempre se valerá de seus interesses para “alcançar” o leitor e o convencer de seu discurso.

Assim, tendo ciência da importância da leitura na constituição do sujeito, é preciso reconhecer também o papel fundamental do professor na formação de leitores críticos. Cabe a esse profissional, então, mediar situações de aprendizagem de leitura para que o aluno, gradativamente, vá se constituindo como um leitor capaz de ler para além das palavras. Ninguém começa a ler já lendo criticamente; essa forma de leitura requer ensino, aprendizagem e a mediação do outro — pessoa mais experiente, no caso o professor — que pode conduzir o aluno nessa direção.

Para isso, é necessário que a sala de aula e a escola sejam ambientes propícios à formação leitora. O aluno, independente de seu convívio social (família, amigos, comunidade, igreja), precisa ter acesso, na escola, a textos de diferentes gêneros, para ampliar sua capacidade de ler nas mais variadas situações de linguagens. Nessa perspectiva, os gêneros discursivos, por meio de seus diferentes textos, devem ser entendidos como unidades de sentido com funções comunicativas, por meio das quais os propósitos discursivos do autor se fazem presentes, seja para informar, sugerir, explicar; seja para persuadir, argumentar, convencer, entre outras funções.

Dessa maneira, trabalhar com o desenvolvimento da leitura e, mais precisamente, da leitura crítica, por meio dos gêneros discursivos, significa criar

possibilidades para que os alunos exerçam seu pensamento crítico, reconhecendo sua função social como sujeito ativo frente aos diferentes textos que lhes são apresentados socialmente.

Assim sendo, é compreensível que o trabalho pedagógico com a leitura por meio dos gêneros discursivos proporcione o desenvolvimento do aluno no que se refere à leitura e à compreensão, como consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais e concretas de comunicação.

Dentre os gêneros que circulam socialmente, destacamos o anúncio publicitário¹ como um gênero que se faz muito presente em nossas vidas. Ele “invade” nossa casa, trabalho, cidade, rua, seja por meio da televisão, revista, jornal, rádio; seja por meio da internet, do outdoor, do panfleto etc. Os textos desse gênero estão em todos os lugares nos pressionando, seduzindo, enfim, convencendo-nos a comprar, a consumir um pouco mais. Logo, não é possível nos colocar de forma neutra ou inocente diante desses textos; precisamos lê-los criticamente. Sendo assim, a escola não pode ficar alheia a sua função social. Se dentre os papéis da escola está a formação de um leitor crítico, necessariamente ela precisa desenvolver um trabalho voltado à leitura de anúncios publicitários para formar leitores capazes de se colocarem criticamente diante desses textos, com os quais se deparam em seu dia a dia.

Conscientes dessa realidade, a pesquisa que apresentamos sustenta-se no tema *o gênero anúncio publicitário na formação crítica do leitor*, por entendermos, tal como Paulo Freire (2005[1974]), que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2005[1974], p. 11).

¹ Alguns autores e até mesmo alguns profissionais de marketing não fazem diferenciação dos termos “anúncio publicitário” e “propaganda” e julgam terem ambas as palavras o mesmo conceito. Contudo, outros estudiosos definem que a propaganda consiste na propagação de ideias, crenças que nem sempre tem valor comercial, ou seja, sem fins lucrativos (propaganda política, propaganda de vacinação, antidrogas etc.). Enquanto que o “anúncio publicitário” consiste no ato de divulgar produtos, marcas, serviços, empresas, é voltado para a divulgação comercial com fins lucrativos por parte do anunciante. Nessa pesquisa, quando nos referimos ao gênero anúncio publicitário, estamos concebendo-o nesses moldes de texto comercial que impulsiona para o consumo de produtos.

Nesse processo de leitura, que Freire (2005[1974]) denomina como “Ato de Ler”, o que se busca é uma percepção crítica do texto lido, pois, segundo o autor, a leitura de um texto implica no ato de estudá-lo, de interpretá-lo, de relacioná-lo com a vida, com o contexto que o situa, a fim de chegar à matriz do conhecimento.

Quando pensamos em leitura na sala de aula e na formação do aluno como um sujeito crítico, um dos problemas mais perceptíveis é o desinteresse apresentado pela leitura. Apesar de existirem esforços continuados, por parte dos professores, no sentido de superar esta apatia, a dificuldade persiste. Talvez um dos fatores que leve ao desestímulo pelo ato de ler seja o fato de que muitos de nossos alunos raras vezes conseguem compreender adequadamente o que leem; e quando há tentativas neste sentido, estas ocorrem de maneira superficial. Ler, quase sempre, limita-se à decodificação, pois não é estabelecido, pelo leitor/aluno, uma relação entre o que o texto diz e a vida; não há a percepção dos elementos implícitos, nem tão pouco são estabelecidas conexões entre os conhecimentos prévios ou entre outros textos já lidos. Quando não há o domínio da leitura, o ato de ler torna-se mecânico, desinteressante e desagradável.

Essa constatação não é apenas decorrente de nossa experiência como docente de LP há 15 anos. As avaliações externas aplicadas principalmente pelo sistema nacional de educação têm apontado nessa direção. De acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010):

Até meados da década de 1990, a sociedade brasileira desconhecia o fato de que seus estudantes apresentavam grandes problemas em compreender o que liam. Quando começaram os sistemas nacionais de avaliação educacional, os resultados para compreensão leitora deram início a uma série histórica de fraco desempenho dos alunos (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010, p. 11).

Desde então, além dos testes nacionais da compreensão leitora, tais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil; surgem outras avaliações, inclusive a nível internacional, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que, assim como as demais, estão preocupadas em avaliar a proficiência

leitora dos alunos². Contudo, tais avaliações, ainda hoje, continuam apontando dados negativos neste sentido.

O PISA é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a cada três anos a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, e que avalia a proficiência dos estudantes em Ciências, Matemática e leitura na disciplina de LP. Sua última edição, aplicada em 2015 e publicada em 2016³, apresentou um resultado preocupante no que se refere à leitura, já que o desempenho médio dos estudantes brasileiros na avaliação foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da OCDE: 493. Com relação ao percentual de respostas corretas, o Brasil teve média de 41,4%, inferior aos países da OCDE, como Finlândia (65,5%), Canadá (64,9%), Coreia do Sul (64,4%), Estados Unidos (60,0%), Portugal (59,9%), Espanha (59,8%) e Chile (51,9%)⁴. Ainda conforme os dados disponibilizados pelo PISA, 51,0% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível 2 em leitura, patamar estabelecido como necessário para que consigam exercer sua cidadania de maneira plena, o qual exige que o leitor localize informações, reconheça a ideia principal, interprete uma parte delimitada do texto, compare características e estabeleça conexões entre o texto e conhecimentos externos.

Embora tenhamos consciência de que essas avaliações externas não dão conta de revelar a real situação de leitura dos alunos – devido ao seu formato, conteúdos priorizados e à maneira como são aplicadas – os dados divulgados são preocupantes, pois o que chega até a sociedade é que o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura vem piorando e necessita de um olhar minucioso por parte dos professores e dos estudiosos da educação, no sentido de intervir e modificar esse panorama alarmante que envolve o ensino da LP.

² Não estamos aqui defendendo esses sistemas de avaliação e nem questionando seus interesses subjacentes. Estamos apenas considerando os dados apontados por tais instrumentos que revelam, mesmo que parcialmente, a realidade da leitura no Brasil.

³ Dados pesquisados em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571> - Acesso em: 01 set. 2017.

⁴ Dados pesquisados em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_e_xecutivo.pdf - Acesso em: 01 set. 2017.

Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014),

Conforme se tem observado nos testes preocupados com a aferição de níveis de domínio nas capacidades de leitura e escrita da juventude brasileira, tanto em âmbito nacional quanto internacional, é desastroso o peso e a qualidade do impacto que as abordagens de ensino da linguagem têm provocado no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos usuários e aprendizes da língua (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 57).

Independente da veracidade dos resultados anunciados pelas avaliações externas, o desafio para o ensino hoje e, conseqüentemente, para nós, professores, está na formação de leitores que ultrapassem a leitura mecânica para uma perspectiva crítica, discursiva, na qual, segundo Menegassi e Angelo (2010), “[...] não se lê um texto como texto, mas como discurso, ou seja, levando-se em consideração as condições de produção” (MENEGASSI e ANGELO, 2010, p. 31).

Nesse sentido, é preciso garantir, quando se trata do ensino da leitura, a formação de um aluno/leitor que seja capaz de “[...] contrapor argumentos e opiniões, comparar as diversas formas de ver o fato social e refletir sobre elas, avaliar a veracidade das informações expressas nos textos lidos” (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 36). Por meio de encaminhamentos didáticos que priorizem tal formação, é possível promover uma leitura que possibilite um exercício para a construção da cidadania, ou para que, “o domínio às práticas de linguagem permitam ao indivíduo lutar contra as desigualdades sociais e os processos de dominação” (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 59).

Como professora da disciplina de LP, atuando mais especificamente com alunos do Ensino Fundamental, segunda fase (6º ao 9º ano), o que propomos nesta pesquisa é encontrarmos possíveis respostas para a seguinte pergunta: *Como possibilitar que alunos do 9º ano exercitem/desenvolvam sua capacidade crítica por meio de um trabalho de leitura com o gênero discursivo anúncio publicitário?*

Ao lançarmos esse questionamento, estamos cientes de que o ensino da leitura na escola é fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno e que o ato de ler é uma atividade complexa que necessita ir além da simples capacidade de decodificar; deve possibilitar ao aluno perceber a relação dinâmica que há entre a palavra e a realidade.

Assim, o objetivo geral nesta pesquisa é criar uma proposta didática de leitura com o gênero discursivo anúncio publicitário a fim de possibilitar que alunos do 9º ano exercitem/desenvolvam sua capacidade crítica. Para atender a esse objetivo maior traçamos, como objetivos específicos:

- a) refletir sobre as especificidades da leitura crítica;
- b) reconhecer a capacidade de leitura crítica dos alunos, por meio da aplicação de uma atividade diagnóstica;
- c) promover reflexões críticas de textos do gênero anúncio publicitário, por meio da elaboração e da aplicação de um encaminhamento didático de leitura;
- d) refletir sobre a capacidade crítica de leitura dos sujeitos envolvidos, após aplicação do encaminhamento didático.

Essa proposta sustenta-se na compreensão de que a leitura é um instrumento que desencadeia a compreensão crítica da realidade. Essa compreensão está presente, também, em documentos curriculares que assumem a leitura como um eixo articulador do ensino de LP. Dentre eles, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), no qual a aprendizagem da leitura é compreendida como

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão (BRASIL, 1998, p. 41).

Entendemos, de acordo com os PCN, que a leitura é um processo de produção de sentidos. Logo, para que o(s) sentido(s) seja(m) produzido(s), é importante compreender, inicialmente, qual é o objetivo do texto; a quem se destina; com que propósito foi produzido; para que leitores mais especificamente. Só a partir do momento que o leitor situar o texto na vida e na história é que terá condições de agir de maneira ativa diante daquilo que leu, tornando-se, portanto, um leitor competente, que compreende e que traz seu conhecimento para o texto.

Outro documento importante construído pelos professores da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008), também aponta para a necessidade de um ensino de

língua que não se feche na sua condição de sistemas e formas, mas que, pelo contrário, assuma a linguagem como fenômeno social, de interação e de diálogo entre os conhecimentos escolares e os trazidos pelo aluno. Assim, a prática de leitura deve possibilitar, a partir do contato com a linguagem nas diferentes esferas sociais, que o aluno desenvolva sua capacidade de compreender o(s) sentido(s) do texto. Dessa forma, “A linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social e econômica) entre os homens” (PARANÁ, 2008, p. 49).

Nessa perspectiva, é importante que a leitura seja experienciada numa dimensão dialógica e discursiva dentro da escola, pois quando se é capaz de reconhecer dentro do texto as vozes que por ele perpassam, bem como as ideologias que fazem parte do seu discurso, faz-se possível sua real compreensão. Todavia, para que isso ocorra, a leitura deve avançar para além do texto. Conforme o documento,

Na sala de aula é necessário analisar, nas atividades de interpretação e compreensão de um texto: os conhecimentos de mundo do aluno, os conhecimentos lingüísticos, o conhecimento da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos (intertextualidade) (PARANÁ, 2008, p. 73).

O que vemos, então, é a necessidade de aproximação e estudos da linguagem considerando os gêneros que circulam no meio social dos alunos, já que a estes cabem o papel de organizar, de uma maneira mais dinâmica, a comunicação, além de dar coerência e significado à experiência humana (ALVES, 2011).

Os gêneros discursivos, como elos entre a história e a realidade, são os suportes que alicerçam a interação verbal, pois são neles que os textos/enunciados⁵ se constroem, se materializam como “[...] tipos relativamente estáveis [...]” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262). São, portanto, os gêneros que permitem a interação entre os sujeitos, de modo que possam construir relações significativas sobre o mundo. Para Castela e Oliveira (2014), “Não podemos ter medo de abordar os

⁵ Compreendemos textos como enunciados porque nossos estudos se sustentam nos princípios bakhtiniano que concebem o texto como enunciado, uma vez que representam a materialização da linguagem dentro de um processo de interação.

gêneros em sala de aula, subestimando, assim, a capacidade dos alunos e negando-lhes o direito de conviver com situações reais de fala, leitura e escrita" (CASTELA; OLIVEIRA, 2014, p.96). Logo, o trabalho com o gênero é fundamental para que a língua seja considerada como concreta, viva, histórica e ideológica.

Diante do apresentado, há a preocupação tanto dos PCN (BRASIL, 1998) quanto das DCE (PARANÁ, 2008) em promover um ensino de leitura engajado com o desenvolvimento de leitores críticos, capazes de posicionar-se e dialogar com o texto lido, dando a ele sua contrapalavra⁶. Assim, entendemos que a atenção voltada para o trabalho com a leitura em sala de aula continua atual e constante, o que justifica a necessidade de ainda se investir em pesquisas que tenham como foco a leitura e a formação leitora.

Para reforçar essa nossa premissa, fizemos um levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando pesquisas já realizadas sobre o tema no período entre 2009 e 2015. As palavras-chave que guiaram nossa busca foram: "leitura crítica", "leitura crítica de gêneros discursivos" e "leitura crítica do gênero discursivo anúncio publicitário". A pesquisa foi refinada por tipo de recurso: "livros, teses e artigos"; pela data de publicação: "2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015" e, pelo idioma: "Português", sendo que só foram encontrados para as palavras-chaves "leitura crítica do gênero discursivo anúncio publicitário" artigos e livros. O quadro 01 sintetiza os resultados dessa busca.

Quadro 01: Busca no banco de dados da CAPES

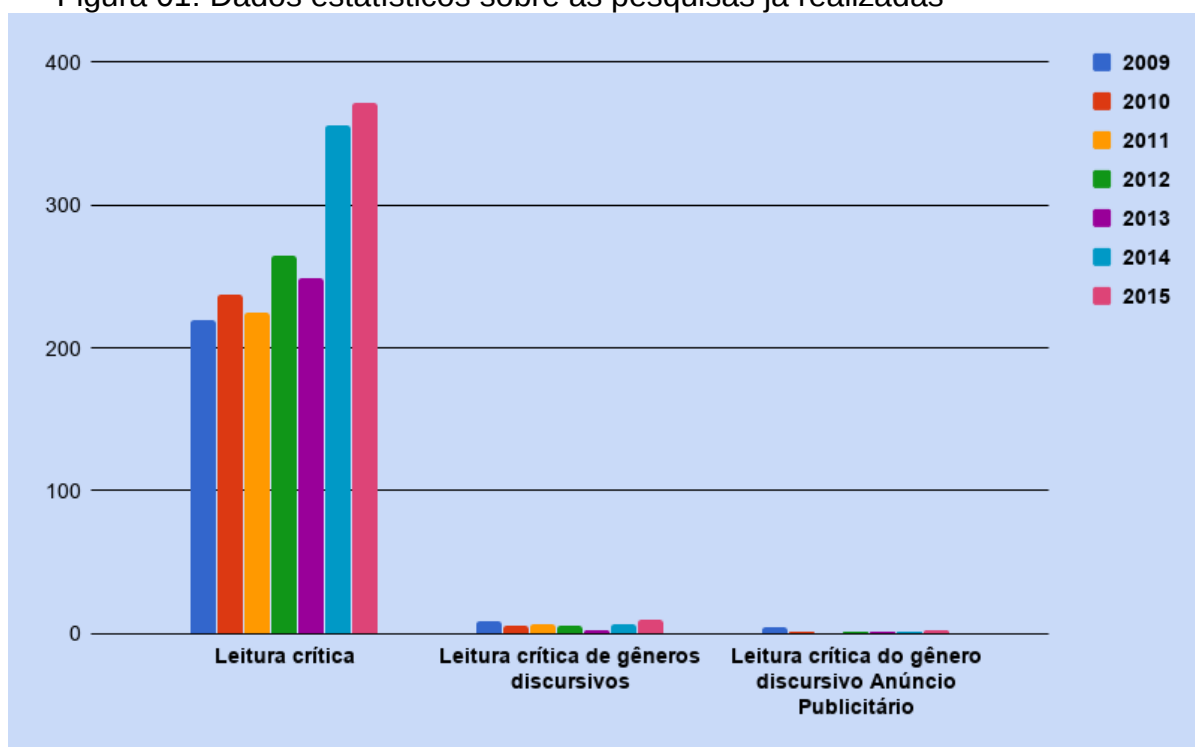
Palavras-chave	Anos de busca						
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Leitura crítica	219	237	225	264	249	356	371
Leitura crítica de gêneros discursivos	9	5	6	5	2	7	10
Leitura crítica do gênero discursivo anúncio publicitário	4	1	0	1	1	1	2

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/> - Acesso: 26 fev. 2018.

⁶ Para Bakhtin, "Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*." (BAKHTIN, 2003[1979], p. 135), ou seja, quando um locutor enuncia uma palavra aos seus interlocutores, espera que estes assumam uma postura ativa, responsiva, expressem uma resposta, um juízo de valor, apresentando uma postura de sujeito frente ao texto/enunciado.

Os resultados alcançados podem ser representados pelo gráfico seguinte que comprova que há muitos pesquisadores que vêm dispensando atenção sobre o tema, especialmente quando se refere, de forma ampla, à leitura crítica, mas há uma redução significativa de pesquisas quando delimitamos à leitura crítica de gêneros discursivos e, mais ainda, quando buscamos especificamente a leitura crítica do gênero discursivo anúncio publicitário. Nesse sentido, entendemos que este é um veio da educação que merece um olhar cuidadoso e uma análise científica mais aprofundada, já que, mesmo com os estudos voltados à temática, ainda nos deparamos com muitas dificuldades na prática de leitura entre os alunos.

Figura 01: Dados estatísticos sobre as pesquisas já realizadas



Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir da busca de dados em:
<http://www.periodicos.capes.gov.br/> - Acesso: 26 fevereiro 2018.

E é neste sentido que propomos o desenvolvimento de uma pesquisa que busque promover práticas efetivas de leitura crítica, de modo que amplie a capacidade leitora para além da decodificação. Que os alunos envolvidos consigam ler o implícito, reconhecer as diferentes vozes/discursos presentes no texto, estabelecer relações dialógicas com outros textos já lidos, compreender as diferentes possibilidades de produção de sentidos, estabelecer uma relação do lido, do compreendido com a realidade sócio-histórica e ideológica e posicionar-se

perante o texto lido, apresentando-lhe uma contrapalavra. Nada mais coerente, para a efetivação de tal proposta, que recorrermos aos gêneros discursivos, os quais nos possibilitam relacionar tanto as formas de exposição científica quanto os modos literários.

Na perspectiva de atender ao proposto, selecionamos o gênero discursivo anúncio publicitário. A opção por esse gênero se justifica também pelo fato de que no momento histórico em que vivemos, não basta mais ler apenas a escrita; é preciso ler as diferentes formas de linguagem que se configuram, muitas vezes, em um único texto. Como diz Rojo (2009):

Não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala etc.) que o cercam, ou intercalam, ou impregnam. Esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, LD) (ROJO, 2009, p. 106).

O anúncio publicitário é um gênero que se enquadra nessa definição da autora. Sua natureza multissemiótica exige uma leitura mais atenta, que ultrapasse o código escrito e avance para as demais linguagens que o constituem. Por outro lado, trata-se de um gênero que tem como objetivo promover um produto, vendê-lo, divulgá-lo e, para convencer o consumidor, recorre a estratégias sublineares que exigem uma leitura atenta e crítica para não se deixar levar tão facilmente.

É nosso propósito, com esta pesquisa, o desenvolvimento de leitores que reflitam sobre a plasticidade de um texto, suas nuances e as inúmeras possibilidades de interação verbal que este gênero possui. Ainda, que consigam ir além da crítica dos aspectos verbo-visuais: que consigam ler os implícitos, os interesses, os propósitos, enfim, que sejam capazes de reconhecer a persuasão que promove os textos desse gênero.

Como embasamento para nossa pesquisa, partimos das concepções teóricas de alguns estudiosos: sobre o percurso histórico das concepções de leitura recorreremos a Bakhtin (2003[1979]); Koch e Elias (2010); Menegassi (2010a); Costa-Hübes e Barreiros (2014) dentre outros. Para refletirmos mais especificamente a respeito da definição de leitura crítica, buscamos amparo em Freire (1992, 2005[1974]), Luckesi et al. (1997), Hila (2009), Menegassi (2010b), dentre outros. Para traçarmos algumas reflexões voltadas aos gêneros discursivos,

voltamo-nos para os estudos bakhtiniano. E para tratar, em específico, do gênero anúncio publicitário, recorreremos a algumas pesquisas já realizadas, dentre as quais destacamos: Andrade e Medeiros (2001) e Carvalho (2006).

Buscamos, portanto, durante o processo de pesquisa, alternativas pelas quais o desenvolvimento das capacidades de leitura por meio dos gêneros discursivos não parta das maneiras regulares como tem sido tratado tradicionalmente na sala de aula. Pelo contrário, procuramos apresentar mecanismos diversificados que transgridam a superficialização a que estamos acostumados. O que pretendemos é um ensino de LP preocupado com a formação de um leitor crítico, que seja capaz, por meio da leitura de textos do gênero anúncio publicitário, de debater e emitir opiniões, de ter voz na análise daquilo que está explícito e implícito, ampliando, dessa forma, sua competência discursiva.

Trata-se, assim, de uma pesquisa sustentada pelos princípios teóricos da Linguística Aplicada, pois entendemos que essa ciência social tem como objeto de investigação, “[...] a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p 25).

No que se refere ao tipo de pesquisa, é uma pesquisa qualitativa interpretativista, uma vez que, ao utilizarmos o ambiente natural (escola) como fonte direta de dados, pretendemos refletir sobre os dados gerados, na perspectiva de melhor compreender e interpretar o contexto da investigação. No ambiente da pesquisa, colocamo-nos como pesquisadora que norteará, presidirá e intuirá as práticas desenvolvidas. Este tipo de pesquisa nos possibilita tais ações, pois como diz Bortoni-Ricardo (2008), “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Metodologicamente, a pesquisa está pautada na pesquisa-ação, por meio da qual, em ambientes educacionais, o professor cria a oportunidade de reflexão sobre o seu próprio fazer docente, ou seja, enquanto pesquisador participante, exerce, simultaneamente, um papel de ator na ação desenvolvida.

Com base em tais procedimentos, a geração de dados obedece a seguinte ordem: elaboração de uma atividade diagnóstica de leitura, aplicação dessa

atividade aos alunos, elaboração de uma Unidade Didática⁷ com textos do gênero anúncio publicitário, considerando as dificuldades apresentadas no diagnóstico, aplicação dessa Unidade aos alunos do 9º ano e, finalmente, análise crítica da Unidade elaborada e aplicada.

Na busca de alcançar todos os objetivos que propusemos para esta pesquisa, organizamos este texto em quatro capítulos.

No capítulo I, focamos na metodologia que norteia nossa pesquisa, descrevendo sua área teórico-metodológica, o tipo de pesquisa, o método de investigação, o perfil dos sujeitos, o contexto de investigação e os procedimentos de geração de dados. Todos os itens são descritos procurando demonstrar fidedignamente os procedimentos adotados para a pesquisa.

No capítulo II, trazemos um aprofundamento teórico sobre o percurso histórico da leitura e ensino, perpassando pelas concepções de leitura com foco no autor, foco no texto, foco no leitor e foco na interação autor-texto-leitor para, na sequência, alavancarmos à concepção de leitura com foco discursivo. Ainda abordamos a definição de leitura crítica, da leitura de gêneros discursivos e apresentamos, com mais detalhes, o gênero anúncio publicitário.

No capítulo III, apresentamos e descrevemos a análise diagnóstica aplicada, destacando o resultado obtido e, propomos um encaminhamento didático com o gênero anúncio publicitário com ênfase na leitura crítica, por meio da apresentação de uma Unidade Didática.

No capítulo IV, discutimos e analisamos os resultados alcançados após a aplicação da Unidade didática sugerida para o desenvolvimento das capacidades críticas de leitura.

Seguem os capítulos, as considerações finais com algumas ponderações acerca do percurso da pesquisa, as referências bibliográficas e os anexos.

Esperamos que este trabalho de pesquisa possibilite um panorama das práticas de leitura crítica do gênero discursivo anúncio publicitário na sala de aula e que contribua para a formação de alunos, professores e pesquisadores de LP.

⁷ Estamos denominando de Unidade Didática a elaboração de um procedimento metodológico que envolve as atividades de leitura em torno de um gênero discursivo. No caso desta pesquisa, o gênero selecionado é “anúncio publicitário”.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa se foca em uma proposta alternativa para o ensino da leitura crítica, de modo que considere os gêneros do discurso no ambiente escolar, nas séries finais do ensino fundamental.

Refletimos, portanto, no decorrer da pesquisa, sobre encaminhamentos por meio dos quais o desenvolvimento das capacidades de leitura por meio dos gêneros discursivos não aconteça mais da maneira tradicional, mas que, pelo contrário, recorrendo a instrumentos diversificados, possamos transgredir à leitura rasa a que estamos acostumados em sala de aula. O que defendemos é um ensino de LP mais preocupado com a formação de leitores crítico, ativos e sujeitos do ato de ler; leitores que sejam capazes de emitir suas opiniões, compreender o explícito e o implícito dentro de textos do gênero anúncio publicitário. Como lemos no seguinte trecho dos PCN,

[...] é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p.21).

É importante compreender que cabe ao professor mediar as atividades com os gêneros, de forma que os alunos venham a entender sua utilização em situações reais de comunicação, e que possam, ainda, progressivamente, desenvolver o domínio e as habilidades necessárias para ler de maneira crítica e proficiente de acordo com suas especificidades.

Desse modo, nesse capítulo, nosso propósito é apresentar o percurso teórico-metodológico da pesquisa, de modo que possamos explicar seu encaminhamento. Nesse caso, primeiramente discorreremos sobre a área teórico-metodológica da pesquisa; em seguida apresentamos o tipo de pesquisa que desenvolvemos; na sequência, tratamos do método de investigação; após, do

contexto da pesquisa e sujeitos; e, por fim, elucidamos os procedimentos da geração de dados.

1.1 ÁREA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Ao considerarmos o tema selecionado para nossa pesquisa, entendemos que ela se enquadra nos princípios teóricos da Linguística Aplicada (LA, de ora em diante), pois esta é uma ciência que se preocupa com questões sociais e que se interessa pelos usos reais da linguagem.

A LA, segundo Moita Lopes (1996),

[...] é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele [...]. (MOITA LOPES, 1996, p 22; 23).

Por ter esse olhar voltado para o social, a LA nos possibilita uma pesquisa aplicada na perspectiva não de resolver os problemas de uso da linguagem no contexto escolar, mas de problematizá-los, fazendo uso da observação e da elaboração de conclusões durante todo processo de análise, podendo esse sofrer retroação quando necessário. Nessa direção, Moita Lopes (2006) sustenta que a LA, ao contrário de tentar encaminhar soluções ou resolver os problemas, procura “[...] criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p.20). E essa é uma preocupação que perpassa nossa pesquisa, pois estamos cientes de que não procuramos elucidar todos os problemas de leitura na escola; mas buscamos sim problematizá-lo por meio de encaminhamentos que possibilitam pensar um pouco mais sobre o tema.

A LA em suas bases epistemológicas compreende a linguagem como uma prática social. Entende que as nossas práticas discursivas não são neutras e ainda percebe que há uma multiplicidade de sistemas semióticos envolvidos na construção de sentido. Assim, a LA tem, conforme palavras de Fabrício (2006), a

[...] preocupação em situar sócio-históricamente as práticas discursivas e associá-las às suas condições de produção, circulação

e interpretação —, o desenvolvimento de uma orientação crítico-reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea (FABRÍCIO, 2006, p.49).

Tendo em vista essa preocupação da LA, entendemos que a nossa pesquisa nela se insere, pois ao focarmos em práticas de leitura, estamos situando socialmente uma prática discursiva de uso da linguagem.

Para dar conta do proposto, a LA, “[...] têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista” (DE GRANDE, 2011, p. 11) justamente por possibilitar uma relação entre a dimensão teórico-metodológica e a concepção do objeto de estudo. Isto significa dizer que esta é uma ciência que tem uma preocupação em relação às ações com a linguagem dentro de um contexto histórico-cultural, o que a leva diretamente às necessidades sociais, constituindo-se em função destas necessidades, todavia sem deixar, em nenhum momento, de teorizar.

No paradigma qualitativo da LA, leva-se em conta a dimensão social na elaboração de uma afirmação de conhecimento. Isso significa dizer “[...] que o pesquisador não é neutro, nem o fazer ciência é uma atividade descolada de fatores sociais, de crenças e formas socialmente construídas de conceber o mundo, [...]” (DE GRANDE, 2011, p. 12-13). Assim, ao fazer ciência como uma prática interpretativista, a verdade “[...] passa a ser o resultado momentâneo da negociação de sentidos numa comunidade científica, negociação esta que é intersubjetiva e discursiva” (DE GRANDE, 2011, p.13). Nesse caso, o nosso fazer ciência está situado em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Por todos esses paradigmas, nossa pesquisa é do tipo qualitativa interpretativista, sobre o qual discutimos mais reflexivamente no item seguinte.

1.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa por nós desenvolvida é do tipo qualitativa interpretativista, já que utilizamos o ambiente da escola como fonte direta de dados para, posteriormente, refletir sobre os dados gerados, na perspectiva de ter mais clareza sobre o contexto da investigação. Como pesquisadora, colocamo-nos no ambiente da pesquisa e, de modo subjetivo, procuramos interpretar os dados. A pesquisa qualitativa possibilita tais ações porque, como diz Bortoni-Ricardo (2008), é uma pesquisa que “[...]”

procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Além disso, a autora deixa claro que uma pesquisa na sala de aula voltada para o processo de aprendizagem, seja da leitura ou da escrita, vai mostrar como e por que acontece a aprendizagem. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008) diz que:

Uma pesquisa qualitativa no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem. Dessa forma poderá mostrar **como e porque** algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor [...] (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35, grifos da autora).

Assim como a autora, entendemos que a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, a qual se constrói com base no interpretativismo, método que possibilita interpretar as ações sociais, em nosso caso, as ações dos alunos e a nossa, como professora, bem como a significação que estas ações têm para estes sujeitos no seu meio. Nessa perspectiva procuramos mostrar como uma possibilidade de desenvolvimento de uma prática de leitura crítica a partir de um gênero selecionado para estudos.

Entretanto, é importante ressaltar que mesmo assumindo a pesquisa como interpretativista, está não afasta a busca pela confiabilidade e rigor científico. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se apoia em técnicas de geração de dados adaptáveis ao contexto social.

Para De Grande (2011),

Essa relação direta do pesquisador com o contexto pesquisado, a assunção de que o fazer ciência não é neutro e a busca de confiabilidade na pesquisa a partir de dados variados, relacionados e contrastados entre si, fazem com que o paradigma qualitativo seja a opção privilegiada do pesquisador que pretende compreender uma realidade social em sua complexidade (DE GRANDE, 2011, p. 16).

Assim, nosso propósito é desvelar realidades sobre a leitura que estejam implícitas e/ou imersas no cotidiano escolar e que, na maioria das vezes, são imperceptíveis ao olhar de quem participa ativamente deste ambiente. E para que

esse objetivo se concretize, os métodos de investigação são nossos aliados. Sobre isso abordamos a seguir.

1.3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa-ação é o método de investigação no qual nos apoiamos, haja vista o fato de que em ambientes educacionais, o professor pesquisador, além de participante, exerce simultaneamente um papel de ator na ação desenvolvida, uma vez que tem a oportunidade de reflexão sobre o seu próprio fazer docente. Para Engel (2000), “[...] a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática [...] É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta” (ENGEL, 2000, p. 182). É possível, portanto, de acordo com o autor, através da pesquisa-ação, buscar sanar as janelas que há entre a teoria e a prática, colocando-se não apenas como pesquisador, mas como sujeito que também está imerso na prática que se almeja investigar e melhorar.

Franco (2005) salienta que desde que surgiu, a pesquisa-ação assume um papel de ao mesmo tempo conhecer e intervir na realidade que está sendo pesquisada; e assevera que, “[...] essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 490). Portanto, na pesquisa-ação não há como separar pesquisador de pesquisado, pois independente da técnica, a metodologia deve instaurar “[...] uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras” (FRANCO, 2005, p. 490-491).

De acordo com Tripp (2005),

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (TRIPP, 2005, p. 450).

Isso significa dizer que, uma característica importante desse método de pesquisa é a possibilidade de intervenção na prática de forma inovadora no decorrer da própria pesquisa. Assim, a pesquisa deixa de apresentar apenas possíveis

resultados ou recomendações teóricas e se torna, também, um momento de reflexão, de (re)constituição de prática docente. Por isso, esse tipo de pesquisa é amplamente aplicada na área do ensino, atrelando a teoria educacional às práticas da sala de aula. Além disso, a pesquisa-ação, segundo Franco (2005),

[...] é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (FRANCO, 2005, p. 489).

Outros atrativos da pesquisa-ação em sala de aula é o “[...] fato de poder levar a um resultado específico imediato, no contexto do ensino aprendizagem”, além de ser “[...] um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores” (ENGEL, 2000, p.183). Nessa perspectiva, temos ciência de que assumir o papel de pesquisadora aliada ao nosso fazer pedagógico, traz grandes contribuições a nossa formação profissional.

Este trabalho de pesquisa é sustentado em perspectivas de mudanças que, de alguma forma, melhorem as práticas de leitura em sala de aula, ao apresentar possibilidades de aprendizagem, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação, no sentido de “[...] desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática” (ENGEL, 2000, p. 182). O que almejamos, portanto, é intervir em nossa prática docente de maneira inovadora. Para isso, direcionamos a pesquisa para um contexto específico e para um público alvo, sobre os quais discorreremos na sequência.

1.4 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no município de Vera Cruz do Oeste, localizado na região oeste do Paraná, junto às rodovias estaduais PR-488 e PR-585, a 54 quilômetros de Cascavel. Segundo dados do IBGE⁸, o município possui uma população estimada de 8.998 habitantes e conta com quatro (4) escolas municipais, dentre essas uma é do campo e, dois (2) colégios estaduais.

⁸ Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=412855>. Acesso no dia 26 out. 2016.

Optamos em desenvolver nossa pesquisa em um dos colégios estaduais: “Colégio Estadual Marquês de Paranaguá”, o qual conta com aproximadamente 380 alunos distribuídos em 8 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, e 7 turmas do Ensino Médio regular. O colégio ainda possui o Curso Técnico em Administração e Agroindústria e curso subsequente em Informática. Também conta com Celem – Espanhol/Italiano –, programas de complementação curricular (Aprofundamento da aprendizagem: Matemática; Musicalização; Esporte e Lazer: Hora Treinamento), projetos integrados (Oratória – a arte de bem falar; Pais/Responsáveis na Escola; FEMARQ; Momento Cultural; EXPOMARQUÊS; Garota e Garoto Marquês; Gincana Estudantil); sala de apoio e sala de recursos; a partir dos quais procura atender a função social da escola pública. Ao considerar todas as atividades em contraturno, a escola possui 563 alunos. O quadro 02 demonstra mais claramente como é constituída essa comunidade escolar.

Quadro 2: Turmas e alunos do colégio — contexto da pesquisa

Período	Ensino Fundamental		CELEM		Ensino Médio		Treinamento Desportivo	
	Turmas	Nº de alunos	Turmas	Nº de alunos	Turmas	Nº de alunos	Turmas	Nº de alunos
Manhã	6º A	12	1ºA	21	-	-	-	-
	7º A	20	Ital./Bás.		-	-	-	-
	8º A	21			-	-	-	-
	9º A	25	2ºA	15	-	-	-	-
			Esp./Bás.		-	-	-	-
	Apoio Recurso	65 20			-	-	-	-
Tarde	6º B	28	1ºB	11	1º A	20	S/s A	21
	7º B	30	Ital./Bás.		2º A	18		
	8º B	27			3º A	25	S/s B	25
	9º B	15	1ºA	9				
			Esp./Bás.					
	Apoio Recurso	54 11	2ºB	5				
			Esp./Bás.					

Noite	-	-	1ºA	11	1º B	16	-	-
	-	-	Ital./ Apri.		2º B	21	-	-
	-	-			3º B	25	-	-
	-	-	2ºA	12			-	-
	-	-	Ital./Bás.		1º A	27	-	-
	-	-			Téc./Inf./S		-	-
	-	-	1ºB	7	ubs.		-	-
	-	-	Esp./Bás.			13	-	-
Integral	-	-			3ºA		-	-
	-	-			Téc./Ad-		-	-
	-	-			min.		-	-
	-	-	-	-	1ºA	13	-	-
	-	-	-	-	Téc./Agro.		-	-
					3ºCasa	12		
					Fam./Rura			
					I			

Fonte: Dados fornecidos pela Direção do Colégio.

Dentre esses alunos, desenvolvemos esse trabalho de pesquisa com os 21 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do período matutino (em 2015, 8º ano – turma na qual aplicamos a atividade diagnóstica). Selecionamos esses alunos porque, em sua maioria, apresentam um significativo desinteresse pelo ato de ler, e quando o fazem, leem de maneira rasa e sem criticidade, mas que, em contrapartida, apresentam receptividade e interesse quando instigados a um olhar mais crítico para os gêneros discursivos que nos circundam. Trata-se de alunos na faixa etária entre 13, 14 e 15 anos, residentes em sua maioria na zona urbana e com um nível social e econômico entre o “C” e o “D”⁹ (com base nas classes sociais por faixa de salário-mínimo, segundo o IBGE).

Além dos alunos, também me insiro como sujeito da pesquisa. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – no ano de 2000, com especialização em Linguística Aplicada em Línguas Estrangeiras e em Psicopedagogia Institucional, professora da rede Estadual de Ensino a 15 anos, dos quais sempre atuei com o ensino fundamental, tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais.

Nesse contexto, busquei observar, no decorrer da aplicação didática, também minhas ações a fim de aprimorar, além do aprendizado dos alunos, minha prática como professora de LP.

⁹ Nem todos os alunos possuem aparelho de telefone celular, instrumento tecnológico utilizado durante a realização de atividades do projeto de pesquisa, por isso, tais atividades foram planejadas para que fossem desenvolvidas em grupos.

1.5 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em duas etapas: primeiramente fizemos a aplicação de uma pesquisa diagnóstica, em 2016, aos alunos do 8º ano A do referido colégio, com o propósito de aferir a capacidade leitora desses alunos. Posteriormente, realizamos a aplicação, de 13 de março a 24 de abril de 2017, de uma Unidade Didática aos mesmos alunos, que já estavam matriculados no 9º ano. Por último, fizemos uma análise comparativa na perspectiva de detectar avanços ou não na capacidade de leitura crítica após a aplicação da Unidade Didática.

Para que essa pesquisa se efetivasse, no que tange à geração de dados, os procedimentos utilizados foram: observação participante, gravação de aulas e registro em diário de campo, aos quais recorreremos durante a aplicação da Unidade Didática. Essa proposta foi elaborada e aplicada por nós, com o objetivo de possibilitar que alunos do 9º ano exercitassem/desenvolvessem sua capacidade crítica por meio de um trabalho de leitura.

Quanto à observação participante, levamos em consideração as seguintes perguntas: Por que observar? Para que observar? Como observar? O que observar? Quem observar? Esse ato se concretizou no mesmo local onde o evento da pesquisa ocorreu, ou seja, na sala de aula, de maneira participante, isto é, como pesquisadora, participei de forma real e ativa, trabalhando junto com o grupo. Logo, a observação incidiu sobre meu papel como pesquisadora e docente; e também sobre os alunos, sujeitos da pesquisa.

O desenvolvimento das atividades foi gravado no decorrer de aproximadamente 35 (trinta e cinco) horas/aulas em áudio para uma melhor análise dos dados, já que esta técnica possibilita o acesso a determinado trecho do registro de áudio, quando necessário (feedback), além de permitir que as informações coletadas sejam transcritas na íntegra. Para Bortoni-Ricardo (2008), “A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados, porque permite ao observador ‘revisitar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.62).

Também fizemos o registro em forma de diário de campo/bordo, pois por meio desse instrumento, é possível considerarmos as individualidades dos estudantes em formação. Além disso, “É uma técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social, método que

se caracteriza por uma investigação singular [...]” (WEBER, 2009, p. 157-158) e que possibilita ao autor “[...] desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47). No diário, o professor pode incluir anotações teóricas, metodológicas ou, ainda, propostas para atividades que possam ser desenvolvidas futuramente. Além disso, “[...] o professor pesquisador pode tomar notas simultaneamente às atividades ou após o trabalho” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.47).

Com base em tais procedimentos, a geração de dados obedeceu a seguinte ordem:

Quadro 3: Procedimentos para geração de dados

Etapas da pesquisa	Período da aplicação
a) Elaboração de uma atividade diagnóstica de leitura	Junho e Julho de 2016
b) Aplicação dessa atividade aos alunos	Agosto de 2016
c) Elaboração de uma Unidade Didática com o gênero selecionado, considerando as dificuldades apresentadas no diagnóstico	Setembro e Outubro de 2016
d) Aplicação dessa Unidade aos alunos do 9º ano	1º trimestre de 2017
e) Análise crítica da Unidade elaborada e de sua viabilidade (ou não) para o desenvolvimento crítico dos alunos.	2º e 3º trimestre de 2017

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

As elaborações didáticas e a análise crítica obedeceram aos seguintes critérios de análise que foram adotados por nós a partir da proposta de leitura crítica de Luckesi et al. (1997); Menegassi (2010b); Bakhtin (2003[1979]) e Volochinov/Bakhtin (1926), os quais sistematizamos conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 4: Critérios de análise

ETAPAS DA LEITURA			
1. Elementos subsidiários da leitura	Dimensão social		1.1 Contexto de produção
			1.2 Finalidade do gênero
2. Estudo da temática do texto	Dimensão verbal	Decodificação	2.1 Identificação do tema do texto e de outras informações explícitas
		Compreensão	2.2 Leitura inferenciação
			2.4 Identificação da argumentação empregada
			2.5 Capacidade de síntese do texto
3. Elementos de avaliação e proposição	Dimensão social	Interpretação	3.1 Avaliação do texto lido (juízo interno e externo)
			3.2 Proposições
			3.3 Posicionamentos /Réplicas
		Retenção	3.4 Relações estabelecidas com a vida

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Esses critérios orientaram a elaboração da Unidade Didática, sua aplicação e posterior análise, apontando-nos o que considerar em cada etapa.

Definidos os procedimentos metodológicos que utilizamos no decorrer de nossa pesquisa, resta-nos ainda a necessidade de um aprofundamento teórico que nos alicerce conceitualmente. Por isso, o capítulo que segue traz algumas abordagens fundamentais no sentido de nortear nossos estudos.

CAPÍTULO II

LEITURA NA ESCOLA – LEITURA NA VIDA

Apresentamos nesse capítulo, uma reflexão teórica sobre o tema que move essa pesquisa, qual seja, o gênero anúncio publicitário na formação crítica do leitor. Para isso, primeiramente, discorreremos sobre alguns aspectos históricos da leitura, resgatando algumas concepções que a circundam; na sequência, procuramos definir o que é leitura crítica, a partir do que já disseram alguns estudiosos, na perspectiva de atender a um de nossos objetivos específicos, qual seja: *refletir sobre as especificidades da leitura crítica e do gênero anúncio publicitário*; a seguir, apresentamos algumas reflexões sobre os gêneros discursivos, destacando sua importância nas aulas de leitura para a formação do leitor crítico; e, por fim, apresentamos o gênero discursivo anúncio publicitário, destacando aspectos que o definem como tal a partir de seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional.

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ENSINO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

A leitura nem sempre foi compreendida da mesma forma e as diferentes maneiras de concebê-la, ao longo da história, fez com que adquirisse diferentes nuances que interferiram decisivamente no modo como foi ensinada na escola. Todavia, a leitura sempre foi um tema que motivou estudos e pesquisas na perspectiva de encontrar um melhor caminho para seu desenvolvimento. Ultimamente, conforme Costa-Hübes e Barreiros (2014),

[...] a leitura vem sendo foco de pesquisas e investigações, principalmente na área da Linguística Aplicada, o que tem influenciado decisivamente no campo didático, reconstituindo práticas e reconfigurando o papel do leitor, além de revelar diversidades e pluralidades de enfoques no estudo do tema (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 20).

Se olharmos para a história do ensino da leitura, vemos que muitas dessas diversidades e pluralidades de enfoques e/ou concepções, conforme ditas pelas autoras, ainda estão vivas dentro das salas de aula. Muitas vezes o professor, ao assumir uma determinada forma de ensiná-la, seja por opção ou pela “herança” de sua formação, não permite mudança, substituição, complementação ou atualização de tais concepções. E é claro que a postura assumida, frente às práticas de leitura, vai influenciar na formação de leitores críticos ou não. Ou seja, dependendo da maneira como nós, professores, concebemos a leitura, assumimos uma postura ou outra no ato de ensiná-la e isso incide diretamente na formação leitora dos alunos.

E qual é nossa concepção de leitura? Como é possível reconhecê-la? Para Koch e Elias (2010), a concepção de leitura está alicerçada em três bases: foco no autor, foco no texto e na interação autor-texto-leitor. A essas três, Menegassi (2010a) acrescenta mais uma: foco no leitor. E pautados nos estudos do discurso, também em um viés bakhtiniano, hoje podemos acrescentar mais um enfoque à leitura: o discursivo. A seguir, abordamos cada foco de leitura resumidamente, com intuito de nos colocar em uma dessas abordagens, relacionando-as com as práticas que comumente se efetivam na sala de aula.

2.1.1 Leitura com foco no autor

A primeira concepção de leitura que aqui destacamos, que tem como foco o autor, se sustenta na concepção que tinha a linguagem como *representação do pensamento*. Sob esse viés teórico, o sujeito é compreendido como um ser individual, psicológico e dono das suas ações e vontades. “Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (KOCH e ELIAS, 2010, p.9, destaque das autoras). Essa visão de sujeito ampara-se na compreensão de linguagem como ato individual, não ofertada pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social. Logo, entende-se a formação do indivíduo como psicológico e individual.

Ao relacionarmos essa concepção de linguagem com a prática da leitura, Koch e Elias (2010) afirmam que:

[...] o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais, cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo (KOCH e ELIAS, 2010, p. 9-10).

Em outras palavras, nessa concepção, o texto é visto como uma representação mental do autor e, assim sendo, cabe ao leitor, de maneira passiva, captar essas intenções e representações mentais atribuídas pelo locutor. A passividade do leitor nessa concepção não lhe permite trazer para o texto seus conhecimentos de mundo, restando a ele somente inferir as intenções que o autor teve ao produzir determinado texto. Trata-se de tentar recuperar a subjetividade do texto ou, mais precisamente, do autor: qual era seu pensamento, sua ideia, sua intenção quando escreveu o texto.

Menegassi (2010a) diz que “[...] a leitura, nessa concepção, é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, ou seja, a interação autor-texto-leitor não se estabelece” (MENEGASSI, 2010a, p. 169). O foco fica, portanto, todo no autor e cabe ao leitor decifrar suas intenções, não havendo, portanto, espaço para que o leitor crie seus próprios sentidos e muito menos faça uma leitura responsiva e dialógica.

Nessa perspectiva, as atividades de leitura, segundo Menegassi (2010a), não possibilitam que as ideias e palavras do leitor possam se revelar nas respostas às perguntas de leitura, pois limita-se em questões do tipo: O que o autor quis dizer com...? Qual a intenção do autor? Para o autor, o texto..., Qual o significado atribuído pelo autor? Cabe ao leitor, portanto, tentar extrair o pensamento e as intenções do autor, como se essa ação pudesse realmente ser exequível.

2.1.2 Leitura com foco no texto

A segunda concepção de leitura, que tem foco no texto, está sustentada pela segunda concepção de linguagem – *como instrumento de comunicação* – que tem os seus princípios sustentados no estruturalismo saussureano. Segundo Perfeito, Cecilio e Costa-Hübes (2007):

O estruturalismo, a teoria da comunicação e o behaviorismo, sobretudo, serviram de fundamento na produção de um modelo de

ensino de Língua Portuguesa, enfatizado a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5.692, de 1971, no Brasil. Em termos gramaticais, sem o abandono do ensino da gramática tradicional na prática, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos lingüísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos lingüísticos, próprios da norma culta (PERFEITO, CECILIO e COSTA-HÜBES, 2007, p. 138).

Isso significa dizer que nessa concepção de linguagem a língua é compreendida como um código, ou um conjunto de signos que transmite uma mensagem de um emissor para um receptor, sem levar em consideração sua situação real de uso. Assim, por se limitar ao estudo do funcionamento estrutural da língua, separa o homem do seu contexto social e a voz do interlocutor é abafada, pois ele acaba assujeitando-se àquilo que o texto superficialmente e descontextualizadamente diz.

Conforme Koch e Elias (2010), essa abordagem na leitura faz com que o foco de atenção no ato de ler seja o texto em sua materialidade lingüística. Desse modo, “[...] o texto é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando para este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 10). O que prevalece é o texto como forma, estrutura, código, ou seja, sua linearidade, cabendo ao leitor apenas reconhecer os códigos e reproduzi-los. Logo, o conhecimento de mundo do leitor não é considerado.

Para Menegassi (2010a), “Nessa concepção cabe apenas ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (MENEGASSI, 2010a, p. 170). Ainda nesse sentido, Costa-Hübes e Barreiros (2014) acrescentam que “Trata-se, portanto, de valorizar o processo perceptual e associativo dos grafemas e fonemas, para, a partir daí, extrair o sentido do texto” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 23). A leitura é, portanto, um processo de decodificação que vai ascendentemente do texto ao leitor, ficando esse último preso à materialidade e linearidade lingüística do texto, uma vez que tudo está dito na superfície textual. O leitor se limita ao sentido da palavra, abstendo-se do uso de seus conhecimentos prévios, o que assinala uma leitura passiva que apenas extrai conteúdo.

Para Menegassi (2010a), a manutenção dessa concepção de leitura como estratégia de ensino não possibilita o desenvolvimento do leitor, pois limita-se a questões do tipo: “- Retire do texto a frase que expressa a ideia de....; - Em qual

parte do texto pode-se encontrar uma referência a...; - Procure no texto as palavras que se referem a...” (MENEGASSI, 2010a, p. 170). Apesar disso, segundo o autor, essa concepção de leitura é amplamente empregada pelos professores, principalmente no ensino fundamental.

2.1.3 Leitura com foco no leitor

Contrapondo-se à visão anterior, destaca-se a concepção de leitura com foco no leitor. Essa concepção sustenta-se em um viés cognitivista da linguagem, uma vez que, de certa forma, recupera a primeira concepção, só que agora seu foco não é mais o autor, e sim o leitor, a quem se volta toda a atenção. Cabe ao leitor, portanto, ativar as estruturas cognitivas e as informações nelas armazenadas para aproximar ou distanciar o assunto abordado no texto. Dessa forma, a leitura passa a ser descendente, ou seja, vai do leitor para o texto. Segundo Castela (2009),

Nessa concepção, cada leitor constrói permanentemente uma representação mental do mundo, armazenada em esquemas mentais que são acionados pela leitura do texto. Dessa maneira, esse modelo, diferente do que ocorre na abordagem ascendente, prevê que o leitor ao invés de extrair, atribui distintos sentidos ao texto dependendo de seu conhecimento de mundo acumulado até o momento da leitura (CASTELA, 2009, p. 28).

Solé (1998) intitula esse processo descendente de leitura, no qual o leitor emprega os recursos cognitivos para construir pressuposições sobre a leitura, de *top down*. Segundo a autora, no modelo descendente *top down* “[...] o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las (SOLÉ, 1998, p. 23-24). Acrescenta dizendo que esse “[...] processo de leitura também é seqüencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação”. (SOLÉ, 1998, p. 23-24).

Assim, na perspectiva cognitivista, a compreensão do texto acontece a partir dos conhecimentos do leitor, de sua capacidade cognitiva e de suas habilidades. Cabe ao leitor “atribuir” significado ao texto, com base em seus conhecimentos prévios, suas concepções, vivências, cultura, memórias. Para Menegassi e Angelo (2010), “[...] cabe ao leitor empregar uma série de estratégias para avaliar e controlar

a própria compreensão. São as estratégias de seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção e verificação [...]”. (MENEGASSI e ANGELO, 2010, p. 22).

Nas estratégias apontadas por Menegassi e Angelo (2010), o leitor precisa selecionar o que acha mais pertinente; prever o que o texto dirá a partir de alguns de seus aspectos (título, subtítulo, ilustrações, etc.); complementar o sentido do que leu, inferindo a partir de seus conhecimentos prévios, sua opinião; confirmar suas hipóteses ou reformulá-las e relacionar o texto lido com sua vida. Contudo, embora estas estratégias atribuam ao leitor um papel ativo frente ao texto, apresentam um ponto falho no sentido de, “[...] descartar os aspectos sociais, confiar exageradamente nas adivinhações do leitor e por considerar, nas propostas de ensino, qualquer interpretação de texto realizada pelo aluno” (MENEGASSI e ANGELO, 2010, p. 24).

Na concepção em que a leitura é centrada no leitor, muitas vezes o ato de ler torna-se um jogo de adivinhações, pois os leitores podem acionar esquemas sobre o conteúdo do texto que os levarão a compreensões variadas ou inapropriadas em relação ao que foi lido. Cria-se, dessa forma, uma espécie de “vale-tudo”. O que o aluno disser a partir do texto lido deve ser considerado. Por outro lado, Costa-Hübes e Barreiros (2014) asseveram que “Como esta concepção está centrada no leitor, deve-se considerar diferentes compreensões de um texto, assim como há diferentes leitores, com diferentes vivências, experiências e conhecimento de mundo” (COSTA-HÜBES e BARREIROS, 2014, p 25).

Para Menegassi (2010a), as perguntas de leitura que exemplificam essa concepção são do tipo: “Na sua opinião...; Comente sobre...; O final do texto é feliz ou triste? Justifique sua resposta; Explique, em poucas palavras, o que é ...; A partir da leitura da fábula, a que conclusão você chega sobre a moral da história?” (MENEGASSI, 2010a, p. 174). Como podemos ver, essas são perguntas abertas que possibilitam que qualquer resposta possa ser considerada. Assim sendo, o autor afirma que: “[...] a concepção de leitura com foco no leitor não leva o aluno ao desenvolvimento como leitor competente e crítico, apenas manifesta a continuação do processo de formação do leitor, sem ampliações nos seus horizontes de leitura” (MENEGASSI, 2010a, p. 174).

2.1.4 Leitura com foco na interação autor-texto-leitor

Outra concepção que se destaca, segundo Koch e Elias (2010), é a que tem o foco na interação autor-texto-leitor. Esta maneira de compreender a leitura está relacionada com a concepção de linguagem *como forma de interação*.

Segundo Koch e Elias (2010), essa concepção difere das demais porque nessa “[...] os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto [...]” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 10). O leitor dialoga com o texto e interage como autor, produz sentidos, ao mesmo tempo em que se constitui como sujeito, assumindo um papel ativo frente ao que lê. Nas palavras de Costa-Hübes e Barreiros (2014), nesta concepção de leitura, “[...] o leitor é ativo e, a partir da sua leitura, constitui um sentido possível para o texto e é constituído por ele, considerando-se o contexto de interlocução” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 26).

Para Menegassi (2010a), nesta concepção, leitor e autor se encontram no texto, o qual se torna um lugar de interação verbal; e a leitura, nesta perspectiva, “[...] é, portanto, uma atividade interativa altamente completa de produção de sentido [...]” (MENEGASSI, 2010a, p. 175), que se efetivará não somente a partir dos elementos linguísticos do texto, mas se constituirá, também, com base no conhecimento prévio do leitor e em sua posição social.

O que está em jogo, nessa concepção de leitura, é o diálogo possível entre autor-texto-leitor. Nessa tríade, o texto se coloca como o elemento articulador que promove o encontro entre dois sujeitos: o autor e o leitor. As atividades de leitura, nesse sentido, de acordo com Menegassi (2010a), podem ser mais amplas, uma vez que vão além dos implícitos do texto por meio da interação do leitor com o autor e com o texto, o que possibilita a produção de sentido pelo leitor e permite ao professor exercer seu real papel de mediador da aprendizagem.

As perguntas de leitura nessa concepção focalizam-se tanto no autor, no leitor como no texto, por isso poderem ser elaboradas em número muito maior. Para Menegassi (2010a), as perguntas são divididas em: pergunta de resposta pessoal, perguntas de resposta inferencial e pergunta de resposta interpretativa. Nas primeiras é possível explorar diretamente o que está dito no texto, porém o leitor não fará cópia de suas partes, mas sim, tendo compreendido o texto interativamente, construirá sua resposta. Já nas perguntas de inferência, as resposta não se

encontram no texto, mas fora dele; contudo podem ser produzidas a partir do que está dito textualmente, ou seja, o leitor precisa relacionar o texto com suas inferências, seu conhecimento prévio e produzir a resposta. Quando as perguntas são interpretativas, o texto é referencial, mas não é o único a contribuir na construção da resposta, pois junta-se a ele os conhecimentos prévios do leitor, bem como sua opinião. Nesse caso, é possível a elaboração de sentidos e a composição de uma interpretação textual própria.

2.1.5 Leitura com foco discursivo

Ainda no que se refere à leitura, outra concepção que se destaca é a discursiva que encontra suas bases em uma concepção dialógica de linguagem e que vincula-se à leitura com foco no autor-texto-leitor, ampliando-a para uma relação dialógica com o contexto sócio-histórico e ideológico do enunciado.

Falar em dialogismo é entender, amparada em Bakhtin (2010[1929]), que os enunciados não são monológicos, haja vista a impossibilidade de pensarmos o ser humano fora das relações com o outro. Nesse sentido, é correto dizer que o dialogismo corresponde à interação entre os falantes que, ao produzirem seus enunciados, dialogam com outros enunciados. Isso significa compreender que qualquer enunciado é uma resposta a outros enunciados anteriores, uma vez que, já concretizados, abre-se à resposta de enunciados futuros, ocorrendo, nesse processo, modificações tanto na recepção quanto na produção destes enunciados em determinado contexto.

Assim, conceber dialogicamente a linguagem significa compreender que os discursos não são homogêneos nem neutros; são sempre transpassados por outras vozes, por outros discursos e que, justamente por isso, as relações dialógicas ultrapassam a linha da estrutura linguística. Como diz Bakhtin (2010[1929]),

As relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010[1929], p. 209).

Dizer que as relações dialógicas são extralinguísticas significa entender que nosso discurso está além de suas marcas linguísticas; ele constitui-se também pelo contexto, pelo momento sócio-histórico e ideológico que o envolve que, de uma forma ou de outra, incide diretamente sobre o enunciado. Por conseguinte, o dialogismo corresponde a relações de sentido estabelecidas na leitura de um texto.

Portanto, o embate de vozes nas manifestações discursivas é que fazem o casamento da linguagem com a realidade sócio-histórica-ideológica, ou seja, é o que transforma a língua num fenômeno vivo e concreto. Ora, se assim entendemos o discurso nas suas relações dialógicas, não podemos deixar de concordar com Bakhtin (2010[1929]) quando assevera que:

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas do enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso essa não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representantes do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro (BAKHTIN, 2010[1929], p. 210).

As marcas do dialogismo, portanto, estão presentes tanto no enunciado completo, como em partes do enunciado, o que significa dizer que onde há linguagem as relações dialógicas se encontram.

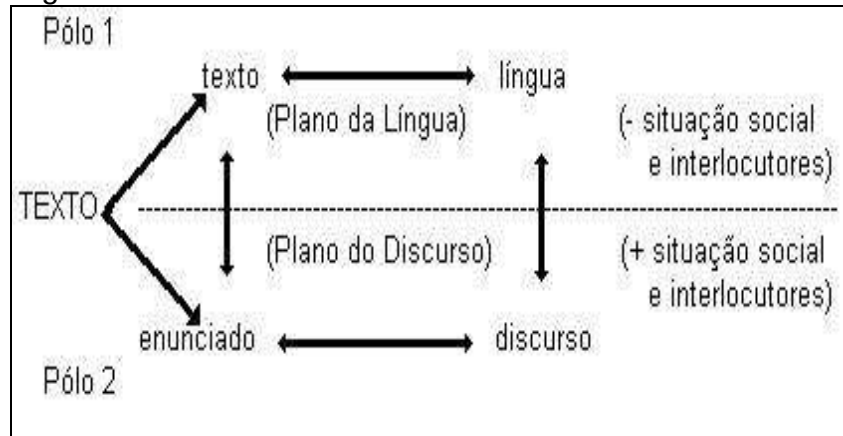
Com base nessa concepção dialógica de linguagem, na perspectiva discursiva, o texto não é mais visto apenas como texto sistematizado (forma linguística, estrutura), mas como discurso. Para Bakhtin (2003[1979]), todo texto é pautado em uma ideia, projeto discursivo e, portanto, texto é igual a enunciado, ou seja, é individual, único, singular e renova-se a cada situação. O leitor, neste plano, é um coautor do texto, pois dialoga, questiona, acrescenta, reconstrói seu(s) sentido(s).

Logo, todo texto tem dois sujeitos, aquele que escreve, que fala, chamado de autor; e aquele que significa o texto do outro, ou seja, o leitor. Assim: “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 311): a consciência do autor e do leitor.

Do encontro desses sujeitos, desses dois textos, o pronto e o a ser criado, constitui-se os dois polos textuais. No primeiro polo temos o texto enquanto sistema,

forma linguística, que subentende “[...] um sistema universalmente aceito”, (BAKHTIN, 2003[1979], p. 309). Já no segundo polo, temos o texto como enunciado, linguagem, isto é, o texto ligado ao contexto, à situação social dos interlocutores e à conjuntura dialógica. Assim se esquematiza os dois polos textuais, de acordo com Rodrigues (2001):

Figura 2 – Polos textuais



Fonte: Rodrigues (2001)

Compreendemos, dessa forma, que o primeiro polo corresponde ao plano da língua, a “[...] tudo que é repetido e reproduzido [...]” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 309); enquanto que, no segundo polo, ou plano do discurso, temos o texto como enunciado, pois cada texto é particular, exclusivo e repleto de sentido e, por conseguinte, carregado de elementos de autoria, pois “É realizado por um contexto genuíno [...]” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 310) em determinada situação social.

Todavia, para que este diálogo entre os dois polos ocorra, de acordo com Menegassi (2010b), “[...] o leitor precisa considerar as circunstâncias de produção, pois essas são constitutivas dos sentidos” (MENEGASSI, 2010b, p. 32). Logo, o sentido ultrapassa o texto escrito e faz uma relação entre os sujeitos e a situação do contexto sócio-histórico-ideológico de produção, já que, como diz Bakhtin/Volochinov (2004[1929]), “[...] o discurso verbal, tomado no seu sentido mais largo como um fenômeno de comunicação cultural, deixa de ser alguma coisa auto-suficiente e não pode mais ser compreendido independentemente da situação social que o engendra” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 4).

A partir dessa compreensão, a visão de língua cristalizada e uniforme dá espaço a uma língua viva, dialógica e multiforme que proporciona uma comunicação

efetiva entre o sujeito-leitor e os discursos numa relação com o meio circundante. E assim, “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 121). É, portanto, o contexto que determina os aspectos da enunciação, isto é, dos sentidos.

É possível compreender, desse modo, que a caracterização de um enunciado abrange, além dos fatores linguísticos/verbais, situações extraverbais, conforme pontuam Volochinov e Bakhtin (1926) e Rodrigues (2001). Da fusão do verbal com o extraverbal, forma-se uma unidade indissociável de sentido(s). Para Bakhtin/Volochinov (2004[1929]):

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 6).

Contudo, entendemos aqui, de acordo com os autores, que o extraverbal não é apenas a causa externa de um enunciado, ou seja, não é uma força mecânica que age de fora para dentro, mas é parte fundamental na constituição tanto da estrutura quanto do significado de um enunciado. Consequentemente, os enunciados concretos

[...] estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 9).

Nessa perspectiva, é coerente dizer que se retirarmos o enunciado do seu contexto real, o que lhe “[...] resta é uma casca lingüística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 13). Isso significa que, se em uma situação de leitura não for considerado o contexto do texto em estudo, o que resta é apenas uma leitura mecânica, de decodificação, desprovida de diálogo.

A esse respeito, Rodrigues (2001) acrescenta que:

Para além de uma parte verbal expressa (exprimida, materializada), fazem parte do enunciado, como elementos necessários a sua constituição e a sua compreensão total, isto é, à compreensão do seu sentido, outros aspectos constitutivos do enunciado, que se pode denominar como a sua dimensão extraverbal, ou a sua dimensão social constitutiva [...] Não se pode compreender o sentido do enunciado se não se reconhece, para além da sua dimensão verbal, uma outra dimensão, não expressada linguisticamente, mas “subentendida”: seu horizonte extraverbal (RODRIGUES, 2001, p.22, grifo da autora).

Assim, com base no dito pelos autores, compreendemos que o verbal e o extraverbal se complementam de tal forma a constituir o todo de um enunciado, não sendo possível, portanto, desvinculá-los se o que se pretende é compreender as práticas de linguagem nas situações reais de comunicação expressas por meio dos gêneros discursivos. Estes, por sua vez, segundo Bakhtin (2003[1979]), seja oral ou escrito, apresenta um conjunto de características relativamente estáveis que se revelam nos enunciados que produzimos na interação com o outro. Para o estudioso:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003[1979], p. 280).

Podemos depreender das palavras do autor que quando nos comunicamos, seja através da fala ou da escrita, ou ainda por meio de outra forma de linguagem, o fazemos por meio de gêneros discursivos. Dessa forma, língua, enunciado e gênero do discurso se imbricam de forma a estabelecer o movimento da comunicação. Ainda conforme os princípios bakhtininos, a variedade dos gêneros do discurso é inesgotável à medida que também são inesgotáveis as atividades humanas. Para Bakhtin (2003[1979]), o discurso vai se diferenciando e ampliando à medida que a esfera da qual determinado gênero faz parte vai se tornando mais complexa. O gênero participa, portanto, do dia a dia dos sujeitos que, mesmo inconscientemente, o utiliza nas mais diversas formas de interação.

Sob esse prisma, Costa-Hübes (2013) entende que nós não produzimos/criamos gêneros; mas os apreendemos por meio de nosso convívio social, já que

[...] são constructos históricos e culturais que carregam em si a linguagem em toda sua plenitude de vida. Logo, para ensinar a língua viva, dinâmica, socialmente constituída, é preciso recorrer aos gêneros que representam uma diversidade de formas de enunciados, o que os tornam importantes para esse contexto de ensino (COSTA-HÜBES, 2013, p. 8).

Depreendemos, dessa forma, que é pelos gêneros discursivos que constituímos nossa língua viva e ativa, logo, não engessada a um formalismo abstrato e rijo.

Tendo em vista a tamanha importância dos gêneros discursivos como instrumentos de aperfeiçoamento da linguagem, faz-se necessário compreendê-los em sua grande variedade e “formas”. Bakhtin (2003[1979]) nos diz que, “[...] quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 285).

Nessa perspectiva, segundo os preceitos bakhtinianos, os gêneros são caracterizados por três elementos que integram sua dimensão verbo-visual: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu **conteúdo (temático)** e por seu **estilo** verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua **construção composicional**. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2003[1979], p. 280, grifos nossos).

Ao primeiro elemento cabe aquilo que pode ser dito por meio de um gênero; ao segundo, a estrutura particular que lhe configura; e ao terceiro elemento, as configurações específicas das unidades de linguagem derivadas da posição enunciativa do locutor.

Para Costa-Hübes (2014), “O conteúdo temático – ou tema da enunciação – é o que organiza o projeto de dizer, estabelecendo sua unidade de sentido e sua orientação ideológica específica” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 22), ou seja, é o que se diz por meio dos elementos linguísticos e extralinguísticos, a partir de uma necessidade discursiva. Dessa forma, ao estudar o tema de um enunciado

impreterivelmente estaremos “[...] considerando o contexto que o organiza” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 23), e a sua singularidade, posto que este se modifica à medida que também se modificam as situações de interação.

O estilo, nas palavras de Costa-Hübes (2014), “[...] corresponde à seleção típica dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (em gêneros verbais), ou cores, figuras, imagens, tamanho das letras etc. (em gêneros multimodais), o que implica sempre na existência de um gênero” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 23). O estilo, nessa lógica, na sua relação com o tema e com a construção composicional está diretamente ligado tanto ao gênero quanto aos processos de autoria, o que confere a cada gênero seu estilo próprio, assim como a cada indivíduo que escreve e/ou fala (autor). Entretanto, o que é mais importante nessa relação é a oportunidade de concretizar o projeto de dizer, utilizando recursos linguísticos e multimodais.

Por fim, a construção composicional que, por sua vez, é o que “modela” o gênero discursivo na medida em que organiza, estrutura e dá arremate ao enunciado. Contudo, conforme Costa-Hübes (2014), “[...] embora esteja, de alguma forma, relacionada à estrutura formal do gênero, não podemos aprisioná-la em formas estruturais rígidas, haja vista que todo gênero se organiza dentro de uma dimensão fluida e dinâmica, [...]”. (COSTA-HÜBES, 2014, p. 24). Desse modo, a construção composicional é, de acordo com Bakhtin 2003[1979], a estruturação do todo do gênero, seguindo padrões que são relativamente estáveis.

Se analisados todos esses princípios no plano da linguagem, chega-se à conclusão de que o ensino de diversos gêneros discursivos que circulam nas esferas sociais amplia a competência linguística discursiva, além de apontar ao interlocutor, inúmeras formas de participação social por meio do uso da linguagem. Na verdade, os gêneros discursivos caracterizam-se como ferramenta e/ou instrumento que possibilitam exercer uma ação linguística sobre a realidade. Estudá-los, portanto, fora dessa tríade (tema, composição e estilo) na qual os gêneros se apoiam seria haurir seus propósitos discursivos.

Se na sua heterogeneidade, os gêneros discursivos funcionam como mediadores entre os leitores/interlocutores e o texto/situação de interação, a prática de leitura dentro do estudo dos gêneros discursivos é fundamental para a formação de um leitor que reflete e dialoga com a informação nas mais diversas situações, um leitor que constrói enunciação a partir do enunciado.

Segundo Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007), quando a linguagem é concebida como forma de interação, “Isto significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica [...]” (PERFEITO, CECILIO e COSTA-HÜBES, 2007, p. 138), ou seja, é a linguagem empregada com uma finalidade viva e dinâmica que se movimenta nas práticas sociais. Ainda nesse sentido, as autoras complementam dizendo que: “[...] discurso, gênero e texto, e não mais possibilidades de explicação dos fenômenos básicos da frase, passam a ser considerados” (PERFEITO, CECILIO e COSTA-HÜBES, 2007, p. 138) no estudo da linguagem.

Bakhtin/Volochinov (2004[1929]), sobre a interação verbal, enunciam que: “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 125). E nessa interação verbal, portanto, os discursos se constituem em uma situação, em um contexto histórico social, em determinada condição, entre interlocutores, sujeitos, os quais significam esse discurso em diálogo com outros enunciados, interiormente e na troca com o outro, ao ponto de gerar a réplica. Daí a importância, segundo Bakhtin/Volochinov (2004[1929]), de estudar as “[...] relações entre a interação concreta e a situação extralingüística – não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 126).

Tomando como base tais autores e ainda nos reportando aos dizeres de Bakhtin (2003[1979]), de que “[...] toda comunicação plena real é ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003[1979], p.272), entendemos a importância da interação do leitor com o texto, com o autor e com o seu contexto de produção para sua constituição plena como leitor crítico, capaz de agir e interagir numa relação dialógica, na qual, a leitura passa a ser “[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido [...]” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, ao encaminharmos as atividades de leitura na escola, não basta mais explorar o texto em sua linearidade e sublinearidade; é preciso também considerar seu contexto de produção que acena para a compreensão de elementos como: onde o texto foi produzido? Quando? Por quem? Para quem? Sobre o quê? Com que finalidade? Em que gênero? Pertencente a qual esfera social? Qual o conhecimento comum entre os interlocutores? Para circular em que veículo/suporte? Enfim, é preciso explorar o que Volochinov/Bakhtin (1926) denominaram como a dimensão extraverbal dos textos-enunciados. E o

reconhecimento desses elementos, aliados ao que o texto diz é que dará subsídio para uma leitura crítica, conforme abordamos a seguir.

2.2 LEITURA CRÍTICA: UMA DEFINIÇÃO

Considerando a leitura numa perspectiva bakhtiniana, a entendemos como sendo um processo de compreensão operante que demanda do leitor um posicionamento diante do discurso do outro, ou seja: “Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 316).

Assim, os significados e o processo de compreensão se constroem nessa interação dialógica entre os sujeitos leitor e autor, interposto pelo texto. E “Quando o texto se torna do nosso conhecimento podemos falar do reflexo do reflexo. A compreensão de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido” (BAKHTIN, 2003[1979], p.319). Isso porque cada texto/enunciado apregoa-se a outros enunciados, refletindo suas finalidades. A leitura, nesse sentido, deve se dar num processo interativo entre leitor/texto/autor e avançar para além da produção de sentido; requer posicionamento crítico, resposta, diálogo.

Esse posicionamento crítico, segundo Menegassi (2010b), principalmente se constituirá se o leitor tiver a “[...] possibilidade de construir leitura réplica” (MENEGASSI, 2010b, p. 43). Replicar um texto lido só é possível quando o leitor se apropria de outros discursos e é capaz de, por meio do discurso do outro, constituir seu próprio discurso, reformulando-o “[...] à luz de seus conhecimentos angariados na sua relação sócio-histórica-ideológica com as demais pessoas dos campos sociais pelos quais perpassa” (MENEGASSI, 2010b, p. 43). Em outras palavras: o leitor precisa ter o que dizer; necessita da contrapalavra que nesse caso é possível porque seu discurso está cheio de palavras suas e do outro. Para que isso ocorra, a decodificação é apenas o primeiro ato do processo de leitura, seguida da qual outras importantes habilidades precisam ser desenvolvidas para se chegar, finalmente, a uma compreensão crítica e dialógica do texto. Segundo Freire (1992):

Ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz estar convencido de que as ideologias não morreram. Por isso mesmo, a de que o texto se acha empapado ou, às vezes nele se acha escondida, não é

necessariamente, a de quem vai lê-lo. Daí a necessidade que tem o leitor ou a leitora de uma postura aberta e crítica, radical e não sectária, sem a qual se fecha ao texto e se proíbe de com ele aprender algo porque o texto talvez defenda posições antagônicas às do(a) leitor(a) (FREIRE, 1992, p. 40).

Com essas palavras, Freire (1992) nos alerta sobre a necessidade de formar leitores que sejam capazes de estabelecer uma interação com o texto, a partir do qual podem ser estabelecidas infinitas réplicas no sentido de posicionar-se em relação ao texto lido. Das várias instâncias sociais pelas quais passa a formação do leitor, à escola cabe esse olhar mais preocupado com o desenvolvimento de um leitor menos ingênuo, já que, como salienta Menegassi (2010b), “O que se observa, na verdade, é que a escola ainda insiste na formação do leitor, não no seu desenvolvimento como leitor crítico” (MENEGASSI, 2010b, p. 37). Isso acontece principalmente porque a escola se contenta, muitas vezes, com a leitura primordialmente no seu nível primário, ou seja, na decodificação dos códigos linguísticos, o que permite ao leitor não ultrapassar a linearidade do texto.

Ora, se o objetivo maior da escola como formadora de leitores é possibilitar que o aluno extrapole o nível do texto, não se prendendo apenas ao código escrito e ao sistema linguístico, mas que consiga produzir sentidos diversos aos textos/enunciados, é preciso passar, como diz Menegassi (2010b), “[...] pelo trabalho com uma série de estratégias e habilidades de leitura, à diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade” (MENEGASSI, 2010b, p. 41). Tais estratégias e habilidades, ditas pelo autor, devem assegurar que o leitor se posicione como sujeito ativo frente aos textos dos diversos gêneros discursivos que organizam a linguagem. Ainda nessa perspectiva, o autor diz que um leitor crítico deve apresentar algumas características, as quais reproduzimos no quadro seguinte:

Quadro 5 – Características do leitor crítico

- Concebe a leitura como prática social;
- Vê os escritos da escola como passíveis de questionamentos;
- Seleciona o material para uso objetivo do tempo;
- Examina rigorosa e criteriosamente a publicidade e a propaganda;
- Abala o mundo das certezas, tanto próprio, quanto do outro;
- Elabora e dinamiza conflitos;
- Organiza sínteses;
- Desenvolve posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam através dos textos;
- Analisa e examina as evidências apresentadas e, à luz dessa análise, julga-as

critérios para chegar a um posicionamento diante delas;

- Leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor, a leitura como réplica;
- Toma posição frente ao texto;
- Analisa sua própria leitura;
- Emprega estratégias: seleção, antecipação, inferência e verificação;
- Toma decisões diante de dificuldades de compreensão;
- Arrisca-se diante do desconhecido;
- Busca no texto a comprovação para justificativas, validando sua leitura com elementos discursivos;
- Seleciona o que lê e utiliza estratégias que atendam às suas necessidades;
- Pratica constantemente leitura de textos que circulem socialmente;
- Aprende lendo;
- Considera a experiência prévia indispensável para construir o sentido;
- Sabe que não há leituras autorizadas, mas apenas reconstruções de significados;
- Determina objetivos e intenções para leitura;
- Sabe que a leitura é lugar de produção de sentido, lugar de constituição de significado a partir da relação leitor texto;
- Considera as marcas de sua individualidade e o contexto sócio-histórico;
- Sabe que o texto não está acabado, não é produto; é dispositivo de produção;
- Sabe que a leitura é variável, que o texto tem lacunas para serem preenchidas;
- Produz diferentes leituras do mesmo texto, dependendo do momento, das relações com o contexto;
- Avalia o processo de leitura, sabendo que na interpretação surge um novo texto;
- Mescla as ideias (sic) do texto às suas;
- Não encontra somente o sentido desejado pelo autor;
- Sabe que, a cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro.

Fonte: Menegassi (2010b, p. 42)

Contudo, é importante salientarmos que tais características apresentadas pelo autor, serão ativadas a depender do gênero discursivo trabalhado, ou seja, esses não são aspectos que são acionados simultaneamente em todos os momentos de leitura crítica, mas são características que devem ser buscadas, aprimoradas e modeladas às peculiaridades discursivas de cada gênero.

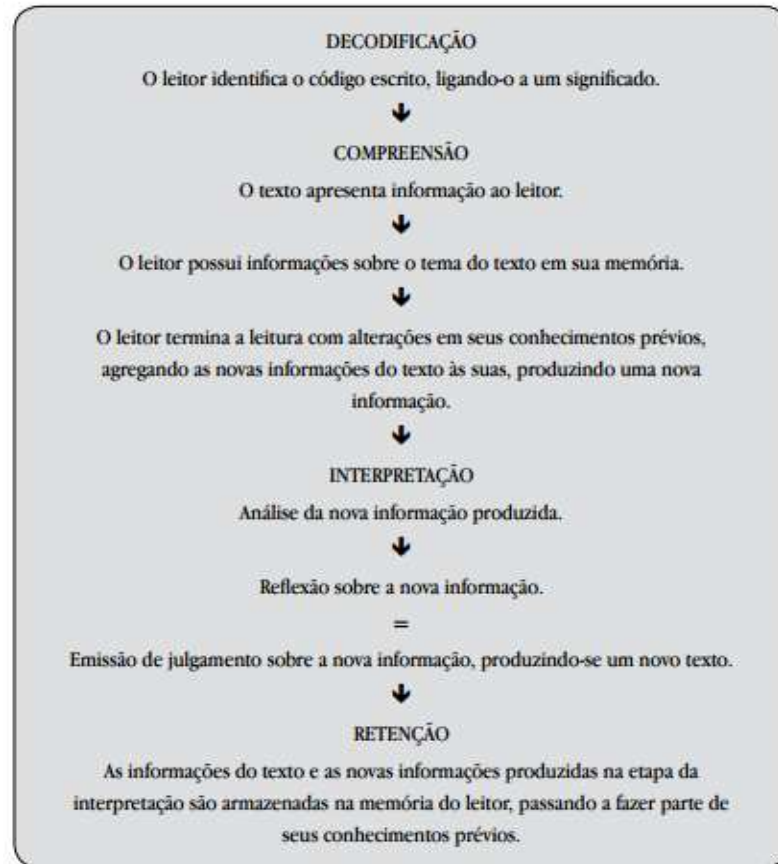
Dentre todas essas características do leitor crítico, para Menegassi (2010b), uma das mais importantes é a capacidade de produzir réplicas do que lê. Segundo o autor, “O conceito de réplica envolve o leitor combater as informações do texto lido com argumentos, contestando, refutando e explicando o que lê [...]” (MENEGASSI, 2010b, p. 43). Desenvolver a capacidade de réplica no ato da leitura é uma das tarefas da escola, pois favorece a formação de um leitor com posicionamentos ativos, permitindo-lhe produzir sentidos, mas sempre em relação com o mundo, com a sociedade, com o momento sócio-histórico e ideológico que circunda aquele texto. Todavia, a capacidade de réplica nem sempre pressupõe discordância; o autor pode replicar ao texto lido em atitudes de concordância com o autor, por exemplo. Essa

atitude difere da concepção de leitura com foco no leitor, pois enquanto naquela o importante é a opinião do leitor, nesta o se quer é um leitor situado, que tem conhecimento social e que consiga relacionar as ideias do texto com aquelas que vivencia cotidianamente, analisando-as criticamente, enfim que tenha posicionamentos responsivos ativos.

Todavia, nenhum leitor nasce crítico; essa não é uma habilidade herdada geneticamente. Dentre os demais segmentos sociais (família, comunidade, igreja etc.), cabe à escola desenvolver no aluno a capacidade de ler criticamente. Para isso, segundo Menegassi (2010b), o processo de leitura passa por algumas etapas, e essas etapas devem proporcionar ao leitor “[...] compreender o texto, construir inferências, chegando à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido, isto é, julgamentos pertinentes sobre o tema do texto à sua própria vida” (MENEGASSI, 2010b, p. 53).

Na perspectiva de explicar-nos essas etapas, o autor assim as representa: *decodificação, compreensão, interpretação e retenção*. Na primeira etapa, a da decodificação, o leitor decifra os códigos linguísticos relacionando-os a um significado, o qual lhe ajudará na posterior compreensão do texto, pois, após decodificar, cabe ao leitor compreender as informações que estão no texto de forma a ampliar e/ou modificar seus conhecimentos prévios, ou seja, é o momento em que o leitor busca compreender o tema e as informações principais do texto. Após decodificar e compreender, é o momento de interpretar o que está sendo lido, já que, é nessa etapa da leitura que o leitor tem a possibilidade de analisar e refletir sobre as novas informações, estabelecer relações entre o que o texto diz e seus conhecimentos prévios e construir um novo texto, produzido a partir do julgamento gerado nesse processo. Por fim, na etapa da retenção, o leitor armazena na memória essa construção de informações que se deu ao longo do processo de leitura para, posteriormente, estabelecer relações (dialógicas) com outros textos que serão lidos. Vejamos exatamente como o autor esquematiza esse processo:

Figura 3 – Representação esquemática das etapas do processo de leitura



Fonte: Menegassi (2010b, p. 55).

É claro que este esquema apresentado por Menegassi (2010b) não é um processo que acontece em momentos distintos. Todas essas etapas, segundo o autor, acontecem “[...] concomitante e recursivamente, dependendo uma da outra para sua realização, possibilitando um conjunto harmônico de estratégias e habilidades do leitor” (MENEGASSI, 2010b, p. 54). Isso significa dizer que as etapas se complementam e se articulam num transitar texto/leitor, leitor/texto, autor/texto/leitor e leitor/texto/autor, e nesse diálogo nasce um novo texto, novas informações e as inferências e réplicas necessárias a um leitor crítico se deportam.

Entendemos que essas etapas se desenvolvem no texto ou, como diz Volochinov/Bakhtin (1926), na sua dimensão verbal. Mas às etapas apresentadas pelo autor, acrescentamos uma outra, amparada nos estudos bakhtiniano: a dimensão social (extraverbal) do texto-enunciado. Pautadas nesses estudos, entendemos que, mesmo antes de decodificar, é importante que o aluno compreenda a natureza do enunciado, pois “O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gêneros dos enunciados nos diversos campos da

atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 264). Conhecer a natureza do enunciado significa recuperar informações relativas ao seu contexto de produção: quem o produziu, quando, onde, por que, para quem, sobre o que, em que gênero, para circular onde etc. Essas informações nos permitem colocar o texto na vida, na histórica, ou seja, situá-lo socialmente. Ao contrário, segundo Bakhtin (2003[1979]),

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2003[1979], p. 264-265).

Luckesi et al. (1997), a respeito dos processos de leitura crítica, lembram que a leitura de um texto nos conduz a um entendimento de mundo. Para os autores “A validade do que lemos (o conteúdo e a forma), o seu valor (significado social), os limites e amplitudes da mensagem como instrumentos de compreensão da realidade são aspectos fundamentais a serem levados em conta numa leitura crítica” (LUCKESI, 1997, p. 144). Nesse entendimento, a leitura nunca deva ser mecânica, mas sim, contextualizada no tempo e no espaço a que pertence o enunciado.

Nesse sentido, Luckesi et al. (1997) propõem um esquema de leitura e análise de texto sistematizado em três conjuntos: o primeiro se refere aos *elementos subsidiários* da leitura; o segundo está relacionado com a *compreensão*; e o terceiro conjunto refere-se à *prática de julgamento* do texto lido. Para o autor, os elementos do primeiro conjunto auxiliam o leitor tanto no entendimento do que está lendo quando na própria avaliação crítica do texto. Já o segundo conjunto, o da compreensão, está relacionado à percepção daquilo que o autor quis dizer. O terceiro conjunto, por sua vez, é o momento em que o leitor faz seu próprio julgamento de valor, praticando um juízo crítico frente ao texto.

Ao adotar como referência os elementos apresentados por Menegassi (2010b), por Luckesi et al. (1997) e ao relacioná-los com os pressupostos bakhinianos que consideram a natureza do enunciado como princípio básico da leitura, elaboramos e adaptamos um instrumento diagnóstico de leitura com o objetivo de levantar as principais dificuldades de compreensão crítica que os alunos (sujeitos da pesquisa) apresentam. Apresentamos esse instrumento no quadro 5:

Quadro 6 – Processo de leitura crítica¹⁰ do gênero anúncio publicitário

ETAPAS DA LEITURA			QUESTÕES ELABORADAS	ANÁLISE DAS RESPOSTAS				
				Adequadas	Parcialmente Adequadas	Não Adequadas	Não respondeu	
1. Elementos subsidiários da leitura	Dimensão social	1.1 Contexto de produção						
		1.2 Finalidade do gênero						
	2. Estudo da temática do texto	Decodificação	2.1 Identificação do tema do texto e de outras informações explícitas					
Compreensão		2.2 Leitura inferenciação						
		2.4 Identificação da argumentação empregada						
2.5 Capacidade de síntese do texto								
3. Elementos de avaliação e proposição	Interpretação	3.1 Avaliação do texto lido (juízo interno e externo)						
		3.2 Proposições						
	3.3 Posicionamentos /Réplicas							
	Retenção	3.4 Relações estabelecidas com a vida						

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

¹⁰ Adaptado de: Luckesi et al. (1997); Menegassi (2010b); Bakhtin (2003[1979]) e Volochinov/Bakhtin (1926).

Os itens que compõem o quadro diagnóstico de análise dos processos de leitura crítica estão estabelecidos da seguinte forma: na primeira coluna do quadro, elaboramos e adaptamos os três conjuntos que compreendem o processo de leitura segundo Luckesi et al. (1997); na segunda coluna apresentamos as etapas de leitura crítica sugeridas por Menegassi (2010b) acrescidas das dimensões social e verbal que se amparam nos estudos bakhtinianos e, a estas, subdividimos e mostramos, na terceira coluna, os elementos que integram, constituem e preenchem cada um desses estágios. Amparadas nesse delineamento, abrimos espaço nas colunas seguintes para a elaboração das questões e análise das respostas colhidas. O quadro está pautado, portanto numa concepção dialógica de linguagem que compreende a língua como sendo sócio-histórica-ideológica e que, portanto, está sempre a serviço da interação por meio dos gêneros discursivos vistos como práticas sociais. Dessa forma, será o gênero discursivo “anúncio publicitário” o norteador dessa análise dos processos de leitura crítica.

Conquanto, para situar a leitura crítica dentro dos critérios que estabelecemos, é preciso, antes de tudo, termos clareza dos gêneros discursivos e dos elementos que os constituem. Sobre isso, discorreremos na próxima seção.

2.3 LEITURA DE ENUNCIADOS CONCRETOS: OS GÊNEROS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LEITURA

Os textos multimodais e multissemióticos, ou seja, aqueles que harmonizam palavras, sons, cores, desenhos, fotos etc., requerendo do leitor uma leitura mais dinâmica na construção de significações, estão presentes nos mais diferentes cenários da nossa sociedade. Nas ruas, praças, *shoppings centers*, supermercados, igrejas, escolas, clínicas etc. esses textos circulam, participam do cotidiano das pessoas, o que exige leitores capazes de ler não apenas a linguagem verbal, mas também a linguagem não verbal que os constituem.

Nesse sentido, é adequado dizer que um trabalho com a linguagem não verbal na escola, nas aulas de LP, é extremamente relevante para a preparação de leitores capazes de estabelecerem um diálogo com essas múltiplas formas de linguagem que se estabelecem nos mais variados gêneros discursivos.

Quando se trata de olhar para o enunciado em sua concretude, é importante considerar as diferentes formas de manifestação da linguagem. Para Dell'Isola (2012),

A profusão de imagens, nas práticas de escrita, abriu espaço para mudanças do discurso, colocando em evidência a linguagem visual. A utilização da modalidade visual nas práticas de escrita tem provocado efeitos nas formas e nas características dos textos, evidenciando os *textos multimodais*, ou seja, aqueles que se constituem de duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, por exemplo), daí resultando a noção de multimodalidade. (DELL'ISOLA, 2012, p. 13)

Cada vez mais os sujeitos recorrem a multimodalidade da linguagem para organizar seus enunciados como forma de comunicação. As imagens, as cores, os movimentos etc. como apelo visual são largamente utilizados em especial na linguagem publicitária. Isso porque as novas necessidades geradas a partir, principalmente da tecnologia, exigem um texto no qual predomine mais de um modelo semiótico.

Em função dessa realidade, é necessário que o leitor e usuário da linguagem compreenda que é possível integrar inúmeros recursos semióticos na construção de um texto e que, mais que isso, leve em consideração a multimodalidade como parte constitutiva do enunciado e, conseqüentemente, perceba que tanto a linguagem verbal quanto a não verbal se complementam para a construção de sentido.

Acreditamos, então, que se o trabalho com a leitura na sala de aula for subsidiado a partir do trabalho com o gênero dentro de uma perspectiva discursiva, dialógica, considerando os elementos que o constitui (tema, construção composicional e estilo), sua dimensão extraverbal e sua forma multimodal, ampliaremos a possibilidade de formar leitores críticos que saibam se posicionar diante do texto lido.

Nesse viés, a leitura a partir do gênero passa ser entendida como uma prática de ampliação do universo cultural do aluno, bem como de aprendizagem de diferentes campos do conhecimento. Por isso, gêneros discursivos que circulam na sociedade devem estar presentes na escola, pois este é o ambiente mais propício para o desenvolvimento das práticas leitoras.

Para Costa-Hübes e Barreiros (2014), “[...] a leitura se fixa como uma prática social, figurando como requisito essencial para que todo indivíduo participe da vida

em comunidade” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 20). Dessa forma, um dos principais objetivos na formação de leitores críticos é possibilitar que compreendam as relações sociais e as formas de conhecimento que são veiculadas através dos diferentes gêneros nas variadas situações de interação, de modo que reconheçam a pluralidade de discursos e as diversas possibilidades de organização e/ou interação entre o texto e leitor.

Muitos pesquisadores, como Freire (2005), Geraldi (2010), Menegassi (2010), Costa-Hübes (2014) entre outros, tem buscado demonstrar a importância da leitura tanto no processo de ensino aprendizagem quanto no que se refere à formação plena e real do sujeito leitor. Tais pesquisas apontam também as lacunas, as brechas que as escolas têm deixado na formação de leitores críticos, capazes de ir além da superficialidade textual. Isso se constitui porque as práticas de leitura são “[...] lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos” (ROJO, 2002, p. 1).

Esse tipo de encaminhamento explicitado por Rojo (2002) impossibilita a formação de leitores críticos, que sejam capazes de dialogar com o texto lido de maneira responsiva, que consigam ler além do texto, tornando-se assim, “[...] leitores proficientes e autônomos” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 39). As práticas estruturalistas de leitura, que ainda estão muito arraigadas no âmbito escolar, não trabalham o gênero discursivo em sua totalidade, ou seja, não o consideram como um fenômeno sócio-histórico-ideológico de interação que envolve um contexto, interlocutores e finalidade discursiva.

Todavia, como assumimos, nesta pesquisa, uma perspectiva interacional e discursiva de leitura, a partir de um trabalho com os gêneros, apresentamos, na sequência, o gênero que selecionamos para esse estudo.

2.3.1 O gênero anúncio publicitário

Para falar do gênero anúncio publicitário, convém destacamos, inicialmente, sua dimensão extraverbal (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926) ou social (RODRIGUES, 2001), situando-o, inicialmente, em sua esfera de produção.

São inúmeras as esferas ou campos sociais de atividade humana de produção e de circulação dos gêneros discursivos, o que possibilita a sua riqueza e

a diversidade. Isso efetivamente mostra que “O enunciado é, portanto, uma unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 293).

Em uma dessas esferas, a publicitária, é constituído o discurso do “anúncio publicitário”. Antigamente, à esfera publicitária cabia o objetivo da informatividade, contudo, de acordo com Carvalho (2006), a publicidade “[...] logo se afastou desse modelo, passando a adotar uma lógica e uma linguagem próprias, nas quais a sedução e a persuasão substitui a objetividade informativa” (CARVALHO, 2006, p. 12). E, nessa perspectiva essa esfera cresceu tanto em quantidade de produção como qualidade com que organiza os seus discursos. Destacamos, nesse prisma, o esmero, o cuidado, o planejamento e a criatividade que transparecem nos enunciados produzidos nessa esfera.

Segundo Carvalho (2006), “A mensagem publicitária é um berço direto da tecnologia moderna. É a mensagem de renovação, progresso, abundância, lazer e juventude, que cerca as inovações propiciadas pelo aparato tecnológico” (CARVALHO, 2006, p. 11). Essa modernidade possibilita que essa esfera, por meio dos diferentes gêneros que produz e, dentre estes os anúncios publicitários, amplie cada vez mais o seu alcance e, conseqüentemente, influencie “ilusoriamente” ao telespectador/leitor, já que cria, em meio a toda essa inovação, um mundo perfeito, ideal, cheio de beleza e encantamento, totalmente distante do colapso social real.

No que diz respeito mais especificamente ao seu veículo e suporte de circulação, os anúncios circulam largamente nos diversos meios de comunicação via rádio, televisão, jornal, revista, outdoor, internet etc. Em termos de veículo impresso, segundo Carvalho (2006), o outdoor, a revista e o jornal ocupam um lugar de destaque, justamente “[...] por se basearem na palavra escrita, que exerce a função de direcionar o sentido da imagem” (CARVALHO, 2006, p. 15). Para o autor, “O anúncio constitui o canal de publicidade por excelência, estabelecendo uma ligação direta entre a oferta e a procura” (CARVALHO, 2006, p. 15), atraindo o consumidor para o produto anunciado.

Quanto ao seu interlocutor, o público-alvo da peça publicitária, é estudado de forma segmentada, o que permite identificar algumas características peculiares (ao sexo e/ou idade, por exemplo), o que ajuda na escolha dos elementos persuasivos ideais à determinada “comunidade de consumidores”.

Segundo Carvalho (2006):

A função persuasiva da linguagem publicitária consiste em tentar mudar a 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. [...] 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 [...] (CARVALHO, 2006, p. 19).

Dessa forma, o discurso de um anúncio publicitário funciona de maneira ideológica, não só na relação entre o produtor e o público, ou na construção da imagem do produto, mas também e principalmente na idealização do consumidor como membro de uma comunidade que apresenta determinados valores, gostos e necessidades, embora “A via sociológica parta do fato de que, não se dirigindo a ninguém em especial, a publicidade dá a cada um a ilusão de que dirige-se a ele individualmente [...]” (CARVALHO, 2006, p. 17).

E para que essa construção ideológica do interlocutor se concretize, como afirma Sandmann (1993):

Prender a atenção do leitor ou ouvinte parece ser a porfia maior. Por isso a criatividade incansável do propagandista ou publicitário na busca incessante de meios estilísticos que façam com que o leitor ou ouvinte preste a atenção ao seu texto, chocando-o até se for necessário (SANDMANN, 1993, p.13).

Tendo em vista sua repercussão social, sentimos a necessidade de explorar, no gênero anúncio publicitário, além dessas informações extraverbais (dimensão social), sua dimensão verbal. Segundo Bakhtin (2003[1979]), não podemos compreender e/ou estudar um gênero discursivo sem olhar para a relação entre construção composicional, conteúdo temático e estilo, pois são esses elementos que garantem a unidade de um texto.

No anúncio publicitário, ou pelo menos na maioria deles, a construção composicional é formada por: título, imagem, texto, marca/logomarca e slogan. O título, quando aparece, é criativo, atraente, faz uso de palavras carregadas de significações e geralmente é grafado em letras maiores, exatamente com o objetivo de atrair o consumidor. A imagem que ilustra o anúncio é quase sempre inusitada, dá vida ao texto e deixa a peça mais atrativa, além de destacar o produto. A

argumentação verbal é feita com frases curtas, claras, objetivas, adequadas ao destinatário, que visa informar sobre o produto que está anunciando e, sobretudo, persuadir o leitor. A marca funciona como uma assinatura do anunciante, ou seja, é um símbolo que sugere, indica uma organização. Para dar mais ênfase à comunicação, pode aparecer também o slogan, que são frases concisas, marcantes, atraentes, de fácil memorização, que acentuam as qualidades do produto. Toda a disposição e arranjo desses elementos que constituem esse gênero composicionalmente, levam em consideração os sujeitos da interação, pois moldam-se à sua “relativamente estável estrutura” sem perder o foco maior que é chamar a atenção e convencer o leitor/consumidor. Para Carvalho (2006), “Toda a estrutura publicitária sustenta uma argumentação icônico-linguística que leva o consumidor a convencer-se consciente ou inconscientemente” (CARVALHO, 2006, p. 13).

No que se refere ao conteúdo temático, os anúncios se valem de temas variados que sempre têm relação com seu público alvo, o consumidor e, com o momento histórico-social. Sempre de maneira sedutora e persuasiva, o tema serve de pano de fundo para destacar o que lhe é mais importante, o produto.

É, portanto, no conteúdo temático que se encontra a força da persuasão, já que o publicitário, conhecedor do público que pretende atingir, age por meio das escolhas verbais e não verbais que carrega para o texto. Nesse sentido, organiza o que quer dizer, estabelecendo o sentido e a ideologia que pretende intensificar por meio daquele enunciado concreto, histórico e ideologicamente situado.

O anúncio publicitário é feito para atingir um público bastante heterogêneo e tem por função convencer o consumidor a comprar o produto ou o serviço anunciado. Por isso, seu texto sempre exalta as características positivas, as qualidades do que está sendo anunciado. Para Bastos (2009),

Seus textos, geralmente, veiculam modismos, valores, crenças, ideologias. Conciliando, em suas mensagens, o perfeito com o ideal, o prazer com a realidade. Para atingir sua finalidade, faz crer ao seu interlocutor que algo lhe falta e que será completado / preenchido pela aquisição de determinado produto / serviço – é o *mito da necessidade*. Mais do que um discurso sobre o objeto, projeta sonhos e desejos que se concretizam nas imagens virtuais. Prestígio, amor, prazer, liberdade, sucesso, vitória são temas recorrentes (BASTOS, 2009, p. 7).

Sobre isso, Andrade e Medeiros (2000) ainda diz em que os anúncios publicitários refletem os valores que a sociedade acredita e também os valores da ideologia dominante, mostrando uma forma de ver o mundo. Para os autores, “[...] são comuns nas peças publicitárias ideias como: valorização do sucesso, do belo, do bem educado, do moderno, da juventude, do tradicional, do requinte, da moda, do *status*, dos carros novos, do alto padrão, da classe, da elegância, do êxito no amor” (ANDRADE e MEDEIROS, 2000, p. 92). E são esses valores que transpassam o conteúdo temático neles vinculados.

O estilo, outro elemento que merece ser destacado nesse gênero discursivo, evidenciado por meio do uso quase que regular de pronomes na segunda pessoa, dos verbos no modo imperativo, do emprego bem marcado da coesão referencial, da organização de frases curtas e nominais, fragmentação da oração, ausência de conectivos, emprego de uma linguagem geralmente informal e/ou gírias, predomínio de substantivos e adjetivos, emprego da linguagem verbal e não verbal, uso de elementos fônicos como rima, aliteração, onomatopeias, dentre outros. Vale-se semanticamente do jogo entre a denotação e a conotação, combinações estilísticas estranhas, metáforas, metonímias, jogo com a frase-feita, prosopopeia, trocadilho, polissemia, antítese, enfim uma infinidade de recursos estilísticos que lhes são próprios e que lhe confere “[...] uma dimensão fluida e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir, dentro dos limites instáveis do contexto” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 24). E é nessa fluidez “[...] 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” (CARVALHO, 2006, p. 15).

Para falarmos no gênero discursivo anúncio publicitário, portanto, requer termos clareza de que esse é um texto permeado de ideologias e extremamente persuasivo, o que nos convence ainda mais de que não existe comunicação neutra.

Para Andrade e Medeiros (2000), “A análise de uma peça publicitária é enfaticamente complexa pela diversidade de códigos de que se vale, como código iconográfico, código do gosto e da sensibilidade, código retórico, código estilístico e, eventualmente, códigos do inconsciente” (ANDRADE e MEDEIROS, 2000, p. 74). Toda essa complexidade de códigos tem por pressuposto atrair a atenção do consumidor; assim, quanto mais violar as expectativas e as normas de comunicação, maior será seu êxito.

Contudo, é importante ressaltar que se um anúncio publicitário é facilmente compreendido pelo público espectador/leitor é porque “[...] em vez de o publicitário inventar novas fórmulas expressivas, ele adapta-se às soluções já de domínio do grupo social. Enfim, a publicidade não tem valor informativo e apenas confirma a ideologia existente” (ANDRADE e MEDEIROS, 2000, p. 74). Isso significa dizer que, todos os elementos linguísticos e visuais utilizados, as imagens, as figuras de linguagem, o imperativo, as palavras carregadas de significação entre outros recursos, são na verdade engendrados para reenunciarem aquilo que o espectador de certa forma já conhecia e esperava ouvir, de modo que: “Ainda que falsas, as premissas são, em geral, aceitas sem discussão; não são questionadas” (ANDRADE e MEDEIROS, 2000, p. 87). Nesse sentido, é possível afirmar que os anúncios publicitários são essencialmente dialógicos, uma vez que se organizam pautados em outros discursos/vozes/enunciados que ecoam na sua constituição.

E por se servir de diversas estratégias discursivas, o anúncio publicitário é um gênero que apresenta uma gama riquíssima de material linguístico e extralinguístico, que precisam ser considerados no processo da leitura para não incorrer em uma interação ingênua com os textos desse gênero. Até mesmo na dimensão verbo-visual do gênero é necessário considerar presença marcante dos implícitos e pressupostos, a articulação de diferentes linguagens, a organização visual, o jogo de palavras e a argumentação.

Nessa perspectiva, esse gênero discursivo, carregado de persuasão e artimanhas, e utilizado com frequência pela publicidade nos mais variados veículos de circulação (jornais, internet, revistas, televisão, rádio, outdoor, muros, etc.), não pode deixar de ser lido e analisado criticamente na sala de aula, vislumbrando seu contexto sócio-histórico-ideológico. Estudar esse gênero discursivo significa, de alguma forma, contribuir para a formação de leitores críticos e proficientes na leitura de textos multimodais.

Com o propósito de diagnosticar como os alunos do Ensino Fundamental interagem com esse gênero antes de um trabalho de intervenção didática planejado sistematicamente, organizamos o próximo capítulo.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DIAGNÓSTICA DA LEITURA CRÍTICA E PROPOSIÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Este capítulo está organizado de modo a apresentar, inicialmente, a atividade diagnóstica que elaboramos para aferir a capacidade leitora dos alunos frente ao gênero anúncio publicitário, explicar e analisar os resultados obtidos a partir da aplicação da atividade. Com essa atividade, procuramos atender ao seguinte objetivo específico desta pesquisa: *reconhecer a capacidade de leitura crítica dos alunos, por meio da aplicação de uma atividade diagnóstica.*

Além disso, apresentamos também os encaminhamentos da Unidade Didática que produzimos a partir das dificuldades apresentadas no diagnóstico com o propósito de alcançar este objetivo específico: *promover reflexões críticas de textos do gênero anúncio publicitário, por meio da elaboração e da aplicação de um encaminhamento didático de leitura.*

3.1 ANÁLISE DIAGNÓSTICA: A CAPACIDADE DE LEITURA DE ALUNOS DO 8º ANO

Conforme já destacamos em outras partes deste texto, a leitura é um alicerce muito importante no processo de aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que a escola busque constituir leitores proficientes e críticos capazes de ler não apenas o dito, mas também a realidade sócio-histórica e ideológica refletida pelo texto. Nessa perspectiva, Hila (2009) diz:

No caso da prática da leitura, o que se tem ressaltado é que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade. A noção, portanto, de prática social, convoca um dos primeiros argumentos em defesa do uso dos gêneros em sala de aula (HILA, 2009, p. 7).

Portanto, ir ao texto como leitor não significa garimpá-lo no sentido de extrair dele seu significado, pois o conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas se constitui num processo engrenado que perpassa pelos conhecimentos linguísticos, dialógicos e sociais do leitor, em diálogo com o texto e com autor, dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico.

Partindo desse princípio, nosso objetivo, nessa seção, é apresentar o instrumento diagnóstico de leitura que foi aplicado em 2016, a fim de levantar as principais dificuldades de compreensão crítica de 20 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Esse instrumento foi construído em torno de um texto do gênero “anúncio publicitário”, nosso objeto de estudo nesta pesquisa.

O propósito, a partir dos resultados obtidos nesse diagnóstico, era mensurar o grau de compreensão apresentado pelos alunos investigados no que se refere às etapas de leitura (decodificação, compreensão, interpretação e retenção), conforme propôs Menegassi (2010b), mais especificamente o que tange: *os elementos subsidiários da leitura (contexto de produção e finalidade do gênero), o estudo da temática do texto (tema, informações explícitas, inferenciação, identificação da argumentação e capacidade de síntese) e os elementos de avaliação e proposição (juízo interno e externo, proposições, replicas e relações com a vida), segundo orientações de Luckesi et al. (1997), do texto lido, em relação direta com as dimensões sociais e verbais, conforme proposições bakhtininas.* Esse diagnóstico nos deu suporte para o posterior desenvolvimento de uma Unidade Didática (que apresentamos na seção 3.2).

Na sequência, apresentamos o instrumento diagnóstico acompanhado de uma reflexão sobre os elementos que o constituem.

3.1.1 Atividade diagnóstica

A atividade diagnóstica foi aplicada em setembro de 2016, a 20 alunos de um 8º ano¹¹ do Ensino Fundamental do período matutino do Colégio Estadual Marquês de Paranaguá, localizado no município de Vera Cruz do Oeste. O instrumento, elaborado como ferramenta diagnóstica, foi aplicado sem antes termos desenvolvido ou apresentado nenhum esquema ou estratégia de leitura, tão pouco

¹¹ Esta é uma turma para a qual lecionei Língua Portuguesa em 2014 (6º ano), 2015 (7º ano). Contudo, por estar afastada de sala de aula, pelo fato de estar cursando o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, não trabalhei com essa turma em 2016.

termos explorado e aprofundado a leitura de textos do gênero “anúncio publicitário” com os alunos. Propositalmente, optamos por uma aplicação, dentro das possibilidades, sem interferência e/ou direcionamento de nossa parte que, naquele momento, assumimos o papel de professor aplicador, haja vista que o objetivo maior foi a verificação do nível de criticidade dos alunos.

Na sequência, expomos o texto e as perguntas que foram elaboradas como instrumento diagnóstico e, posteriormente, tecemos breves comentários sobre o processo de aplicação.

Figura 4 – Texto do gênero anúncio publicitário



Redatores: Claudio Lima, Gustavo Barcellos e Daniela Militerno.

Diretores de arte: Cristiane Uflakker e Pedro Paulino.

Publicado: 11 junho 2012.

Fonte: <http://www.putasacada.com.br/guarana-antarctica-duda-propaganda/>

Acesso: 11 de set. 2016.

Quadro 7 – Atividades diagnósticas

LEIA ATENCIOSAMENTE O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E RESPONDA:

1. Em que situações/lugar você teve contado com textos desse gênero?
2. Para quem geralmente são destinados os anúncios publicitários?
3. Qual a finalidade de um anúncio publicitário?
4. Neste anúncio, em específico, qual produto está sendo divulgado?
5. Para qual público, mais especificamente, se destina o produto desse anúncio?
6. O anúncio faz uso de uma frase popular bastante conhecida dos brasileiros. Qual é essa frase?
7. O que significa a expressão “mulher bonita é ultraleve”?

8. A ideia de que “Mulher bonita é ultraleve” é propagada na sociedade em que situações? Por quê?
9. Qual o objetivo do anúncio ao fazer uso das frases: “Antigamente mulher bonita era avião. Hoje é ultraleve”.
10. A maioria dos anúncios publicitários apresentam tanto a linguagem verbal (escrita) quanto a não-verbal (figuras, imagens, cores etc.). Qual a relação entre a imagem da mulher e o produto anunciado?
11. Que argumento é empregado para vender o produto?
12. O anúncio quer nos convencer de quê?
13. A ideia “vendida” pelo anúncio é verdadeira? Por quê?
14. Que efeito esse anúncio pode causar no consumidor?
15. Ao lermos ou ouvirmos um anúncio como este, o que devemos considerar?
16. A partir da leitura do anúncio, você compraria o produto acreditando que a ideia vendida é verdadeira? Por quê?
17. Depois das reflexões sobre o anúncio publicitário, aponte alguns conhecimentos que é importante você ter para fazer uma leitura crítica de outros textos desse gênero.

Fonte: Questões elaboradas pela pesquisadora.

Como mencionamos anteriormente, procuramos manter imparcialidade na aplicação das atividades e, para isso, entregamos o anúncio publicitário xerocopiado aos alunos e pedimos que respondessem as questões referentes ao texto. Para garantirmos que todos os elementos verbo-visuais – e incluímos aí as cores do anúncio – ficassem bem nítidos, o texto foi xerocopiado colorido com o propósito de garantir todos os detalhes textuais.

Durante a aplicação, percebemos, por meio das reações dos alunos, um pouco de dificuldade na interpretação das perguntas, tanto que uma aluna perguntou: *“Professora foi você que fez essas perguntas? Não podia ser mais fácil, não? Tipo assim, na nossa língua!”* Junto com essa dificuldade, também percebemos certa insegurança em responder as questões, medo de errar talvez ou de não ter entendido corretamente a pergunta e, por isso, mesmo sem nossa permissão, houve tentativas de discutir as respostas com os colegas. As palavras que geraram maior dificuldade de compreensão foram: “finalidade”, que aparece na pergunta 3, e “argumento”, palavra usada na pergunta 11. No momento de dúvidas, fizemos nossa intervenção, esclarecendo o significado dessas palavras até para que tais perguntas pudessem ser respondidas.

A aplicação da atividade teve a duração de praticamente 2 (duas) horas/aula e teve uma boa receptividade por parte dos alunos, tanto que pouquíssimas questões não foram respondidas por um ou outro.

Apresento, na sequência, a tabulação dos resultados obtidos e uma breve análise diagnóstica, a fim de mensurar o grau de compreensão apresentado pelos alunos.

3.1.2 Análise da atividade diagnóstica

Os dados apresentados a seguir foram colhidos das respostas obtidas por meio da atividade diagnóstica aplicada, e têm como referente teórico uma adaptação dos esquemas de leitura e análise de texto apresentados por Menegassi (2010b) e Luckesi et al. (1997), aos quais acrescentamos elementos abstraídos das leituras bakhtinianas. Tal adaptação nos possibilitou a organização de um quadro que procura mensurar quantitativamente os resultados, de forma a nos dar um panorama geral para chegarmos a uma análise qualitativa dos dados obtidos.

Lembramos que a atividade diagnóstica foi aplicada a 20 alunos e que as questões estavam numeradas de 01 a 17. Assim, no quadro seguinte apresentamos, nas três primeiras colunas, as etapas de leitura, sendo que na primeira enumeramos os processos de leitura crítica segundo Luckesi et al. (1997); na segunda, os esquemas das etapas do processo de leitura de Menegassi (2010b); e na terceira coluna, desdobramentos de aspectos que consideramos necessários de serem avaliados dentro da leitura, segundo os pressupostos bakhtinianos. Posteriormente, nas colunas seguintes, indicamos o número das questões a que nos referimos dentro da atividade que consta no quadro 6; e, por fim, destacamos, quantitativamente, o número de respostas adequadas, parciais, inadequadas e não respondidas, considerando o número de alunos (20).

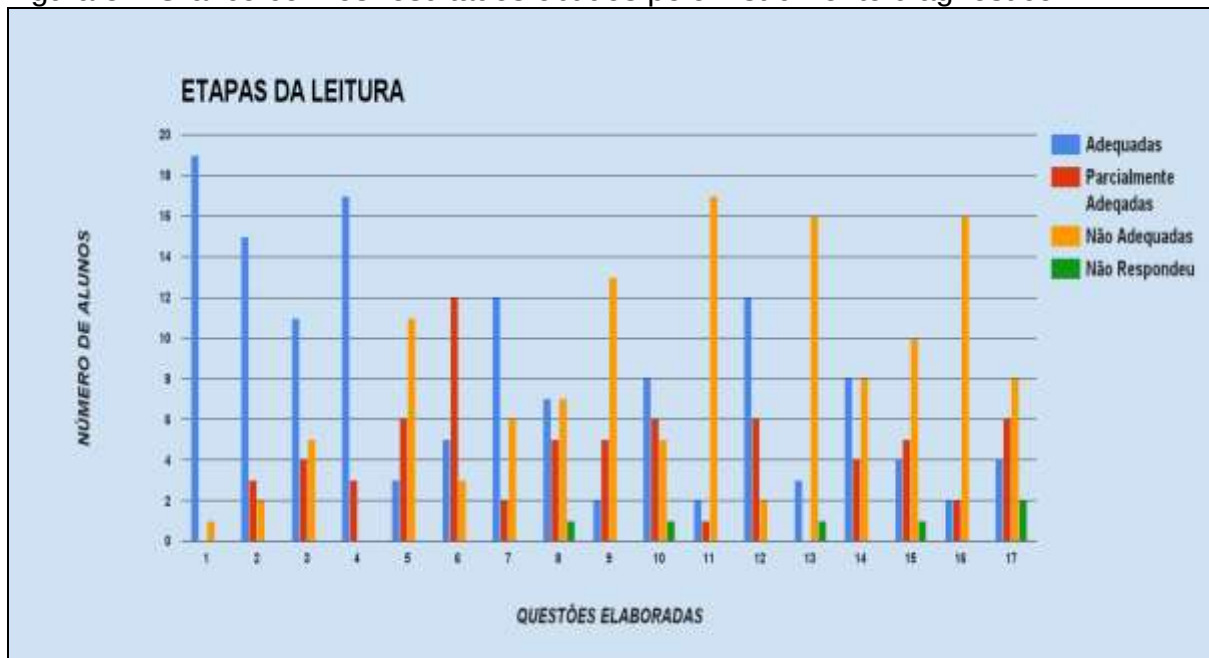
Quadro 8 – Resultado do processo de leitura crítica

ETAPAS DA LEITURA			QUESTÕES ELABORADAS	ANÁLISE DAS RESPOSTAS					
				Adequadas	Parcialmente Adequadas	Não Adequadas	Não respondeu		
1. Elementos subsidiários da leitura	Dimensão social	1.1 Contexto de produção	1	19	0	1	0		
			2	15	3	2	0		
		1.2 Finalidade do gênero	3	11	4	5	0		
2. Estudo da temática do texto	Dimensão Verbal	Decodificação	2.1 Identificação do tema do texto e de outras informações explícitas	4	17	3	0	0	
				5	3	6	11	0	
				6	5	12	3	0	
		Compreensão	2.2 Leitura inferenciação	7	12	2	6	0	
				8	7	5	7	1	
			2.4 Identificação da argumentação empregada	9	2	5	13	0	
					10	8	6	5	1
					11	2	1	17	0
		2.5 Capacidade de síntese do texto	12	12	6	2	0		
		3. Elementos de avaliação e proposição	Dimensão social	Interpretação	3.1 Avaliação do texto lido (juízo interno e externo)	13	3	0	16
	14				8	4	8	0	
3.2 Proposições	15				4	5	10	1	
3.3 Posicionamento s /Réplicas	16				2	2	16	0	
Retenção	3.4 Relações estabelecidas com a vida			17	4	6	8	2	

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados colhidos na atividade diagnóstica.

As perguntas elaboradas para a atividade diagnóstica seguem uma sequência previamente planejada e estabelecida, na perspectiva de assegurarmos uma abrangência mais concisa dos processos de leitura. Segundo Hila (2009), “Para o planejamento de uma aula de leitura não só importam os tipos de perguntas (a serem definidas pelos objetivos de leitura), mas também a sua ordem” (HILA, 2009, p. 5). Nesse sentido, a autora ainda diz que “[...] sendo um processo a ser ensinado, a leitura obedece a fases, as quais estabelecem uma ordem de processamento mais adequada à formação do leitor crítico” (HILA, 2009, p. 5). No gráfico que segue, apresentamos os resultados que constam no quadro 7:

Figura 5 – Gráfico com os resultados obtidos pelo instrumento diagnóstico



Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir do quadro 3.

Nas três primeiras perguntas procuramos explorar os *Elementos Subsidiários de Leitura* (LUCKESI et al., 1997), que interpretamos, apoiadas nos estudos bakhtiniano, como o reconhecimento do contexto de produção e da finalidade do gênero analisado: 1) *Em que situações/lugar você teve contado com textos desse gênero?*; 2) *Para quem geralmente são destinados os anúncios publicitários?*; 3) *Qual a finalidade de um anúncio publicitário?*

Para Luckesi et al. (1997):

Esses elementos, em princípio, são aqueles que se manifestam como subsidiários à leitura. Tendo se “preparado” dessa forma para uma leitura mais efetiva, estamos em condições de processar aqueles elementos que são os fundamentais, aqueles que dizem respeito propriamente à mensagem do autor (LUCKESI et al., 1997, p. 148).

Conhecer o contexto de produção de um texto – levantando informações sobre quem o produziu, quando, para quem etc. – e compreender a finalidade daquele texto é um alicerce necessário para que a leitura se estabeleça, pois permite que o leitor insira o texto em um momento sócio-histórico e ideológico. Trata-se de um princípio básico da leitura, uma vez que, como salientam Bakhtin/Volochinov (2004[1929]):

A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 8-9).

A partir das palavras desses autores, inferimos que a situação extraverbal de qualquer enunciado, ou seja, seu contexto de produção e sua finalidade são fatores essenciais para a constituição de sua significação plena. Não existe significado posto apenas no discurso verbal, já que “Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. [...] tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 6).

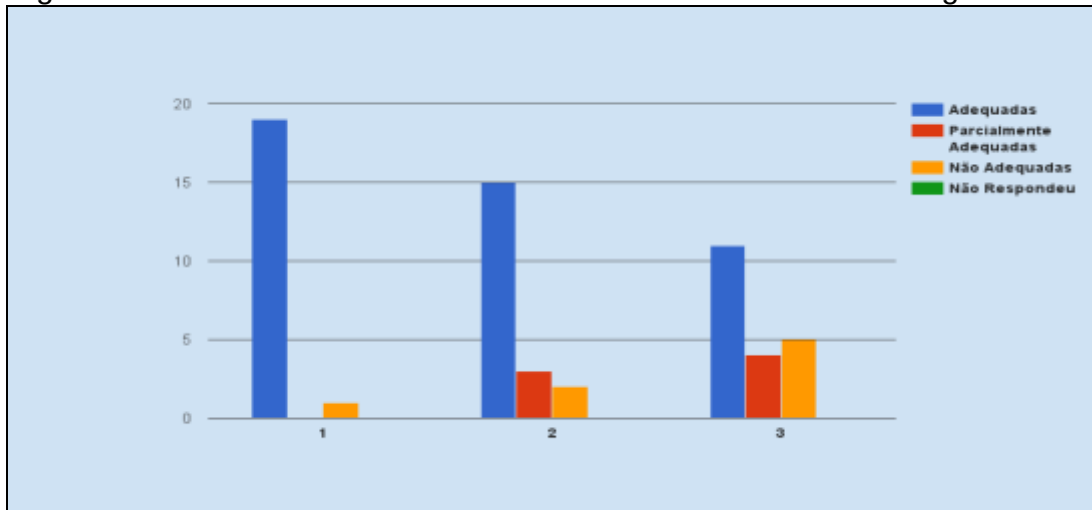
Embora tenhamos estabelecido como critério de correção, quantificar as respostas como *adequadas*, *parcialmente adequadas* e *não respondidas*, focaremos nas quantidades de respostas adequadas correspondentes a cada questão em cada etapa de leitura.

Pelos dados observados, nessa primeira etapa, ou seja, na etapa de exploração dos *elementos subsidiários de leitura* com foco na dimensão social do gênero (contexto de produção e finalidade do gênero), tivemos, das três perguntas aplicadas (aos 20 alunos), um número de respostas adequadas de 19, 15 e 11 respectivamente. Isso mostra um bom domínio por parte de mais da metade dos

alunos quanto a esses aspectos do gênero. Talvez isso possa ser justificado pelo fato de que o gênero “anúncio publicitário” estar muito presente na vida cotidiana de nossos alunos. É comum para eles o contato visual com textos desse gênero, seja nas ruas, na televisão, na internet etc., e esse bombardeio diário, de uma forma ou de outra, desenvolve essa percepção de onde circula e para que os textos de tal gênero são veiculados.

Nesse sentido, é coerente dizermos que um número considerável dos alunos avaliados conseguiu estabelecer uma relação entre o texto e o seu contexto de produção e/ou contexto imediato que o envolve, atendendo às expectativas da perspectiva da leitura na qual, “Não se lê um texto como texto, mas como discurso, ou seja, levando-se em consideração as condições de produção” (MENEGASSI e ANGELO, 2010, p.31). O gráfico abaixo ilustra mais claramente essa análise:

Figura 6 – Elementos subsidiários da leitura: Dimensão Social do gênero



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

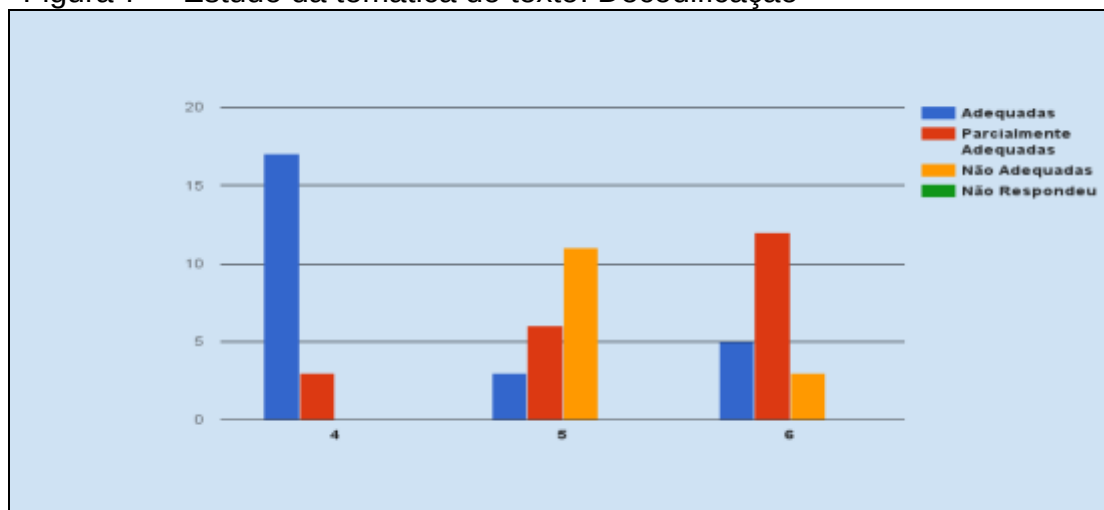
Já nas questões 4, 5 e 6, buscamos desenvolver perguntas que possibilitassem, ainda na etapa da leitura de decodificação, conforme Menegassi (2010b), focar na temática e em outras informações explícitas no texto: 4) *Neste anúncio, em específico, qual produto está sendo divulgado?*; 5) *Para qual público, mais especificamente, se destina o produto desse anúncio?*; 6) *O anúncio faz uso de uma frase popular bastante conhecida dos brasileiros. Qual é essa frase?*

Tratam-se, assim, de perguntas que tem o foco mais voltado para o texto com o intuito de provocar a leitura decodificação. Para Menegassi (2010b), a decodificação é o primeiro passo que acontece no processo de leitura e sem ela as

outras etapas ficam prejudicadas ou até mesmo podem não se concretizar, já que é nessa etapa que “[...] ocorre o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto”. (MENEGASSI, 2010b, p. 44). Para o autor, essa etapa acontece automaticamente quando o leitor já possui certa experiência em leituras, ou seja, a relação signifiicante/ significado é associada no momento em que o leitor processa a decodificação dos signos linguísticos; por isso é possível que o leitor identifique a temática e alguns elementos que estão explícitos no texto.

Nesse segundo bloco de perguntas, pautado na decodificação da temática e de outros elementos explícitos do texto, obtivemos um resultado que a princípio manteve-se dentro do esperado, porém nas duas últimas perguntas sofreu uma queda considerável. Das três questões aplicadas, o número de respostas adequadas foi equivalente a 17, 3, 5, respectivamente às questões (4, 5 e 6). Por serem questionamentos que exigiam apenas a decodificação dos alunos, inferimos que o resultado não foi satisfatório, pois apenas uma das perguntas foi respondida adequadamente pela maioria. Nesse caso, podemos dizer que houve dificuldade, por parte dos alunos/leitores na decodificação ligada à compreensão, a qual, segundo Menegassi (2010b), “[...] é a que interessa ao processo de leitura, pois decodificação malfeita implica em compreensão malsucedida” (MENEGASSI, 2010b, p. 45). É possível perceber bem esse resultado no gráfico que segue:

Figura 7 – Estudo da temática do texto: Decodificação



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Ainda explorando a temática textual, as questões de 7 a 12 enfatizam a segunda etapa do processo de leitura, segundo Menegassi (2010b), o da

compreensão, sendo que nas questões 7 e 8 buscamos atentar para a inferenciação; nas de número 9, 10 e 11 exploramos a identificação da argumentação empregada; e, na pergunta 12, buscamos identificar a capacidade de síntese apresentada pelos alunos quanto ao texto lido: 7) *O que significa a expressão “mulher bonita é ultraleve”?*; 8) *A ideia de que “Mulher bonita é ultraleve” é propagada na sociedade em que situações? Por quê?*; 9) *Qual o objetivo do anúncio ao fazer uso das frases: “Antigamente mulher bonita era avião. Hoje é ultraleve”.*; 10) *A maioria dos anúncios publicitários apresentam tanto a linguagem verbal (escrita) quanto a não-verbal (figuras, imagens, cores etc.). Qual a relação entre a imagem da mulher e o produto anunciado?*; 11) *Que argumento é empregado para vender o produto?*; 12) *O anúncio quer nos convencer de quê?*

A etapa da compreensão, segundo Menegassi (2010b), é fundamental para o processo de leitura, pois é nela que:

[...] o leitor deve conseguir reconhecer as informações e os tópicos principais do texto, assim como, também, dominar as regras sintáticas e semânticas da língua usada. Além disso, é fundamental que o leitor conheça as regras textuais do gênero que está lendo, para depreender a significação pretendida pelo autor, o que possibilita a produção de sentidos, [...]. (MENEGASSI, 2010b, p. 45)

Portanto, é durante essa etapa que o leitor reconhece a temática e as principais informações contidas no texto. Contudo, a compreensão não se dá apenas no nível literal das informações que estão explícitas, mas também no nível inferencial, ou seja, aquela que é construída baseada em pistas deixadas pelo autor na tessitura do texto. Para Menegassi (2010b): “Nesse nível de compreensão, o leitor deve ir ao texto, buscar pistas que evidenciem uma possível resposta, porém não está explícita na materialidade linguística do texto” (MENEGASSI, 2010b, p. 47). O autor ainda diz que, “Ao chegar a esse nível, o leitor está em processo de desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura, que o levam a terceira etapa do processo: a interpretação” (MENEGASSI, 2010b, p. 49).

Os resultados obtidos quanto ao número de respostas adequadas foram os seguintes: 12, 7, 2, 8, 2, 12. Esse resultado mostra que o nível de compreensão dos alunos não é razoável, pois na maioria das perguntas menos da metade deles responderam adequadamente. Compreender o texto para Menegassi (2010b), é “[...] mergulhar” nele e retirar a sua temática e suas ideias principais” (MENEGASSI,

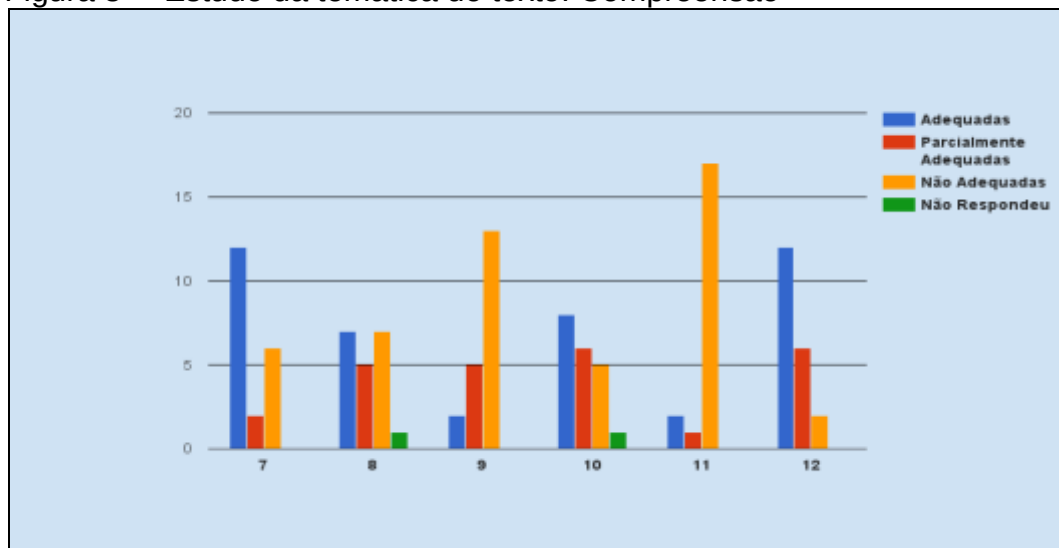
2010b, p. 45). Nesse sentido, o autor afirma que essa etapa de leitura é fundamental para o desenvolvimento do leitor em formação para que consiga entender os diferentes gêneros textuais que circulam no seu meio social.

Assim, podemos dizer que faltou nesse momento da leitura efetivar as características de leitor crítico estabelecidas por Menegassi (2010b), nas quais o leitor:

- Sabe que a leitura é lugar de produção de sentido, lugar de constituição de significado a partir da relação leitor texto;
- Toma decisões diante de dificuldades de compreensão;
- Considera a experiência prévia indispensável para construir o sentido;
- Considera as marcas de sua individualidade e o contexto sócio-histórico; (MENEGASSI, 2010b, p. 41).

No gráfico que segue, esse resultado fica melhor explicitado:

Figura 8 – Estudo da temática do texto: Compreensão



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Resumidamente, podemos concluir que tanto a etapa de decodificação quanto a de compreensão possibilitam ao leitor entender melhor a temática do texto lido. Assim, quando propomos um estudo temático do texto, procuramos explorar não apenas seu conteúdo, mas todos os elementos que o constitui, isto é, tanto sua dimensão verbo-visual (estratégias linguístico-discursivas) quanto sua dimensão extraverbal (contexto de produção). E, para isso, a capacidade de decodificação e

de compreensão são elementos básicos e essenciais, para que a leitura crítica se estabeleça posteriormente.

Nesse sentido, no intuito de darmos um passo adiante no que tange às etapas do processo de leitura crítica, as perguntas 13, 14, 15 e 16 tinham por função ativar a terceira etapa, a da interpretação. Exploramos, para isso, a *avaliação do texto lido (juízo interno e externo), as proposições e o posicionamento ou réplica do leitor por meio das questões*: 13) *A ideia “vendida” pelo anúncio é verdadeira¹²? Por quê?*; 14) *Que efeito esse anúncio pode causar no consumidor?*; 15) *Ao lermos ou ouvirmos um anúncio como este, o que devemos considerar?*; 16) *A partir da leitura do anúncio, você compraria o produto acreditando que a ideia vendida é verdadeira? Por quê?*

De acordo com Luckesi et al. (1997), a avaliação do texto lido é um elemento conclusivo do processo de leitura, pois “Avaliar o texto lido significa assumir um posicionamento crítico sobre o mesmo, seja a partir de uma perspectiva externa ou de uma perspectiva interna” (LUCKESI et al., 1997, p. 151). E ao assumir esse posicionamento crítico diante do texto, o leitor estabelece suas proposições: “[...] de fazer crescer o conhecimento com maior adequação [...]” (LUCKESI et al., 1997, p. 152), o que permitirá ao leitor um posicionamento de réplica, ou seja, de opinião do seu ponto de vista.

Menegassi (2010b) considera esse momento da leitura como “[...] a etapa da utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010b, p. 50). Essa definição de interpretação dada pelo autor nos dá a clara percepção da importância dessa etapa da leitura, bem como a relevância que as etapas anteriores têm para alicerçar o processo de leitura até esse estágio.

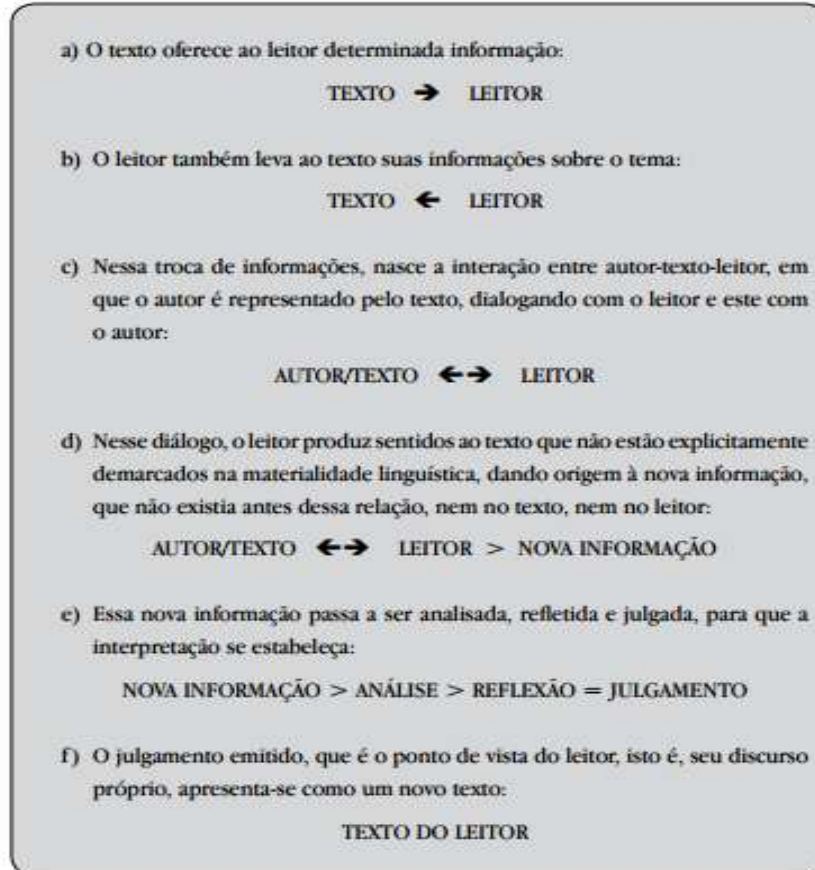
O autor ainda reitera dizendo que:

No momento em que o leitor alia os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece, ele amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus conhecimentos prévios sobre a temática do texto (MENEGASSI, 2010b, p. 50).

¹² Depois da pergunta elaborada e aplicada, percebemos que poderia ter sido feita de outra forma, pois não é possível falar em uma verdade apenas quando trabalhamos com a leitura em uma perspectiva discursiva. Isso mostra que na elaboração de propostas de trabalho nem sempre conseguimos contemplar a base teórica que almejamos.

Isso possibilita, segundo o autor, a produção de um texto novo a partir do original. Vejamos como o autor esquematiza esse processo:

Figura 09 – Esquema de leitura

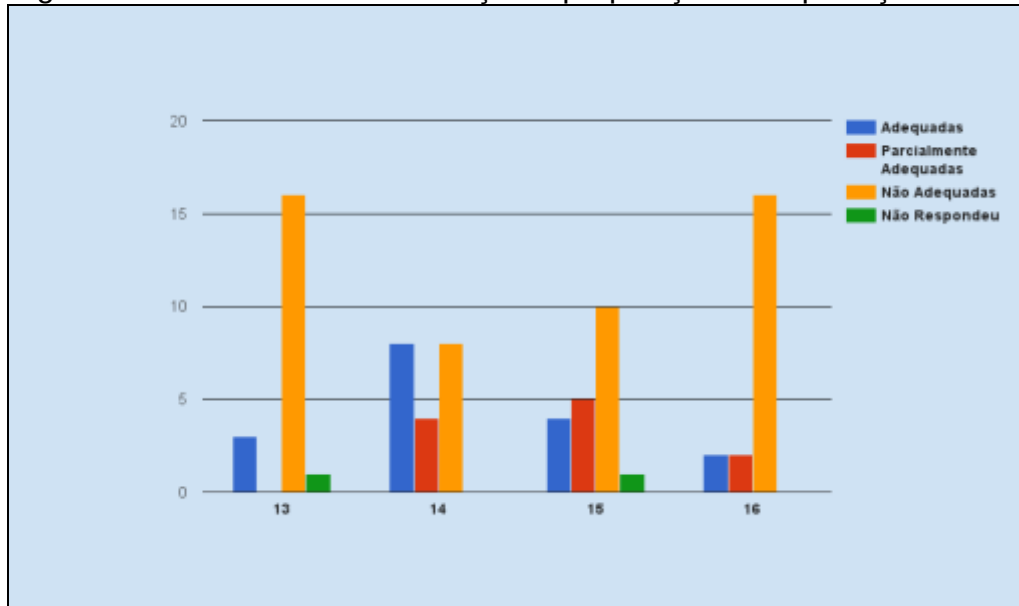


Fonte: Menegassi (2010b, p. 51)

Procurando mergulhar nessa fase da interpretação, elaboramos as 4 questões (13, 14, 15 e 16) que procuraram conduzir o aluno a construir, naquele momento, uma avaliação do texto lido, bem como proposições e réplicas sobre o que leu. Essa etapa da leitura exige do leitor um posicionamento menos ingênuo diante do texto, é o ponto em que: “[...] o leitor alia os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece [...]” (MENEGASSI, 2010b, p. 50) e então, amplia e reformula os conhecimentos que já possuía sobre a temática tratada no texto. Os resultados que obtivemos, das respostas adequadas nessa etapa, foram 3, 8, 4, 2 respectivamente às quatro questões mencionadas. É perceptível como esse não é um bom resultado, se atentarmos para o número de alunos que responderam às perguntas, ou seja, nenhum dos quesitos explorados foi atendido dentro da expectativa almejada. Isso nos possibilita entender que há uma fragilidade no

momento em que o leitor precisa estabelecer o que Menegassi (2010b) chama de “ponte de sentido” entre ele próprio e o texto e vice versa. Se observarmos o gráfico seguinte, percebemos nitidamente como os alunos, em sua grande maioria, não conseguiram utilizar sua capacidade crítica de leitor para resolver as questões.

Figura 10 – Elementos de avaliação e proposição: Interpretação



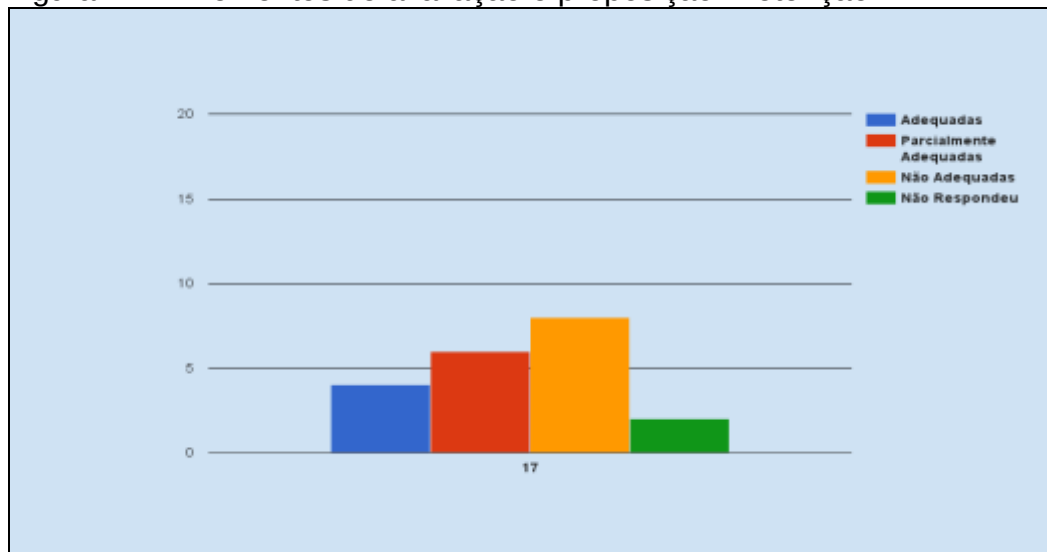
Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Todo esse processamento de leitura que perpassa pelas etapas da decodificação, compreensão e interpretação, e que possibilita a construção, pelo leitor, de um novo texto, abre caminho para o que Menegassi (2010b) chama de última etapa do processo de leitura: a retenção. Essa etapa, segundo o autor: “[...] é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor” (MENEGASSI, 2010b, p. 54). A retenção pode ocorrer em dois níveis: aquele em que o leitor retém apenas o que compreendeu, ou seja, a temática e as informações principais do texto; e o nível em que ocorre uma retenção mais ampla que advém do processamento de interpretação textual. Portanto, buscando essa retenção mais ampla, dita por Menegassi (2010b), propomos para essa análise diagnóstica, a pergunta 17) *Depois das reflexões sobre o anúncio publicitário, aponte alguns conhecimentos que é importante você ter para fazer uma leitura crítica de outros textos desse gênero.*

Nessa questão (17), que procura provocar o leitor a estabelecer relações do texto lido com sua vida, não diferente da etapa anterior, o resultado do número de

respostas adequadas também não foi satisfatório, pois apenas 4 alunos responderam adequadamente. Isso mostra que tendo havido dificuldades nas etapas anteriores, é coerente que nesse momento, em que o leitor sintetiza tudo que foi apreendido no decorrer do processo de leitura e retém em sua memória para que esse conhecimento possa ser aplicado posteriormente em sua vida, não se concretize efetivamente, haja vista as lacunas que ficaram durante todo processo.

Figura 11 – Elementos de avaliação e proposição: Retenção



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Por conseguinte, o que se estabeleceu como meta principal dessa análise diagnóstica foi proporcionar atividades de leitura que contemplassem o contexto de produção, os ditos e não ditos no texto/enunciado e as estratégias ideológicas nele presentes, a fim de contribuir com a formação de um leitor capaz de questionar, julgar e colocar-se como sujeito ativo e crítico da leitura.

Foi possível percebermos, ao longo de todo procedimento de aplicação e análise dessa atividade diagnóstica que, embora muitos estudiosos já tenham desenvolvido estudos pautados na leitura crítica, ainda este é um veio do ensino de LP que merece um olhar criterioso. Os resultados obtidos deixam claro que existem muitas lacunas a serem preenchidas na formação de leitores ativos e críticos, capazes de perceberem os múltiplos processos que fazem parte do ato da leitura.

Para Luckesi et al. (1997), "O leitor poderá ser sujeito ou objeto da leitura, a depender da postura crítica ou a-crítica que assuma frente ao texto sobre o qual processa o seu ato de estudar" (LUCKESI et al., 1997, p. 140). Assim, faz-se

necessário que a escola, e nela o ensino de LP, possibilitem aos alunos/leitores colocar-se criticamente diante de um texto, constituindo-se não apenas como leitor-espectador, mas como leitor-autor.

Por concordamos com esse preceito, apresentamos, a seguir, uma proposta de ensino, cujo objetivo maior é ampliarmos a capacidade crítica do aluno leitor.

3.2 PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: ÊNFASE NA LEITURA CRÍTICA

Nesta seção, apresentamos a Unidade Didática que trabalhamos com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no primeiro trimestre de 2017. Para tanto, primeiramente discorreremos sobre o percurso que seguimos na elaboração da proposta e, em seguida, apresentamos a Unidade Didática elaborada para trabalhar a leitura crítica de textos do gênero “anúncio publicitário”.

3.2.1 Procedimento Metodológico

Esta Unidade Didática segue a ordem metodológica proposta por Bakhtin, ou seja, sustenta-se no método sociológico. Por conseguinte, na primeira parte propomos atividades que exploram a dimensão social do gênero anúncio publicitário, por entendermos, assim como Bakhtin/Volochinov (2004[1929]), que um discurso não pode ser tomado fora de seu contexto, da situação social que o constitui. Da mesma forma, Volochinov/Bakhtin (1926) entendem que o extraverbal incide diretamente sobre o enunciado, determinando o que e como dizer. Nesse sentido, propomos atividades que investigam o contexto de produção e a finalidade do gênero, compartilhando da ideia de que “A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 2004[1929], p. 126), pois:

[...] se o enunciado for retirado do contexto, que nem sempre é fisicamente o mesmo, perde a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo, restando apenas a abstração linguística e semântica que não permanecerão por muito tempo, por lhes faltar a base para sua síntese orgânica, isto é, o seu valor na enunciação. Esta, por sua vez, definida, constitui as possibilidades de compreensão desse enunciado (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 435).

Na segunda parte da Unidade Didática, as atividades propostas buscam explorar a dimensão verbo-visual do gênero. Para tanto, procuramos abranger a análise do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo dos enunciados propostos para estudo. Ao abordamos, nas atividades, a tríade que interliga o todo do enunciado, buscamos abarcar as diferentes produções de sentido possíveis a partir de leituras de anúncios publicitários (tema), perceber como o anúncio é visivelmente organizado e reconhecido na sociedade (construção composicional) e, caracterizar os recursos linguísticos e multimodais que são utilizados nesse gênero (estilo), procurando seguir, assim, o que Bakhtin/Volochinov (2004[1929]) definem como a ordem metodológica para estudo da língua:

- 1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
- 2) As formas distintas de enunciações, dos atos de fala, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos [...];
- 3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 124).

Conforme palavras dos autores, o primeiro passo no estudo da linguagem é o reconhecimento “das formas e os tipos de interação”, ou seja, do gênero no qual se inscreve o enunciado em estudo, relacionando-os com as “condições concretas em que se realiza”, isto é, com seu contexto de produção. Nesse primeiro passo visualizamos, então, o gênero em sua dimensão social e temática. No segundo passo da ordem metodológica reconhecemos o estudo da construção composicional na identificação das “formas das distintas enunciações”. E, por fim, o estudo do estilo do gênero, a partir do “exame das formas da língua”.

Não solicitamos, no desenvolvimento das atividades dessa Unidade Didática, a produção escrita de um texto do gênero trabalhado, pois assim como Hila (2009), compreendemos que: “[...] a leitura dos gêneros textuais nem sempre pressupõe a produção escrita visando atividades de autoria. As aulas de leitura do gênero textual, neste caso, podem apenas objetivar a formação do leitor crítico [...]” (HILA, 2009. p. 22). E, como o objetivo maior dessa proposta didática é a formação da criticidade leitora, ateremo-nos a uma análise crítica da dimensão social e verbo-visual do gênero em estudo, qual seja, o anúncio publicitário.

Seguindo, portanto, essa ordem, apresentamos, a seguir, a Unidade Didática que elaboramos em novembro e dezembro de 2016 e que posteriormente aplicamos no primeiro trimestre do ano letivo de 2017 aos alunos que participaram da avaliação diagnóstica e que estavam, à época da aplicação, matriculados no 9º ano. Todavia, como nosso objetivo neste capítulo é apresentar a proposta que seria aplicada posteriormente, manteremos nosso discurso sempre no futuro do indicativo, uma vez que, no capítulo 3, retomaremos todo o encaminhamento para refletir sobre o que e como se concretizou efetivamente.

3.2.2 Unidade Didática

*Explorando a dimensão social do
gênero...*

Levaremos para sala de aula uma caixa, que intituaremos como “Caixa de Pandora: a Linguagem Publicitária pensada fora da caixa¹³”, com diferentes tipos de revistas para que nesse primeiro momento os alunos manuseiem e explorem aleatoriamente seu conteúdo. O objetivo maior, portanto, nessa etapa, é provocar o interesse, a percepção dos textos de diferentes gêneros presentes nas revistas, bem como a constatação de que a depender do público (gênero feminino ou masculino/faixa etária) a que se destina a revista serão veiculados anúncios que atendam ao interesse desses interlocutores.

Após manusearem o material impresso, pediremos para os alunos escolherem um anúncio publicitário que divulga um produto que gostariam de consumir. O que objetivamos, nesse momento, é explorar a influência dos anúncios publicitários em relação aos meios de consumo que fazem parte de nossa sociedade. Na sequência, levantaremos alguns questionamentos orais que

¹³ Este nome foi baseado no slogan de uma agência de publicidade e propaganda chamada “A Pandora”, com acesso disponível no site: <http://www.pandorapublicidade.com.br/#!/portfolio-item/tartaruga-mascote-3d/> - Acesso: 25 de outubro de 2016. “Caixa de Pandora” é um artefato da mitologia grega que continha todos os males do mundo. Uma das análises feitas sobre a “Caixa de Pandora” é que aos homens imprudentes são atribuídos os males do mundo como consequência da sua falta de conhecimento e previsão. Em sentido figurado, pode significar, ainda, que alguma coisa de aparente inocência ou beleza, pode ser na verdade, uma fonte de males.

possibilitarão aos alunos apresentarem o anúncio escolhido para os demais colegas, explicando o porquê de sua escolha.

Quadro 9 – Reconhecimento do gênero

- a) O que chamou sua atenção para esse produto?
- a) Por que você gostaria de ter esse produto anunciado?
- b) Por que não o têm?
- c) Esse produto é realmente necessário à sua vida? Por quê?
- d) Quem geralmente consome esse tipo de produto? Por que o consome?
- f) O custo desse produto é acessível para quem?
- g) Quem produz e onde pode ser comprado esse produto?
- j) O fato de não comprar o produto influencia em sua vida? Como?
- k) Você pensa antes de comprar?
- l) Compra somente o que precisa realmente?
- m) Faz compras quando está muito triste ou muito feliz?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ainda no sentido de reforçar essa discussão, os alunos serão levados ao laboratório de informática para realizarem um teste sobre consumismo que foi desenvolvido pelo Dr. Hermano Tavares e pela psicóloga Tatiana Filomensky, do Programa Ambulatorial dos Transtornos do Impulso do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da USP e publicado pelo “Jornal Hoje” em 2013. O teste procura responder à pergunta “Você é consumista?” Além do teste, a página ainda possibilita hiperlinks com acesso a dois vídeos que trazem entrevistas com profissionais da saúde, falando sobre o consumo entre os jovens. No primeiro vídeo, uma psicóloga orienta jovens sobre o consumo saudável; no segundo, um psiquiatra fala sobre os males do consumo entre os jovens. Esses vídeos também serão explorados nesse momento.

Quadro 10 – Teste sobre consumismo e vídeos de profissionais da saúde:

<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/02/faca-o-teste-sobre-consumismo.html>
Acesso: 10 de outubro de 2016.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de pesquisa na Web.

De volta à sala de aula, faremos um círculo com os alunos e discutiremos os resultados do teste e os pontos levantados pelos vídeos, procurando problematizar o quanto somos influenciados pelos padrões sociais, midiáticos e,

sobretudo pela publicidade. Fecharemos esse debate com o vídeo “Sociedad de consumo y obsolescencia programada, combinación que amenaza la existência” que discorre sobre como atualmente a sociedade de consumo programa padrões de comportamento nas pessoas, os quais, muitas vezes irracionais, são despreocupados com o bem estar da própria humanidade e do seu meio.

Quadro 11– Vídeo sobre consumismo

Vídeo: “Sociedad de consumo y obsolescência programada, combinación que amenaza la existência” https://www.youtube.com/watch?v=fll_Lr5Rf5A – Acesso: 12 de outubro de 2016.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de pesquisa na Web.

Na sequência, exploraremos um excerto da canção “Inquérito - Dívida Interna - (Part. Rapadura)”. A letra da canção será entregue aos alunos, xerocopiada, para que possam observar, refletir e compreendê-la melhor.

Quadro 12 – Letra da música “Divida Interna (Part. Rapadura) Inquérito”

DIVIDA INTERNA (PART. RAPADURA)

INQUÉRITO

Nascer, viver, vender, comprar
Comer, beber, morrer, chorar
Já nasceu devendo, só vivendo pra pagar
E a dívida com a gente diz quem é que vai quitar

Vão quitar ou não hein? ouve ai

Tudo mundo é livre pra sonhar
E realizar também
Ter dinheiro pra poder comprar
Isso te faz tão bem
A gente paga e se ferra
Faz em trocentas parcelas
Economiza quase zera, espera também pudera
O carnê vale mais que o rg
E você tem que ter pra ser
Não basta crer, você tem que acre-cre-cre-ditar
A felicidade perto da sua mão
Não precisa ter dinheiro faz uma prestação
Compra agora corre aproveita a promoção
Com desconto paga a vista ou então no cartão

Propaganda prato cheiro qual que você quer?
 Volks, fiat, chevrolet
 Sony, philco, cce
 Adidas, pulma, nike air
 E as pessoas sempre presa em alguma empresa
 Tiazinha, vítima não fica ilesa
 Foi pega, pelo comercial da tela
 Alegria dividida em 24 parcelas
 Já era
 Aposentadoria dela já era
 Já era
 Desconta direto na conta
 Não espera, não tem boi
 O banco cobra nem que for na marra
 Não passamos de um número, de um código de barras

 Nascer, viver, vender, comprar
 Comer, beber, morrer, chorar
 Já nasceu devendo, só vivendo pra pagar
 E a dívida com a gente diz quem é que vai quitar

 [...]

Fonte: <https://www.letras.mus.br/inquerito/1850218/> - Acesso: 24 out. 2016..

A intenção, após termos discutido a questão do consumismo, por meio dos vídeos e do fragmento da canção, é continuarmos explorando a dimensão social do gênero, agora voltando-nos mais especificamente para os textos-enunciados que o representam. Para isso, traremos para sala de aula vários textos do gênero anúncio publicitário de diferentes ambientes de circulação, os quais serão apresentados para os alunos através do multimídia. É importante nesse momento que os alunos percebam a relação que é estabelecida entre o gênero discursivo e suas mídias e suportes¹⁴ diferenciados e como o gênero é influenciado por esses elementos em sua forma de apresentação. À medida que formos apresentando as imagens, faremos perguntas que possibilitem ao aluno perceber a dimensão social desse gênero. Segue abaixo, algumas sugestões de anúncios publicitários e de questões que auxiliarão no desenvolvimento dessa atividade.

¹⁴ Para Bonini (2011), “[...] a mídia é um elemento contextualizador no interior do qual o gênero circula” (BONINI, 2011, p. 688). Quanto ao suporte, o autor define como sendo o “[...] elemento material (de registro, armazenamento e transmissão de informação) que intervém na concretização dos três aspectos caracterizadores de uma mídia (suas formas de organização, produção e recepção)” (BONINI, 2011, p. 688).

Figura 12 – Anúncio publicitário em revista impressa



Campanha do Guaraná Antarctica veiculada na revista Veja.
 Redator: Marcelo Siqueira.
 Diretor de Arte: Marcelo Camargo.

Fonte: <http://cargocollective.com/marcelosiqueira/Guarana-Antactica> - Acesso: 10 out. 2016.

Figura 13 – Anúncio publicitário em revista online



Revista: Contigo – 6 de junho de 2016.

Fonte: <https://issuu.com/renatoalm1/docs/contigo> - edi o 2124 - 6 junho - Acesso: 10 out. 2016.

Figura 14 – Anúncio publicitário em outdoor 1



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora – 06 out. 2016.

Figura 15 – Anúncio publicitário em outdoor 2



Fonte: <http://nomeio.soues.com.br/plus/modulos/noticias/ler.php?cdnoticia=1> - Acesso: 10 out.2016.

Figura 16 – Anúncio publicitário em emissoras de TV 1



Título: Mãe Tecnológica.
 Cliente: Tang Life.
 Produtora: Bossa Nova Films.
 Direção: Fábio Soares/Thiago Eva.
 Publicado em 15 de mar de 2016.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4-hzmOaFr9I> – Acesso 08 nov.2016.

Figura 17 – Anúncio publicitário em emissoras de TV 2



Elevador Havaianas AlmapBBDO.
 Publicado em 6 de set de 2016.
 Veiculado pela Rede Globo.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Y4A1qr_6uxs - Acesso: 10 out.2016.

Figura 18 – Anúncio publicitário em emissoras de TV 3



Pepsi Twist – “O Mundo Tá Chato”.
Publicado em 20 de janeiro de 2016.

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fqLyQmAnris> - Acesso: 10 out. 2016.

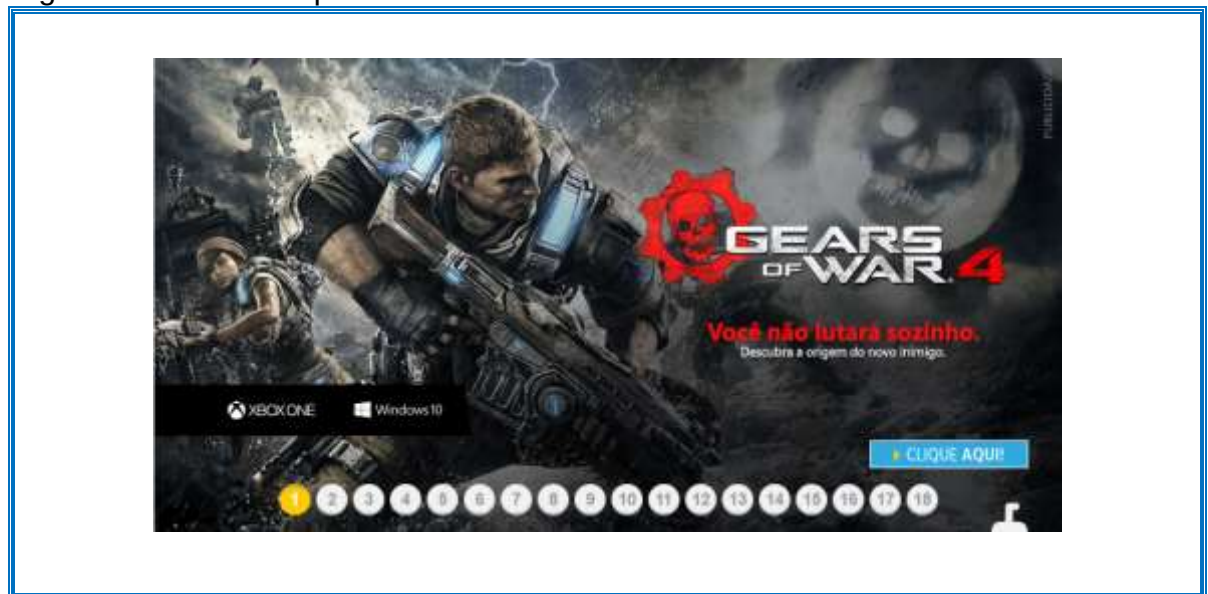
Figura 19 – Anúncio publicitário na internet 1



Veiculado pelo Facebook.

Fonte: https://www.facebook.com/MaxTotalAlimentos/?hc_ref=ADS - Acesso: 10 out. 2016.

Figura 20 – Anúncio publicitário na internet 2



Disponível em: <http://www.submarino.com.br/> - Acesso: 10 out. 2016.

Figura 21 – Anúncio publicitário na internet 3

Cacau Show
9 de outubro às 11:17 · 🌐

Interrompemos a programação para você fazer o convite para quem desejar. É só marcar a pessoa aqui! ❤️

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Veiculado pelo Facebook.

Fonte: <https://goo.gl/EOs79B> - Acesso: 10 out. 2016.

A leitura desses textos será mediada pelas seguintes questões orais:

Quadro 13 – Atividades orais

1. Vocês já leram anúncios publicitários?
2. Quem ou o que fez com que você lesse um anúncio?
3. Em que segmento (esfera) da sociedade ele é produzido?
4. Quem é o profissional que produz anúncios publicitários? O que sabemos sobre essa profissão? Faça uma pesquisa sobre algumas características desse profissional e dessa profissão.
5. Como esse gênero discursivo se organiza?
6. O que mais chama sua atenção em um anúncio?
7. Com que propósito os anúncios publicitários são produzidos?
8. Em que ambientes circulam textos desse gênero?
9. Muitos anúncios são impressos. De que outras maneiras podemos encontrar os textos desse gênero?
10. A quem se dirige os textos desse gênero?
11. Que ideias geralmente são propagados pelos anúncios?
12. As ideias propagadas pelos anúncios são verdadeiras?
13. Que valores esses anúncios propagam?
14. Após lermos/ouvirmos anúncios de diferentes veículos de circulação o que você percebeu de semelhança e de diferença entre eles?
15. O veículo de circulação influencia no formato do texto? Em que aspectos?
16. O último anúncio televisivo que assistimos “O Mundo Tá Chato” da Pepsi Twist, foi julgado pelo Conar. Você sabe que órgão é esse e qual sua função? Pesquise.
17. Faça uma pesquisa para descobrir por que essa peça publicitária foi julgada e sobre quais são as regras para a realização e veiculação de publicidade.
18. Que aspectos da sociedade os anúncios representam?

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Após terem desenvolvido as pesquisas propostas, faremos uma discussão em sala sobre as leis e normas que regem a publicidade. Esse debate é importante para que os alunos compreendam que existe um código brasileiro de autorregulamentação publicitária que deveria garantir que um anúncio publicitário eticamente servisse ao seu preceito original de apenas descrever o produto sem agregar falsos valores, informações enganosas ou abusivas.

Na sequência os alunos visitarão alguns sites que ajudarão no alargamento dessa compreensão. No quadro 13 indicamos alguns sites que podem contribuir nesse sentido.

Quadro 14 – Leis e normas que regem a publicidade

O Comercial Proibido da Pepsi

<https://www.youtube.com/watch?v=Pb26qWcKI3o>

Acesso: 10 de outubro de 2016.

desencannes – As pérolas da propaganda que não chegam nem ao atendimento

<http://www.desencannes.com.br/perolas/>

Acesso: 10 de outubro de 2016.

Red Bull – Jesus (Comercial proibido no Brasil)

<https://www.youtube.com/watch?v=7V6PQHYuuDk>

Acesso: 10 de outubro de 2016.

Propagandas vetadas pelo CONAR

<http://comunicart.blog.br/2014/06/propagandas-vetadas-pelo-conar/>

Acesso: 10 de outubro de 2016.

Fonte: Organizado pela pesquisador a partir de pesquisa na Web.

Problematizaremos, após os alunos terem “navegado” nos sites, sobre:

- Até que ponto os anúncios publicitário respeitam a ética;
- Se é possível ter ética na publicidade;
- Se outros anúncios (além dos acessados nos links sugeridos) também deveriam ser julgados pelo seu conteúdo;
- Se a publicidade ética seria aquela que apenas descreve o produto sem agregar falsos valores, muitas vezes ilusórios;
- Se os preceitos básicos que definem a ética publicitária, de acordo com o CONAR (Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária) são respeitados realmente;
- Se o artigo 37 do código de defesa do consumidor (Lei 8.078/90) realmente é respeitado pelos publicitários.

Para embasar a discussão, traremos para sala de aula os textos que seguem abaixo:

Quadro 15 – Lei de proteção ao consumidor

CDC - Lei nº 8.078 de 11 de Setembro de 1990

Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências.

└ **Art. 37.** É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.

└ **§ 1º** É enganosa qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falsa, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor a respeito da natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços.

└ **§ 2º** É abusiva, dentre outras a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança, desrespeita valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança.

└ **§ 3º** Para os efeitos deste código, a publicidade é enganosa por omissão quando deixar de informar sobre dado essencial do produto ou serviço.

└ **§ 4º** (Vetado).

Fonte: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10603148/artigo-37-da-lei-n-8078-de-11-de-setembro-de-1990> - Acesso: 24 de outubro de 2016.

Quadro 16 – Ética em publicidade

Os preceitos básicos que definem a ética publicitária são:

- todo anúncio deve ser honesto e verdadeiro e respeitar as leis do país,
- deve ser preparado com o devido senso de responsabilidade social, evitando acentuar diferenciações sociais,
- deve ter presente a responsabilidade da cadeia de produção junto ao consumidor,
- deve respeitar o princípio da leal concorrência e
- deve respeitar a atividade publicitária e não desmerecer a confiança do público nos serviços que a publicidade presta.

Fonte: <http://www.conar.org.br/> - Acesso: 24 de outubro de 2016.

Ao explorar a dimensão social do gênero, aspiramos que os alunos consigam perceber o quanto o contexto de produção e a finalidade contribuem para a constituição total dos sentidos do texto e, o quanto isso torna esse enunciado carregado de ideologias e dialogismos.

*Analisando a dimensão verbo-visual
do gênero...*

Selecionaremos e levaremos, xerocopiado para sala de aula, um texto do gênero anúncio publicitário, a fim de explorarmos os elementos constituintes da sua dimensão verbo-visual – conteúdo temático, estilo e construção composicional – com foco nas etapas do processo de leitura crítica.

Figura 22 – Texto 1: Anúncio da Coca-Cola



Fonte: <http://www.anamariabianchini.com.br/storage/noticias/1187/coca2.jpg> – Acesso: 10 de out. de 2016.

Para atingirmos esse objetivo, proporemos aos alunos que respondam, por escrito, algumas perguntas que contemplarão os elementos subsidiários da leitura, o estudo da temática do texto e os elementos de avaliação e proposição leitora.

Quadro 17 – Distribuição das questões¹⁵

ETAPAS DA LEITURA			QUESTÕES ELABORADAS	
1. Elementos subsidiários da leitura	Dimensão social	1.1 Contexto de produção	1. Em que situações/lugar você teve contado com anúncios publicitários?	
		1.2 Finalidade do gênero	2. Para quem geralmente são destinados os textos desse gênero?	
2. Estudo da temática do texto	Dimensão Verbal	Decodificação	3. Qual o propósito de um anúncio publicitário?	
			4. Neste anúncio, em específico, qual produto está sendo divulgado?	
			5. Para qual público se destina o produto desse anúncio?	
		Compreensão	6. O anúncio faz uso de duas porcentagens (30% e 100%). O que especificamente elas quantificam?	
			7. Qual o objetivo do anúncio ao associar o produto a uma planta?	
			8. A expressão “Mate a sede de ajudar o planeta” pode ter dois sentidos. Quais são eles?	
			9. O que é importante para o anunciante que o leitor/consumidor acredite?	
			10. A partir da leitura do anúncio, é possível que as pessoas comprem mais esse produto? Por quê?	
			11. A maioria dos anúncios publicitários apresentam tanto a linguagem verbal quanto a não-verbal. Qual a relação entre a imagem em destaque no anúncio e a ideia propagada por ele?	
			12. Que argumentos são empregados para vender o produto?	
		13. O que o anúncio espera do leitor/consumidor?		
		3. Elementos de avaliação e proposição	Dimensão Social	Interpretação
15. O que o anúncio não diz sobre o produto? E por que não diz?				
16. Ao lermos ou ouvirmos um anúncio como este, o que devemos considerar como leitores críticos?				
Retenção	17. Que sugestões você daria a outros leitores/consumidores em relação aos anúncios que lemos/ouvimos?			

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

¹⁵ O quadro aqui exposto foi utilizado para demonstrar a distribuição das questões. Para os alunos ele não será apresentado.

Terminada a análise escrita do anúncio da Coca-Cola, levantaremos o seguinte desafio para os alunos: “Descubra quais são os benefícios e os malefícios que o produto anunciado traz, tanto para saúde quanto para o meio ambiente” e depois socialize os resultados com o restante da escola através de cartazes. Sugeriremos aqui alguns sites para a pesquisa que será desenvolvida como atividade extraclasse.

Quadro 18 – Pesquisa sobre a Coca-Cola

Sugestões de Sites:

Coca-Cola é acusada de poluição ambiental na Índia

http://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,MUL1539406-9356,00-COCACOLA+E+ACUSADA+DE+POLUICAO+AMBIENTAL+NA+INDIA.html - Acesso: 24 out.2016.

Coca-Cola Brasil reforça postura socioambiental e divulga ações

<http://www.ecodesenvolvimento.org/ecomangement/coca-cola-brasil-assume-postura-socioambiental-e> - Acesso: 07 jan.2017.

Camponeses e população de periferia denunciam a poluição da Coca-Cola

<https://www.brasildefato.com.br/node/2030/> - Acesso: 24 out.2016.

Coca-Cola busca empreendedores com projetos de impacto social

<http://ciclovivo.com.br/noticia/coca-cola-busca-empreendedores-com-projetos-de-impacto-social/> - Acesso: 07 jan.2017.

As 10 empresas da indústria alimentícia que mais poluem o meio ambiente

<https://www.greenme.com.br/informar-se/ambiente/394-as-10-empresas-da-industria-alimenticia-que-mais-poluem-o-meio-ambiente> - Acesso: 24 out.2016.

Sustentabilidade

<http://www.cocacolabrasil.com.br/sustentabilidade> - Acesso: 07 jan.2017.

Coca-Cola é obrigada a fechar fábrica de engarrafamento na Índia por uso excessivo de água, e poluir o meio ambiente com efluentes tóxicos

<http://www.libertar.in/2014/06/coca-cola-e-obrigada-fechar-fabrica-de.html> - Acesso: 24 out.2016.

As políticas e certificações que garantem a qualidade da Coca-Cola

<http://www.cocacolaportugal.pt/informacao/politicas-certificacoes-qualidade> - Acesso: 07 jan.2017.

Fábrica é acusada de poluir igarapé

<http://www.oeco.org.br/reportagens/24803-fabrica-de-refrigerates-e-acusada-de-poluir-igarape-no-amapa/> - Acesso: 24 out.2016.

Sobre a Coca-Cola no Brasil – Princípios e Valores

<https://www.cocacolabrasil.com.br/sobre-a-coca-cola-brasil/principios-e-valores>

Acesso: 07 jan. de 2017.

O que uma latinha de Coca-Cola pode fazer ao seu corpo?

<https://saude.terra.com.br/nutricao/o-que-uma-latinha-de-coca-cola-realmente-faz-ao-seu-corpo,57d5d83b3c3680c2f3c6aef43caf0b1s69RCRD.html> - Acesso: 24 out. 2016.

Verdades, histórias e boatos sobre a Coca Cola. Ela dá câncer?

<http://www.dm.com.br/cultura/2015/06/viciante-e-perigoso-liquido-preto.html> - Acesso: 24 out. 2016.

Descubra os malefícios que o refrigerante traz à saúde

<http://corpoacorpo.uol.com.br/dieta/nutricao/descubra-os-maleficios-que-o-refrigerante-traz-a-saude/3030> - Acesso: 24 out. 2016.

Os malefícios da Coca-Cola

<http://queromaisviver.blogspot.com.br/2013/02/os-maleficios-da-coca-cola.html> - Acesso: 24 out. 2016.

Coca-Cola pode causar câncer, diz pesquisa

<http://noticias.r7.com/saude/coca-cola-pode-causar-cancer-diz-pesquisa-13092013> - Acesso: 24 out. 2016.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de pesquisa na Web.

Feita a pesquisa e a produção dos cartazes para exposição no pátio da escola, procuraremos construir, com os alunos, alguns conceitos importantes que contribuirão para uma melhor compreensão quanto ao estilo e à construção composicional de um anúncio publicitário.

Pediremos que se reúnam em grupos e anotem o que observaram sobre a organização dos textos desse gênero, seguindo essa orientação:

Quadro 19 – Construção composicional do gênero

- a) Há título? Se há, como são organizados?
- b) Como as imagens aparecem no texto?
- c) Como geralmente aparece a escrita? E qual é a função dela no anúncio?
- d) O que é uma marca/logotipo? Como ela aparece no anúncio? E o slogan, o que é? Como ele aparece no anúncio?
- e) Qual o destaque dado às cores em um anúncio impresso, por exemplo? Pesquisem sobre o significado de algumas cores e depois reflita: esses significados são considerados na produção de um anúncio?

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Depois das perguntas respondidas pelos grupos, entregaremos o conteúdo seguinte (xerocopiado) para que eles estabeleçam uma relação entre o que responderam e as informações que constam no material.

Quadro 20 – Estrutura do anúncio publicitário

ESTRUTURA DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Em relação à sua estrutura não há uma forma fixa. Mas, quase sempre o anúncio publicitário apresenta título, imagem, corpo do texto, assinatura ou slogan e a marca ou logotipo de quem anuncia.

Título - Geralmente é bastante criativo e atraente, baseado em um jogo de palavras carregadas de linguagem conotativa, justamente com o intento de atrair o consumidor.

Imagens - As mais inusitadas possíveis, dispostas de forma a chamar a atenção de acordo com as características do produto anunciado.

Corpo do texto/Texto argumentativo - Nesta parte é desenvolvida a ideia sugerida no título, com frases curtas, claras e objetivas, adequando o vocabulário aos interlocutores destinados.

Marca/Logotipo - Funciona como uma “assinatura” do anunciante. Representação visual o gráfica que identifica uma marca ou empresa.

Slogan: Palavra ou frase curta e de fácil memorização usada junto à marca anunciada, para dar mais ênfase à comunicação.

O diagrama ilustra a estrutura de um anúncio publicitário da Coca-Cola Brasil. O anúncio é dividido em seções identificadas por rótulos e linhas de conexão:

- TÍTULO:** Indica o cabeçalho do anúncio, que contém o texto: "PARA TODAS AS SUAS SEDES EXISTE UMA BEBIDA DA COCA-COLA BRASIL."
- CORPO DO TEXTO:** Indica a seção principal do anúncio, que contém o texto: "Cada momento tem uma sede. Seja ela qual for, fazemos de tudo para encontrar a bebida ideal. Por isso, oferecemos mais de cem produtos, todos com a garantia de qualidade da Coca-Cola Brasil. Afinal, nossa maior sede é satisfazer a sua."
- IMAGEM:** Indica a seção visual do anúncio, que mostra uma variedade de bebidas da Coca-Cola Brasil em garrafas e copos, com canecos coloridos.
- LOGOTIPO:** Indica o logotipo da Coca-Cola Brasil, que aparece no canto inferior direito do anúncio.
- SLOGAN:** Indica o slogan da Coca-Cola Brasil, que aparece no canto inferior direito do anúncio: "SUA SEDE MOVE A NOSSA".

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de definições e anúncio pesquisados na Web.

Compreendido tais conceitos, proporemos, que em grupos, os alunos respondam algumas atividades ainda com relação ao “Texto 1”, aprofundando agora, o estilo em relação com a construção composicional do gênero anúncio publicitário.

Quadro 21 – Estilo do gênero

1. O que tem mais destaque no anúncio: a linguagem verbal (texto escrito) ou a visual (imagens, cores...)? Isso tem um objetivo? Qual?
2. As cores são uma importante forma de comunicação e expressão humana e são usadas na publicidade como forma de expressarem significados. Que percepção visual o anúncio ativa no leitor ao utilizar uma cor quente (vermelho) e uma cor fria (verde)?
3. Na oração “Mate a sede de ajudar o planeta.” o verbo aparece em que tempo e modo? Qual o objetivo do emprego desse verbo no texto?
4. As frases apresentados no anúncio são longas ou curtas? Qual a finalidade dessa escolha?
5. Dos elementos que constituem a estrutura ou a construção composicional de um anúncio publicitário (título, imagem, corpo do texto, slogan, logotipo), quais você consegue identificar nesse texto? Qual a finalidade de cada um deles?
6. No texto analisado é possível constatar algumas características que contribuem para delinear algumas especificidades do anúncio publicitário. Assinale todas as opções corretas:
 - () Elaboração de frases curtas, objetivas e concisas;
 - () Linguagem verbal e não-verbal estabelecendo relação de interdependência na produção de sentidos;
 - () Estratégias persuasivas: verbos no imperativo, cores e letras vibrantes e contrastantes, uso de argumentação e logotipo;
 - () Imagens que induzem a leitura do texto;
 - () Expressões valorativas;
 - () Tendência ao coloquialismo (linguagem informal);
 - () Intenciona conduzir o leitor à ação de compra;
 - () Não há preocupação em passar confiança aos leitores/consumidores.
7. Que sentidos esse anúncio explora? Justifique sua resposta.
8. O nome do produto fica bem à mostra? Quantas vezes ele aparece? Qual o intuito disso?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Cada grupo apresenta oralmente suas respostas que deverão ser complementadas pelos demais grupos.

Traremos mais alguns textos do gênero anúncio publicitário para serem explorados. A estratégia usada agora será a da “dinâmica da caixinha”. Inicialmente, apresentaremos os anúncios selecionados para os alunos através do multimídia. Depois, colocaremos em uma caixa pequena, algumas perguntas elaboradas anteriormente referentes aos anúncios. Ao som de uma música, a caixinha passará de aluno para aluno, os quais estarão sentados em círculo. Quando a música for interrompida, o aluno que estiver com a caixinha nas mãos retirará uma pergunta e escolherá o colega da direita ou da esquerda para respondê-la. A atividade seguirá até o término das questões. As questões apresentadas, nessa etapa da Unidade Didática, terão o foco de resgatar, sintetizar e avaliar o que foi estudado até então. Os textos poderão ser os seguintes:

Figura 23 – Texto 2: Anúncio do Club social



Fonte:

<http://1.bp.blogspot.com/-8foluWpMVc4/VggP4rG2n5I/AAAAAAAAADSM/j1xtqrd3Smc/s1600/AAAA.jpg>

- Acesso: 12 out.2016.

Figura 24 – Texto 3: Anúncio da Sopa Knorr



**COLHEITA DO DIA
TODOS OS DIAS?**

É SOPA

Knorr

**SOPA DE GRÃO
COM ESPINAFRES**

Percorremos o país à procura dos legumes mais frescos, naturais e saborosos. Não foi fácil, mas encontramos. Depois, juntámo-los em quatro deliciosas receitas, daquelas que não se contam a ninguém. O resultado deste "cozinhado" são as novas e deliciosas Sopas Frescas Knorr: o fio, mas tão frescas, que só as encontra mesmo no corredor do frio. Prove. É sopa.

NOVAS SOPAS FRESCAS KNORR
PROCURE-AS NO CORREDOR DO FRIO

Fonte: <http://payload.cargocollective.com/1/0/6229/63029/mupi.jpg> - Acesso: 12 out. 2016.

Figura 25 – Texto 4: Anúncio do Burger King



**RICOS E FAMOSOS
COMEM COMO REIS!**

BURGER KING

WHOPPER
duplo com queijo
e bacon

SEJA UM TAMBÉM!

Só no BURGER KING® os hambúrgueres são gigantes, grelhados e muito gostosos, um luxo que só os nobres podem ter. Venha até o BURGER KING® e faça o seu banquete. Sinta-se em casa, em casa de rei.

www.burgerking.com.br www.queroconvite.com.br

Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-eoywASfeBb8/UM7h-QeLMvI/AAAAAAAAAEI/vEk1GR7r4wU/s1600/digitalizar0015.jpg> - Acesso: 12 out.2016.

Figura 26 – Texto 5: Anúncio do Guaraná Antarctica



Fonte: <http://www.putasacada.com.br/guarana-antarctica-duda-propaganda/> – Acesso: 12 out.2016.

No quadro a seguir elencamos algumas das perguntas que poderão constar na caixa:

Quadro 22 – Questões de revisão de conteúdo

- Em que possíveis lugares esses anúncios foram publicados?
- O que os textos têm em comum?
- De que tipos de linguagens esses anúncios fazem uso?
- Que recursos visuais utilizam para chamar a atenção do leitor?
- De que recursos gráficos e linguísticos fazem uso para dar dinamicidade aos textos?
- O que cada anúncio deixa implícito para o leitor?
- Algum dos anúncios te faz lembrar outros textos que você tenha lido, visto ou ouvido? Qual(is)?
- O que os anúncios não dizem com relação ao produto anunciado?
- Qual é o propósito maior desses anúncios?
- Você já consumiu algum desses produtos influenciado por um de seus anúncios publicitários? Por quê?
- O que mais te chama a atenção nos anúncios?
- Que cores são utilizadas em cada anúncio? Essa escolha tem um propósito? Qual?
- A que público eles se destinam?

- Que argumentos são usados para convencer o consumidor da qualidade dos produtos?
- Exploram alguns dos sentidos (visão, audição, olfato, paladar)? Qual(is)?
- Qual deles você considera mais convincente? Por quê?
- O custo desse produto é acessível a todos?
- Como um leitor crítico deve se colocar diante de textos desse gênero?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para concluirmos esse trabalho, proporemos aos alunos a produção de um documentário em vídeo, com o propósito de por em prática a compreensão crítica a cerca da influência e da persuasão exercida pelos anúncios publicitários. Para isso, dividiremos a turma em 5 equipes e cada equipe ficará responsável para produzir um documentário, entrevistando uma faixa etária. Por exemplo:

EQUIPE 1 – Pais e crianças;

EQUIPE 2 – Adolescentes;

EQUIPE 3 – Jovens;

EQUIPE 4 – Adultos;

EQUIPE 5 – Idosos.

Cada uma das equipes falará de um produto de modo geral. Sugeriremos que as crianças entrevistadas falem de anúncios de brinquedos, os adolescentes de anúncios de celulares, os jovens de roupas/calçados, os adultos de carros e produtos de beleza e os idosos de anúncios de remédios e alimentos. Reforçaremos, junto aos alunos, que não foquem em um produto ou marca específica, mas que o aborde de maneira geral. Deixaremos a possibilidade, ainda, de que busquem outras pessoas que possam contribuir com o documentário, por exemplo: pessoas da saúde, da educação etc. Caso haja necessidade, auxiliaremos as equipes na elaboração das perguntas para o documentário.

Como fechamento, após os grupos terem editado os vídeos, os demais colegas da escola poderão assisti-los.

Após todas as atividades que propomos para o desenvolvimento dessa Unidade Didática, o que almejamos, primordialmente, é ter conseguido desenvolver habilidades leitoras que conduzam à criticidade de tal forma que a escola deixe de ser um canal de perpetuação das ideologias dominantes.

No capítulo seguinte, apresentamos a aplicação dessa Unidade Didática e refletimos sobre os resultados alcançados, estabelecendo relações com os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS ALCANÇADOS NO TRABALHO DE LEITURA COM O GÊNERO “ANÚNCIO PUBLICITÁRIO”

Este capítulo está disposto de forma a apresentar, relatar, ilustrar e analisar os resultados obtidos a partir da aplicação das atividades da Unidade Didática (doravante, UD) elaboradas para trabalhar a leitura crítica de textos do gênero “anúncio publicitário”, com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Logo, o propósito é atender ao seguinte objetivo específico: *refletir sobre a capacidade crítica de leitura dos sujeitos envolvidos, após aplicação do encaminhamento didático*. Nesse momento, enquanto pesquisadora e também sujeito da pesquisa, procuro¹⁶ aclarar os percalços e os êxitos que alavancaram para o desfecho desta pesquisa.

Antes, porém, é importante lembrar que a UD foi elaborada a partir de um diagnóstico, em setembro de 2016, com os alunos-sujeitos da pesquisa e que sua aplicação se concretizou no primeiro trimestre de 2017. À época do diagnóstico, os alunos, que eram em número de 20, encontravam-se matriculados no 8º ano. Ao retornar à turma, em 2017, na aplicação da UD, trabalhei com 20 alunos, dos quais 04 não haviam participado da atividade diagnóstica, e 04 tinham sido remanejados para outro horário ou colégio.

A seguir, relato e teço reflexões em relação às atividades desenvolvidas e aplicadas para explorar a dimensão social do gênero em estudo e, em seguida, discorro sobre os resultados alcançados com as atividades voltadas à dimensão verbo-visual. Recorro, constantemente, à segunda seção do capítulo anterior para refletir sobre a concretização da UD que lá apresentamos. Porém, para não perder de vista os dados, recupero, ainda, aos instrumentos que utilizei para gerá-los, quais sejam: anotações em diário de campo (ou de bordo) e gravações em áudio. Esses instrumentos me permitem transcrever falas dos alunos (apresentadas em *itálico* e entre aspas) e fazer apontamentos que reportam, com fidedignidade, as ações que permearam o meu fazer como docente e como pesquisadora.

¹⁶ Este capítulo foi escrito na 1ª pessoa do singular por se tratar do relato e da análise dos resultados alcançados no processo de aplicação da Unidade Didática, na qual, me coloco como pesquisadora e também sujeito da pesquisa.

A aplicação da UD iniciou em março e finalizou em maio de 2017, totalizando 35 aulas ministradas na escola, e alguns dias disponibilizados para que os alunos desenvolvessem atividades extraclasse. Segue no quadro abaixo a disposição das datas, o número de aulas e os conteúdos/atividades desenvolvidas nesse período.

Quadro 23: Sistematização das atividades desenvolvidas

Data	Número de aulas	Conteúdos/Atividades
13 de março de 2017	2	✓ Início das atividades para explorar a dimensão social do gênero; ✓ Apresentação de uma caixa com revistas; ✓ Leitura e escolha de anúncios publicitários; ✓ Exploração oral dos anúncios selecionados; ✓ Teste sobre consumismo; ✓ Visualização de um vídeo com uma profissional da saúde e reflexões.
14 de março de 2017	1	✓ Visualização do vídeo “Sociedad de consumo y obsolescência programada, combinación que amenaza la existência”; ✓ Visualização de um vídeo com a canção “Dívida Interna (Part. Rapadura) Inquérito”; ✓ Comentários sobre os vídeos; ✓ Sugestão de pesquisa sobre “lixo eletrônico” e escolha de parte da música para comentar.
15 de março de 2017	2	✓ Comentários sobre a pesquisa e a parte da música selecionada; ✓ Montagem de um mural com trechos da música e recortes de anúncios publicitários.
20 de março de 2017	2	✓ Apresentação de alguns anúncios no data show; ✓ Perguntas orais (ênfase na dimensão social do gênero); ✓ Divisão em grupos para responder algumas questões.
22 de março de 2017	2	✓ Explicação das respostas formuladas e pesquisadas pelos alunos; ✓ Pesquisa de alguns <i>links</i> sobre as leis e normas que regem a publicidade; ✓ Texto impresso sobre a lei de proteção ao consumidor e os preceitos básicos que definem a ética publicitária ✓ Questionamentos escritos relacionando o visto/assistido nos <i>links</i> com os textos entregues.
27 de março de 2017	2	✓ Leitura em voz alta dos textos distribuídos na aula anterior; ✓ Retomada dos questionamentos encaminhados por escrito na aula anterior; ✓ Debate; ✓ Elaboração individual de um relato escrito sobre o que os alunos haviam aprendido até o momento sobre a dimensão social o gênero anúncio publicitário.
28 de março de 2017	1	- Início das atividades com foco na dimensão verbo-visual do gênero; ✓ Leitura e análise oral de um anúncio publicitário (entregue xerocopiado); ✓ Análise escrita (perguntas xerocopiadas) do mesmo anúncio

		explorado oralmente, com perguntas de leitura explorando o conteúdo temático do texto.
29 de março de 2017	1	✓ Término da atividade iniciada na aula anterior.
03 de abril de 2017	2	✓ Entrega da atividade de análise do anúncio corrigida, releitura das perguntas e das respostas dos alunos; ✓ Acréscimos de observações e correções oportunas; ✓ Reescrita das respostas no caderno com as devidas alterações necessárias.
04 de abril de 2017	1	✓ Pesquisa no laboratório de informática sobre os pontos positivos e negativos de uma marca de produto anunciado.
05 de abril de 2017	2	✓ Continuidade da pesquisa iniciada na aula anterior.
10 de abril de 2017	2	✓ Retomada da pesquisa (por meio das observações anotadas no caderno) e debate sobre o conteúdo pesquisado; ✓ Proposta de produção de cartazes (em duplas) como tarefa de casa; ✓ Cópia (no caderno) e reflexão de algumas perguntas relativas à construção composicional do gênero.
11 de abril de 2017	2	✓ Leitura das respostas e construção coletiva de alguns conceitos sobre os elementos que constituem a estrutura, relativamente estável, do gênero anúncio publicitário; ✓ Entrega de um esquema (xerocopiado) sintetizando os elementos que compõem a estrutura de textos do gênero anúncio publicitário; ✓ Leitura e explicação de cada um dos elementos que geralmente compõem esse gênero; ✓ Com ajuda do esquema, correção, complementação ou reformulação das respostas anteriores (feitas pelos alunos) em relação à construção composicional do gênero; ✓ Apresentação na TV pendrive de slogans de produtos famosos, elaborados de uma maneira humorística; ✓ Sugestão de produção de um slogan mostrando um ponto negativo de um determinado produto e/ou marca escolhido por eles.
12 de abril de 2017	1	✓ Produção dos slogans.
17 de abril de 2017	2	✓ Entrega de perguntas impressas, no intuito de explorar o estilo do gênero anúncio publicitário.
18 de abril de 2017	1	✓ Correção oral das questões relacionadas ao estilo (respondidas na aula anterior).
19 de abril de 2017	2	✓ Apresentação de anúncios selecionados, através do multimídia; ✓ Perguntas orais elaboradas antecipadamente (referentes aos anúncios apresentados) – “Técnica da Caixinha”; ✓ Proposta de produção de um documentário em vídeos.
24 de abril de	1	✓ Explicação de algumas particularidades do gênero documentário e como proceder para sua produção;

2017		✓ Visualização de um documentário na TV Pendrive sobre consumismo, como exemplificação das técnicas, estratégias e recursos que poderiam ser usados durante sua produção; ✓ Estipulação do prazo para a apresentação dos vídeos e definição de que os documentários seriam colocados no Facebook da escola e apresentados para as demais turmas de ensino fundamental do período matutino do colégio.
25 de abril a 08 de maio de 2017	-	✓ Período de elaboração de perguntas (para as entrevistas) e produção do documentário.
09 de maio de 2017	2	✓ Primeira apresentação dos documentários produzidos, para a turma.
16 de maio de 2017	2	✓ Apresentação final dos documentários para os colegas de turma.
29 de maio de 2017	2	✓ Apresentação dos documentários para as demais turmas (6º, 7º e 8º) do período matutino do colégio.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na seção seguinte, discorro e teço reflexões sobre as atividades trabalhadas para explorar a dimensão social do gênero anúncio publicitário.

4.1 DIMENSÃO SOCIAL DO GÊNERO

Conforme disposto no quadro, iniciei a aplicação das atividades propostas no dia 13 de março de 2017. Primeiramente avisei aos alunos que gravaria áudios e tiraria fotos durante as aulas¹⁷. Nesse dia, tive duas aulas com a turma pesquisada, nas quais, conforme planejado, desenvolvi as primeiras atividades cujo objetivo foi explorar a **dimensão social** do gênero anúncio publicitário. Todavia, na aula anterior a essa, já havia pedido aos alunos que pesquisassem o significado de “Caixa de Pandora”, o que facilitou, ao apresentar a caixa com as revistas (cf. proposto na UD, p. 86), fazer a relação do nome atribuído a ela com o gênero que seria explorado.

¹⁷ Destaco que, antes disso, pedi autorização aos pais para que pudesse registrar imagens e áudios das aulas. Para isso, encaminhei a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que assinassem a autorização. O TCLE encontra-se no anexo dessa dissertação.

Figura 27 – Foto 1: Caixa de Pandora



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 13 de março de 2017

Ao verem a caixa, os alunos ficaram curiosos. Naquele momento, lembrei-os da atividade diagnóstica feita no ano anterior e expliquei-lhes a sequência da pesquisa. Questionei sobre o que achavam que haveria na caixa e disseram que não sabiam. Foi, então, que revelei a eles que a caixa continha revistas diversificadas (Galileu, Veja, Saúde, Viagem, Decorando Ambientes, Agro, Manequim, Moda, Nacional Geographic, Decor, Canção Nova etc.) e que poderiam, por alguns minutos, manuseá-las, lendo e observando seu conteúdo. Os alunos escolheram as revistas que mais tiveram afinidade e leram por mais ou menos uns 15 minutos. As figuras 28 a 30 ilustram esse momento de contato dos alunos com as revistas.

Figura 28 – Foto 2: Alunos em busca de revistas na caixa



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 13 de março de 2017

Figura 29 – Foto 3: Alunos folheando revistas



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 13 de março de 2017

Figura 30 – Foto 4: Alunos escolhendo o anúncio



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 13 de março de 2017

Após esse primeiro contato com o material, solicitei que escolhessem um anúncio publicitário que estivesse divulgando um produto que gostariam de consumir. Naquele momento percebi, por parte de alguns poucos alunos (mais especificamente 3 deles, dos quais 2 não haviam participado da análise diagnóstica), dificuldades para identificar o gênero solicitado, pois perguntaram-me várias vezes se determinado texto, selecionado por eles, era um anúncio, e, na maioria das vezes, não era. Por isso, retomei com esses alunos algumas das características do gênero para que pudessem de fato encontrar textos do gênero selecionado.

Ao término do tempo estipulado para leitura das revistas e seleção do texto, chamei a atenção para o fato de terem manuseado diferentes tipo de revista, salientei que cada uma era direcionada mais especificamente para um determinado público e que os anúncios contidos nelas também procuravam atender a esse público. Questionei-os se isso era feito de maneira proposital ou se os anúncios eram publicados aleatoriamente, independentemente do público leitor daquela revista. Eles responderam que a publicação era pensada, mas não souberam explicar o porquê disso. Então, para esclarecer essa questão, expliquei, pautada em Carvalho (2006), que ao publicar um anúncio publicitário, leva-se em consideração o contexto social de circulação da revista e seus leitores, pois o objetivo maior do anúncio é vender e, por isso, precisa chegar até seu consumidor específico. Dessa

forma, se uma revista é mais direcionada à mulher, por exemplo, os anúncios ali dispostos serão mais voltados para esse público.

Depois desses esclarecimentos, instiguei-os a mostrarem aos colegas o anúncio com o produto “desejado” que haviam selecionado e fiz alguns questionamentos com o propósito de reconhecimento do gênero (conforme proposto no Quadro 9 da UD, p. 87).

Os alunos participaram ativamente da atividade respondendo às perguntas e complementando às vezes as colocações dos colegas. A partir das respostas e das próprias escolhas dos anúncios, percebi que alguns tinham um olhar menos ingênuo, mas a grande maioria demonstrou não ter, antes dessa discussão, uma preocupação em ler, de maneira mais atenta, os aspectos da dimensão social do gênero; liam o texto sistematizado, mas não o discurso. Não compreendiam, portanto, assim como dizem Bakhtin/Volochinov (2004[1929]), que o discurso verbal não é autossuficiente na constituição de sentidos, pois o extraverbal na sua conexão com a dimensão social, tem papel essencial na significação dos gêneros discursivos. Por isso, procurei destacar, nesse momento de interação, o objetivo maior do gênero anúncio publicitário, fazendo uma ponte para mostrar o quanto somos influenciados por eles.

O passo seguinte seria irmos ao laboratório de informática da escola para realização de um teste sobre consumismo e visualização de dois vídeos com profissionais da saúde, uma psicóloga e um psiquiatra, ambos falando sobre o consumismo (cf. previsto no Quadro 10 da UD, p. 87). Contudo, não foi possível usarmos o laboratório, pois os computadores estavam desativados por falta de manutenção. Então, optei por imprimir o teste que seria feito online e, por passar os vídeos pela TV Pendrive¹⁸ ou pelo multimídia. Isso também não foi totalmente possível, pois um dos vídeos não permitia *download* e não tínhamos internet disponível para acessá-lo diretamente do site. Por isso, levei o teste impresso e passei na TV Pendrive apenas um dos vídeos.

Infelizmente, nós, professores, enfrentamos muitos desafios no nosso dia a dia nas escolas onde lecionamos, principalmente com relação aos materiais didáticos e tecnológicos. Às vezes me pergunto até que ponto deveríamos permitir

¹⁸ Os televisores, de TV Pendrive, são recursos que as escolas públicas do Estado do Paraná possuem nas salas de aula. A TV tem entrada para *pen drive* o que possibilita a reprodução de áudio, vídeos e imagens.

e/ou nos “acomodarmos” a adequar-nos à precariedade de matérias que nossas escolas públicas possuem. Se conseguimos realizar bons trabalhos tendo que reinventar constantemente, faríamos ótimos trabalhos, se realmente tivéssemos acesso aos recursos que, de fato, as escolas deveriam ter. Mas, como isso ainda não é possível na nossa realidade, buscamos nossa capacidade de superar tudo isso, adequando-nos ao que possuímos para realizar um trabalho de qualidade.

Mesmo apesar de todos esses contratempos, foi possível desenvolver um bom trabalho. Primeiramente apliquei o teste sobre consumismo. Os alunos gostaram dessa prática e o resultado geral foi bem interessante, já que ao analisar os resultados individuais, com base no teste respondido por eles, descobri que nenhum dos alunos tinha atitude compulsiva de consumo. Apenas seis deles pontuaram como um provável comprador compulsivo e todo o restante da turma atingiu a pontuação de quem tem atitude de controle durante as compras. No momento em que eu fazia os comentários sobre os resultados, uma aluna disse: *“Eu não controlo, mais minha mãe controla, então né!”* justificando o fato de ter ficado no grupo dos prováveis compulsivos durante as compras.

Na sequência dessa atividade, assistimos à entrevista com a psicóloga (cf. previsto no Quadro 10, p. 87), que tinha como foco abordar o tema do consumismo saudável. Os alunos prestaram atenção no que era dito pela entrevistada e, ao termino do vídeo, retomamos, analisamos e comentamos a fala da entrevistada. Quando perguntei se alguém tinha na família alguma pessoa consumista, surgiram respostas como: *“Minha mãe é muito consumista tem um quarto só de roupa, ela tem muita roupa!”*; *“Minha mãe, ela tem muita Topperware!”* *“Tua mãe é Topperware, a minha é roupa e calçado, nunca vi tanta roupa e calçado!”*. Foram muitos comentários desse tipo e todos se referindo a pessoas do sexo feminino. Por isso, questionei se eles achavam que as mulheres eram mais consumistas que os homens e todos responderam que sim, inclusive um aluno disse que: *“Homem não é consumista!”* e outro completou dizendo: *“O homem, um chinelo e um shorts tá bom!”*.

Por um lado, percebi que a grande maioria dos alunos tem consciência do que é ser consumista e de que isso não é algo tão benéfico quanto é divulgado e reforçado, em especial, pela publicidade; mas, por outro lado, foi possível detectar que muitos dos alunos reproduziram em suas falas exatamente o que é dito pela sociedade e reforçado por pesquisas: que a mulher é a que mais compra, a que

mais gasta. Apenas uma aluna justificou o consumismo feminino dizendo que: “*É que tem que comprar coisa pra casa, pra se arruma, pro trabalho!*” e alguém completou: “*... e pros filhos*”.

Partindo desse cenário, pude inferir que, embora os alunos tenham uma visão não tão ingênua da influência da mídia em nosso dia a dia, muito do que dizem são discursos prontos, pertencentes ao meio social em que vivem. De uma certa forma, essa atitude comprova o que disse Bakhtin (2010[1929]), ao afirmar que os enunciados não são monológicos, porque nossos discursos reproduzem outros discursos, são dialógicos. E esse transpassar de vozes, materializa-se em discursos, enunciados, textos carregados de marcas sócio-histórica-ideológicas. Trata-se, assim, de uma (re)criação positiva quando recorremos a outros enunciados e os impregnamos de nossa voz, nossa atitude, nossa valoração, criando o nosso texto. Mas quando apenas os repetimos mecanicamente, sem uma reflexão crítica, deixamos que a voz do outro ocupe o nosso lugar e passe a falar do por nós, neutralizando o nosso papel de sujeito. Naquele momento, então, pareceu-me que suas falas eram apenas repetições mecânicas.

Terminamos a aula nesse clima de reflexão e, por fim, deixei a caixa com as revistas no pátio da escola para que os alunos das outras turmas também lessem, emprestassem e/ou doassem outras revistas, as quais foram compartilhadas por toda escola ao longo da aplicação da UD. A figura 31 registra a presença da Caixa de Pandora no pátio da escola.

No dia 14 de março tivemos apenas uma aula. Foi possível nesse dia, assistirmos ao vídeo “Sociedad de consumo y obsolescência programada, combinación que amenaza la existência” (cf. previsto no Quadro 11, p. 88) e ouvirmos a letra da canção “Dívida Interna (Part. Rapadura) Inquérito” (cf. Quadro 12, p. 88-89).

Após vermos o vídeo, surgiram vários comentários a respeito do consumismo exagerado, da evolução das tecnologias e, principalmente, sobre o acúmulo de lixo eletrônico causado por esse panorama social. Senti, naquele momento, a necessidade de explorar um pouco mais sobre a questão do acúmulo de lixo eletrônico e, por isso, embora não tivesse sido planejado na UD, sugeri aos alunos que fizessem uma pesquisa em casa sobre o assunto e trouxessem para a aula seguinte para fazermos um debate.

Dando sequência à aula, coloquei o vídeo da canção para assistirem. Além do vídeo, os alunos receberam a letra impressa, mas, num primeiro momento, acompanharam apenas pelo vídeo que trazia imagens relacionadas ao tema abordado na letra da canção. Ao término do vídeo, fizemos alguns comentários como, por exemplo, sobre o bombardeamento da publicidade para o consumo nas datas comemorativas (Natal, Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Namorados etc.) e sobre a “onda” dos *Black Friday*. Perguntei a eles se achavam que era real o desconto anunciado nesses “dias especiais” de liquidação, e a maioria disse que não, inclusive um dos alunos enfaticamente disse: “*É falso!!! Eles aumentam o preço e depois diminui falando que...*”. Esse posicionamento demonstra que alguns alunos já têm um posicionamento crítico, uma visão mais aguçada, que provavelmente se desenvolveu também por influência do meio onde vivem.

A segunda etapa foi ler e ouvir novamente a canção, atentando agora para a letra impressa, mais especificamente para a parte inicial (entreguei negritada e sublinhada essa parte da letra para que olhassem especificamente para ela). Após a leitura, pontuei algumas das artimanhas usadas para atrair o consumidor tais como: o parcelamento e o quanto isso acresce o valor do produto; e o uso do “99” que sugere ao consumidor que o produto custa um valor menor¹⁹ (já que a tendência do cérebro é registrar os números arredondados). Ouvimos novamente a canção, acompanhando sua letra. Como a aula estava finalizando, pedi para que, em casa, destacassem um trecho da canção para comentarmos na aula do dia seguinte.

Ao analisar o áudio de alguns momentos dessas primeiras aulas, percebi que talvez eu tenha feito muitas interferências, “ajudando-os em suas ideias”. Poderia, ao invés de direcionar respostas e posicionamentos, ter questionado e instigado mais, de forma que eles mesmos complementassem seu raciocínio. Pode

¹⁹ Em uma reportagem publicada pela revista Super Interessante em 28 de agosto de 2011 por Felipe Van Deursen, cujo título é “A Ciência dos Preços”, encontramos a seguinte afirmação: “Todo mundo sabe que promoções são truques para nos fazer gastar mais e que preços terminados em “99” são tática manjada. Mas a verdade é que elas - e tantas outras - funcionam e nos fazem comprar mais, consumir mais. E nos deixam mais felizes”. Além disso, a reportagem diz que: “Pesquisadores dizem que o preço terminado em zero é mais fácil de lembrar, por ser um número redondo. Isso fixa o preço na memória do mesmo jeito que um aniversário de 30 anos é mais lembrado do que o de 31. Assim, com o preço claro na cabeça, fica mais fácil pesquisar valores menores e, conseqüentemente, comprar menos por impulso. Por isso o “99” é tão presente em anúncios cujo objetivo é chamar a atenção para o preço. Segundo um levantamento feito por Schindler, 42,9% dos preços exibidos em propagandas de jornais americanos terminavam em ‘99’”. Disponível em: <http://super.abril.com.br/comportamento/a-ciencia-dos-precos/> - Acesso: 18 mar.2017.

ser que essa seja uma característica típica de muitos(as) professores(as) que, consciente ou inconscientemente, acabam direcionando “demais” seus alunos e, por conseguinte, “inibindo” um raciocínio mais crítico. Sobre isso, a psicopedagoga argentina Alicia Fernández nos diz que: “[...] para dar lugar ao chamado juízo crítico, é necessário abrir o espaço da pergunta” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 114,). A autora ainda completa dizendo sobre o “Quanto ainda devemos valorizar este espaço de aprendizagem que não é outra coisa que incorporar, transformando o conhecimento construído ao saber pessoal!” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 114,). Ou seja, precisamos abrir o horizonte perscrutador dos alunos, não apenas a partir de nossas próprias ideologias e convicções, mas a partir do questionamento e análise desses e outros pontos de vista subjacentes.

Tendo claro, agora, após análise autoavaliativa, da necessidade de mudança no meu posicionamento como organizadora, orientadora e condutora das práticas de aprendizagem a partir das quais propus o desenvolvimento desta pesquisa, concordo com Riolfi et. al. (2014) quando dizem que,

[...] o gesto de articular os conteúdos exige do professor um olhar para si mesmo e para sua própria prática de forma que isso o ajude a responder questões como: O que os meus alunos já sabem? O que eles ainda precisam saber para chegar ao conhecimento que lhes falta? Como devo ensinar? Quando ensinar? O que está dando certo? Em que estou falhando? O que está causando dispersão? (RIOLFI, 2014, p. 197),

Esse importante posicionamento, de exercer concomitantemente um papel de participante e ator na ação, de forma a possibilitar uma reflexão do meu próprio fazer docente, o qual a pesquisa-ação proporciona, foi extremamente relevante, haja vista a oportunidade que tive de melhorar minha prática e meu fazer pedagógico “[...] aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Comecei a primeira, das duas aulas do dia 15 de março, retomando dois pontos: a pesquisa sobre o lixo eletrônico e a letra da canção trabalhada, procurando dar mais abertura para que os alunos se mostrassem como sujeitos daquela ação.

Poucos alunos tinham feito realmente a pesquisa, porém foi possível estabelecermos, a partir dos dados trazidos, uma relação entre consumismo e a produção em grande quantidade de lixo eletrônico. Um grande número de alunos

repetiram informações que tínhamos comentado na aula anterior, mas alguns acrescentaram dados interessantes. Vejamos alguns deles: *“É tóxico”, “Tem lugares também, professora que eu vi que tipo eles fazem coisa errada com esse lixo em vez de levar pra um lugar, polui as coisas tipo enterra, joga em lugar que não deve...”*, *“Eu vi que aqui no Brasil o Paraná é o quarto que tem mais lixo eletrônico”*. Após argumentarem e debaterem sobre esses novos dados, prosseguimos a aula, agora com leitura e explicação dos trechos que eles haviam destacado na canção e que também solicitei como tarefa de casa.

As interpretações dos trechos da música, feitas pelos alunos, foram bem coerentes. Percebi que eles realmente haviam compreendido a temática da canção e os comentários fluíram produtivamente. Eu procurei, no decorrer da atividade, ir questionando-os de forma a instigá-los a outras possíveis interpretações, compreendendo, como Menegassi (2010b), que o momento da interpretação é muito importante porque possibilita ao leitor fazer uma análise, uma reflexão sobre as novas informações adquiridas na leitura, produzindo, a partir dos seus conhecimentos prévios, e daquilo que o texto diz, um novo texto que contém seu julgamento. Logo, “A interpretação é a etapa de utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010b, p. 50).

Finalizados esses dois passos, surgiu a ideia de montar um mural com os trechos destacados da canção e ilustrar com anúncios publicitários, já que os alunos demonstravam que haviam compreendido que esse gênero reforça o consumismo (tema da canção e de nossos debates). Essa atividade não estava prevista na UD, mas pareceu-me conveniente para aquele momento, principalmente por ser uma atividade que viria para acrescentar e reforçar tudo que havia trabalhado até então, além de ser uma prática apreciada pelos alunos. Ademais, comungo do dito por Riolfi et al. (2014) quando afirmam que; “A escolha de estratégias, por sua vez, desemboca na criação de atividades que colaborem para a construção de um trabalho efetivo” (RIOLFI et al., 2014, p. 199).

Os alunos escolheram, recortaram e colaram os anúncios em sala de aula e depois fomos para o pátio da escola para montarmos o mural. Não foi uma atividade fácil, pois o pátio ficou um tanto quanto tumultuado e barulhento, mas os alunos gostaram e a maioria ajudou na montagem do painel. Portanto, considere que esta foi uma atividade prazerosa e significativa para eles, tanto que um aluno, ao

retornarmos para a sala, já no final da aula, disse: “*A aula hoje foi massa*”. As figuras 31 e 32 ilustram o envolvimento dos alunos.

Figura 31 – Foto 6: Montagem do mural 1



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 15 de março de 2017

Figura 32 – Foto 7: Montagem do mural 2



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 15 de março de 2017

Para dar sequência ao trabalho, no dia 20 de março, dia em que tive 2 (duas) aulas com a turma, principiei apresentando, no multimídia, diferentes anúncios publicitários (cf. Figuras de 12 à 21 da UD, p. 90 à 94). A apresentação foi

mediada por questões orais (cf. Quadro 13, p. 95) que enfatizavam a dimensão social do gênero analisado. Considerei ser importante conduzir essa reflexão, pois ao explorar o extraverbal do gênero, segundo Volochinov e Bakhtin (1926), percebo o discurso como um acontecimento de comunicação cultural engendrado por uma situação social e, por conseguinte, passo a compreendê-lo de maneira mais ampla e significativa, já que um enunciado fora do seu contexto real torna-se linguística e semanticamente abstrato.

Em relação às atividades, houve uma participação ativa dos alunos que interagiram todo o tempo, respondendo às questões e refletindo sobre as imagens e/ou vídeos propagados nos textos do gênero. As observações referentes aos anúncios se voltaram principalmente para a criatividade, o suporte de publicação e os diferentes aspectos que cada veículo/suporte configura aos anúncios.

Achei pertinente explorar mais detalhadamente essas questões, e ir um pouco além da discussão oral que fui estimulando durante a apresentação dos textos. Por isso, sugeri que os alunos formassem grupos de 3 ou 4 e disponibilizei a cada grupo três perguntas para que respondessem, agora de forma escrita, e depois apresentassem para os demais colegas. Achei importante essa sistematização para que houvesse uma melhor compreensão dos aspectos explorados até aquele momento, e também para que houvesse a possibilidade da realização da pesquisa sugerida nas questões 4, 16 e 17 (cf. Quadro 13, p. 95). Todavia, não foi possível que todos os alunos fizessem a investigação na internet, pois a escola não tinha, naquele dia, um número suficiente de computadores funcionando para que toda a turma realizasse tal pesquisa. Dessa forma, um dos grupos, responsável pela pesquisa sobre o profissional que produz anúncios publicitários, foi para o laboratório de informática, onde estavam funcionando apenas 3 computadores; outro grupo responsável em pesquisar sobre o CONAR e sobre a peça publicitária “O Mundo Tá Chato” da Pepsi Twist, fizeram uso dos seus celulares; e o restante dos grupos ficaram reunidos no pátio da escola para responderem às questões.

Embora a estratégia tenha funcionado e todos tenham desenvolvido o proposto, penso que teria sido mais produtivo se todos os alunos da turma tivessem tido a oportunidade de fazer as pesquisas propostas (cf. Quadro 13, p. 95). Contudo, mais uma vez esbarramos no fator “tecnologia”, que infelizmente, é uma das mazelas da maioria das escolas públicas, as quais, embora geralmente sejam cobradas e orientadas a incluir o uso das TICs nas atividades curriculares, não

possuem estrutura para a obtenção e/ou manutenção desses recursos. As figuras 33 a 35 comprovam a concretização das atividades em grupo.

Figura 33 – Foto 8: Pesquisa no laboratório de informática



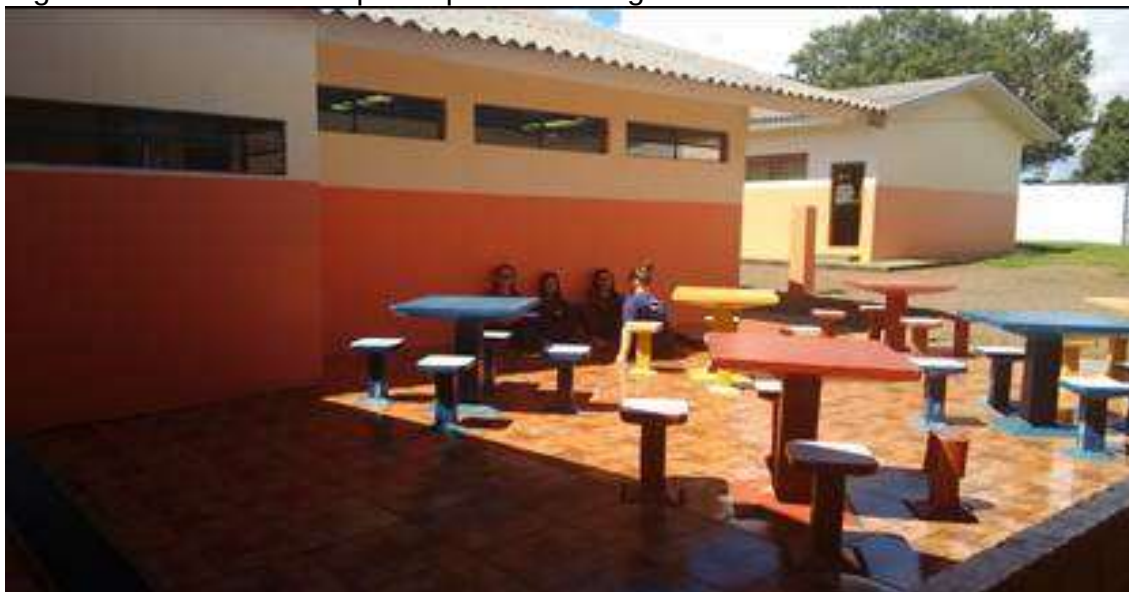
Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 20 de março de 2017

Figura 34 – Foto 9: Grupos no saguão do colégio



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 20 de março de 2017

Figura 35 – Foto 10: Grupo no pátio do colégio



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 20 de março de 2017

No dia 22 de março, conforme havíamos combinado, foi feita a explanação das respostas formuladas e pesquisadas pelos alunos. Cada grupo veio à frente da sala e expôs para os colegas o que haviam respondido e eu fiz algumas complementações que achei necessárias. As reflexões sobre a dimensão social do gênero foram importantes porque conduziram o olhar dos alunos para a relevância de observarmos o contexto do texto lido, a fim de construirmos, de maneira mais coerente, sua significação. O reconhecimento da dimensão social do gênero, conforme postula Rodrigues (2001), é fundamental para a formação plena do leitor crítico, que age, interage e dialoga com o texto/enunciado.

Após todos os grupos terem apresentado suas respostas, conduzi os alunos ao laboratório de informática, que nesse dia contava com 12 (doze) máquinas funcionando, e orientei que, em duplas, pesquisassem alguns *links* (sugeridos no Quadro 14, p. 96) a fim de adentrarmos nas leis e normas que regem a publicidade. Após terem “navegado” pelos referidos *links*, voltamos à sala de aula. Entreguei impresso o texto que trata da lei de proteção ao consumidor (cf. Quadro 15, p. 97) e os preceitos básicos que definem a ética publicitária (cf. Quadro 16, p. 97). Como a aula estava finalizando, pontuei no quadro alguns questionamentos de modo que os alunos relacionassem o visto/assistido nos *links* com os textos entregues: *Até que ponto os anúncios publicitários respeitam a ética? É possível ter ética na publicidade? Vocês conhecem algum outro anúncio, além dos pesquisados, que também deveriam se julgado pelo seu conteúdo? Qual(ais)? Uma publicidade ética é*

*aquela que apenas descreve o produto sem agregar falsos valores, muitas vezes ilusório?*²⁰ *Em que medida isso acontece? Os preceitos básicos que definem a ética publicitária, de acordo com o CONAR (Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária) são respeitados realmente? O artigo 37 do código de defesa do consumidor (Lei 8.078/90) realmente é respeitado pelos publicitários?* Essa atividade ficou como tarefa de casa, e foi retomada nas duas aulas seguintes, que aconteceram no dia 27 de março.

Nesse dia, já de início, fiz a leitura em voz alta dos textos distribuídos na aula anterior e fui construindo pontes, juntamente com os alunos, entre os textos e os *links* e, ao mesmo tempo, retomando os questionamentos encaminhados por escrito na aula anterior. Os alunos, de maneira geral, participaram do debate, dando suas opiniões e trouxeram para a conversa exemplos percebidos por eles, inclusive de acontecimentos recentes de escândalo nacional que deixaram desacreditadas certas marcas que contavam com uma publicidade muito “bem elaborada”, mas que desrespeitavam a lei do consumidor e os preceitos da ética publicitária.

Esse debate comprova que se a leitura for encaminhada numa perspectiva bakhtiniana, em que não só o verbal, mas também o extraverbal seja explorado, é possível desenvolver leitores críticos capazes de construir leitura réplica. Para Menegassi (2010b), o leitor só consegue replicar um texto lido quando se apropria de outros discursos, obtido na sua relação sócio-histórica-ideológica, reformulando-os para construir seu próprio discurso.

Terminado o debate e com o objetivo de mensurar o nível de compreensão dos alunos quanto à dimensão social do gênero anúncio publicitário, pedi que escrevessem tudo que haviam aprendido até o momento sobre o gênero em questão e principalmente sobre sua dimensão social. Com essa prática, estava explorando um dos níveis de leitura apontado por Menegassi (2010b): o da retenção. Depois de um percurso trabalhando a dimensão social do gênero “anúncio publicitário”, queria sondar os conhecimentos que já haviam retido.

Pelas respostas obtidas, observei que houve certa compreensão dos alunos com relação a essa dimensão, e que algumas percepções sobre o gênero em questão começaram a tomar forma, tais como o objetivo desse gênero, em que

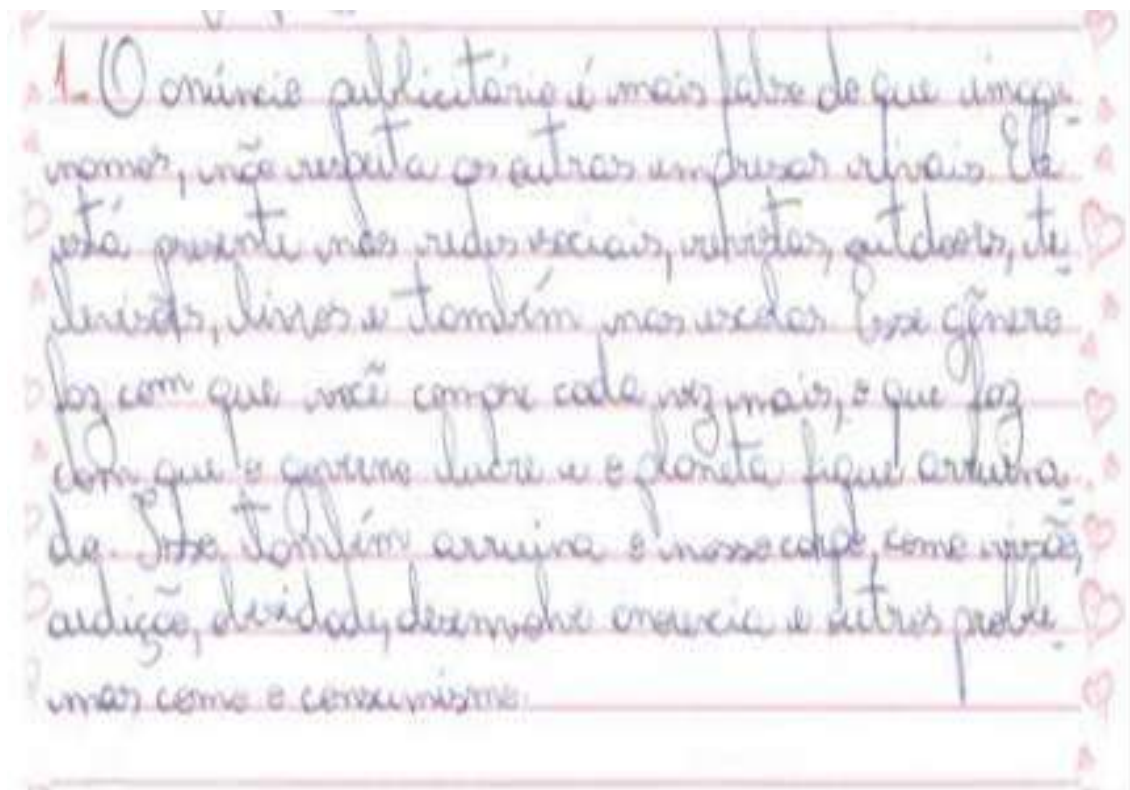
²⁰ Hoje, ao voltar-me para essas questões, depois de criar um certo distanciamento desde sua produção, vejo que esta pergunta, em particular, direciona a fala do aluno, uma vez que a resposta já consta na própria indagação. Basta ao aluno apenas acenar positiva ou negativamente para a questão.

ambientes circula e os valores que os anúncios propagam. Essa compreensão só ressalta que o trabalho com o gênero deve contemplar, necessariamente, o estudo de sua dimensão social, pois, conforme Bakhtin/Volochinov (2004[1929]), é o meio social o centro organizador de toda enunciação, e o leitor que ignora esse contexto extraverbal não compreende amplamente a significação dos enunciados.

Contudo, constatei que ainda, para a maioria dos alunos, alguns pontos da dimensão social desse gênero não estavam bem claros, principalmente sobre a esfera social em que ele é produzido e sobre o profissional que o produz, pois apenas duas alunas fizeram menção a esses aspectos nos textos escritos. Por isso, pedi que fizessem uma pesquisa sobre o segmento da sociedade onde o gênero é produzido e sobre o profissional que o produz, para entregarem por escrito.

As figuras 40 a 42 apresentam, a título de exemplos, alguns dos textos produzidos pelos alunos nos quais o propósito é perceber a compreensão adquirida até o dado momento. Os alunos são identificados, no contexto da pesquisa, por letras de “A” a “C”, preservando, assim, sua identidade, conforme previsto pela ética na pesquisa.

Figura 36– Resposta: Aluno A



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

O anúncio publicitário é mais falso do que imaginamos, não respeita as outras empresas rivais. Ele está presente nas redes sociais, revistas, outdoors, televisões, livros e também nas escolas. Esse gênero faz com que você compre cada vez mais, o que faz com que o governo lucre e o planeta fique arruinado. Isso também arruína nosso corpo como visão, audição, obesidade, desenvolve anorexia e outros problemas como o consumismo.

Figura 37 – Resposta: Aluno B

O gênero anúncio é o gênero das
comércio, propaganda etc...
O objetivo dele é vender
o produto que está sendo publicado
mostrando ao anúncio. Muitos dizem
que anúncio é enganoso, dizendo
que um produto é bom, mas que
muitos dizem ele não é. Muitos
anúncios publicitários são desonestos
e nem verdade.
Podemos encontrar anúncios
em vários lugares como: outdoors,
internet, revistas, jornais, televisão,
em cartões, etc...
Este gênero muitas vezes é nem
lido e não respeita os leis da
publicidade, muitas vezes por
eles motivos as propagandas são
feitas e tiradas do ar.
Quem trabalha com isso é o
publicitário e um marketing.

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

O gênero anúncio é o gênero dos comerciais, propagandas etc...

O objetivo desse gênero é vender o produto que está sendo publicado/mostrado no anúncio. Muitas vezes esse anúncio é enganoso, dizendo que um produto é bom sendo que muitas vezes ele não é. Muitos anúncios publicitários são desnecessários e sem sentido.

Nós podemos encontrar anúncios em vários lugares como: outdoor, internet, revistas, jornais, televisão, em cartazes, etc...

Esse gênero muitas vezes é sem ética e não respeita as leis da publicidade, muitas vezes por esses motivos as propagandas são vetadas e tiradas do ar.

Quem trabalha com isso é o publicitário e um Marketing.

Figura 38 – Resposta: Aluno C

O anúncio publicitário é muito mais do que pensamos ter. Por trás dos tão famosos anúncios, há mais do que imagens: há as regras, as regras éticas que devem ser respeitadas, para que possam circular livremente. Primeiramente, o anúncio publicitário é feito com o propósito de anunciar um produto. O anúncio é feito para um público, um grupo diferente, apresentando coisas chamativas para cada tipo de público. Os anúncios, embora não pareça, tem regras e regras: respeitar o público, não pode ser abusivo, não deve omitir os riscos, nem ser enganoso, todas as regras que não sejam respeitadas, é possível que o público consumidor possa tirar esse anúncio do ar. O anúncio publicitário pode ser encontrado na TV, internet, revistas, outdoors, em cartões e tudo que se possa imaginar. É feito pelos publicitários, que cuidam do marketing do anúncio.

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

O anúncio publicitário é muito mais do que pensávamos ser. Por trás dos tão famosos anúncios, há mais do que imaginamos: leis a serem seguidas, éticas que devem ser respeitadas, para que possam circular livremente.

Primeiramente, o anúncio publicitário é feito com o propósito de anunciar um produto. O anúncio é feito cada um de um jeito diferente, apresentando coisas chamativas para cada tipo de público.

Os anúncios, embora não pareça tem regras a seguir: respeitar o público, não pode ser abusivo, não deve omitir as coisas, nem ser enganoso. Caso essas leis não sejam respeitadas, é possível que o público consumidor possa tirar esse anúncio do ar.

O anúncio publicitário pode ser encontrado na TV, internet, revistas, outdoor, em carros e tudo que se possa imaginar.

É feito pelos publicitários, que cuidam do marketing do anúncio.

As respostas demonstraram que, de maneira geral, os alunos compreenderam a maioria dos aspectos da dimensão social do gênero trabalhado. Minha expectativa, pautada em autores como Volochinov e Bakhtin (1926), Bakhtin/Volochinov (2004[1929]) e Rodrigues (2001), era proporcionar aos alunos a clareza de que, um texto/enunciado não pode ser compreendido fora do seu contexto de produção e de toda situação social que o organiza. Além disso, pretendia mostrar que o extravebal está diretamente ligado ao sentido e às intenções/ideologias de um enunciado. Acredito que tais expectativas foram consideravelmente alcançadas, pois a maioria dos alunos demonstraram, após todas as atividades desenvolvidas nessa etapa da UD, um olhar mais arguidor e mais atento quanto à implicação da dimensão social na compreensão dos textos desse gênero.

Ao analisar os textos, no qual revelaram sua compreensão, percebi que de certa forma, os alunos já apresentavam um nível de leitura não tão raso, conseguindo ir além da decodificação. Podemos dizer, portanto, que o trabalho desenvolvido veio contribuir e possibilitar um avanço no sentido de aprimoramento da leitura crítica, pois vejo que o direcionamento das atividades, nessa etapa da aplicação, serviu de suporte, de elo para algumas percepções que os alunos apresentavam, mas que não eram capazes de efetivamente relacioná-las, de forma que pudessem perceber os textos desse gênero como discurso.

Uma vez efetivado o trabalho com a dimensão social do gênero anúncio publicitário, discorro, a seguir, sobre o trabalho com a dimensão verbo-visual.

4.2 DIMENSÃO VERBO-VISUAL DO GÊNERO

No dia 28 de março, levei para sala de aula a primeira atividade com foco na dimensão verbo-visual do gênero (cf. Figura 22 e Quadro 17, p. 98-99 da UD). Com essa atividade, meu propósito era proporcionar a compreensão das diferentes produções de sentido que são possíveis ao lermos textos do gênero anúncio publicitário, visualizar e entender a organização estrutural do gênero e identificar os recursos multimodais e linguísticos que o constitui. Por isso, as questões foram planejadas de modo que explorassem, pautadas em Bakhtin (2003[1979]), principalmente o conteúdo temático do texto/enunciado em estudo. Pretendia ainda, conforme Menegassi (2010b), explorar os diferentes níveis de leituras: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. E, além disso, pautada em Luckesi et al. (1997), abordar as etapas do processo de leitura crítica: elementos subsidiários da leitura, estudo da temática do texto e elementos de avaliação e proposição.

Essas atividades nos serviriam de parâmetro para relacionar com àquelas aplicadas como diagnóstico, em 2016, na perspectiva de sondar os avanços em leitura, subsidiados por um trabalho didático planejado com vistas ao desenvolvimento da leitura crítica.

Conforme havia planejado, levei tanto o texto quanto as perguntas xerocopiadas para que os alunos lessem e respondessem. Para dar início, fiz a leitura do texto. Depois, comentamos (eu e os alunos) sobre sua temática (sem perder de vista o estilo e construção composicional), seu produto, a imagem que compunha o anúncio, as cores utilizadas e o slogan da campanha. Depois li as perguntas (cf. apresentadas no Quadro 17, p. 99) de forma explicativa e, por fim, disponibilizei um tempo para que respondessem individualmente às questões. Como nesse dia tivemos apenas uma aula, os alunos continuaram a resolução da atividade na aula seguinte.

No dia 29 de março, tive duas aulas. Em uma delas, contudo, fomos à biblioteca para a aula de leitura, conforme cronograma da escola. Na aula que seguiu a essa, retornamos para sala e os alunos tiveram a oportunidade de

terminarem a atividade já iniciada. A maioria dos alunos não solicitou nenhum tipo de explicação; apenas alguns, em uma ou outra questão, pediram que eu explicasse novamente.

No dia 03 de abril, tive duas aulas com a turma. Nesse dia, retomei a atividade da aula anterior, da qual eu já havia procedido à correção, e fiz novamente a leitura das perguntas, e agora também, das respostas dos alunos. Durante esse processo, fui acrescentando as observações e correções necessárias. Depois disso, sugeri que colassem a atividade e passassem as respostas a limpo no caderno, com as revisões e acréscimos feitos durante a correção oral.

O resultado da correção dessa atividade mostrou uma melhora expressiva, se comparada à atividade de análise diagnóstica aplicada antes da implementação do projeto (cf. Quadro 8, p. 73). Vejamos o resultado no quadro 24:

Quadro 24 – Resultados da atividade do Quadro 16

ETAPAS DA LEITURA			Nº da QUESTÃO ELABORADA	ANÁLISE DAS RESPOSTAS					
				Adequadas	Parcialmente Adequadas	Não Adequadas	Não respondeu		
1. Elementos subsidiários da leitura	Dimensão social	1.1 Contexto de produção	1	19	1	0	0		
			2	19	1	0	0		
		1.2 Finalidade do gênero	3	19	0	1	0		
2. Estudo da temática do texto	Dimensão verbal	Decodificação	2.1 Identificação do tema do texto e de outras informações explícitas	4	18	2	0	0	
				5	17	2	1	0	
				6	19	1	0	0	
		Compreensão	2.2 Leitura inferenciação	7	18	1	1	0	
				8	13	5	2	0	
			2.4 Identificação da argumentação empregada	9	3	12	5	0	
					10	11	9	0	0
					11	15	0	3	2

			2.5 Capacidade de síntese do texto	12	2	9	9	0
3. Elementos de avaliação e proposição	Dimensão social	Interpretação	3.1 Avaliação do texto lido (juízo interno e externo)	13	20	0	0	0
				14	8	7	4	1
			3.2 Proposições	15	16	3	1	0
			3.3 Posicionamentos /Réplicas	16	9	5	4	2
		Retenção	3.4 Relações estabelecidas com a vida	17	11	5	2	2

Fonte: Adaptado pela pesquisadora.

Dos 20 alunos que responderam as perguntas de análise da dimensão social e verbo-visual do gênero (cf. Figura 22 e Quadro 17, p. 98-99), a maioria atribuiu respostas adequadas para um número considerável de questões.

Nas perguntas 1, 2 e 3 (*1. Em que situações/lugar você teve contato com anúncios publicitários? 2. Para quem geralmente são destinados os textos desse gênero? 3. Qual o propósito de um anúncio publicitário?*) que contemplam, de acordo com Luckesi et al. (1997), os elementos subsidiários da leitura com foco na dimensão social (contexto de produção e finalidade do gênero), 19 alunos responderam adequadamente, o que possibilitou subentender que esse quesito ficou bem claro para os alunos a partir das atividades trabalhadas anteriormente a estes questionamentos. Além, é claro, de supor que parte desse resultado se deva ao fato de o gênero abordado ser bastante presente na vida diária de cada um.

Se compararmos este resultado ao resultado obtido da aplicação diagnóstica (desenvolvida em 2016), fica visível que ocorreu um acréscimo de respostas adequadas às perguntas 2 e 3. Na análise diagnóstica, 15 alunos responderam adequadamente a pergunta 2, e 11 a pergunta 3, o que mostra uma evolução na compreensão para um número de 4 alunos na pergunta 2 e 8 alunos na pergunta 3.

Entendemos que isso se justifica pelo fato de a dimensão social exigir um conhecimento maior sobre o gênero, o que, naquele momento (2016), não tínhamos ainda trabalhado. Agora, depois do trabalho até então desenvolvido (de pesquisas,

de leituras de outros textos, de reflexões orais e escritas etc.), havia ficado mais claro aos alunos sobre o contexto que envolve os textos desse gênero.

Compreender os elementos que contextualizam um texto, segundo Bakhtin (2003[1979]), é concebê-lo não apenas no plano da língua, mas também no plano do discurso, esquadrinhando-o não apenas como texto, mas como enunciado, atravessado de particularidades, sentidos, autoria, genuíno à situação social que o envolve.

Com relação às perguntas 4, 5 e 6 (*4. Neste anúncio, em específico, qual produto está sendo divulgado? 5. Para qual público se destina o produto desse anúncio? 6. O anúncio faz uso de duas porcentagens (30% e 100%). O que especificamente elas quantificam?*), as quais exploram o estudo do conteúdo temático do texto (BAKHTIN, 2003[1979]) na sua dimensão verbo-visual, mais especificamente no aspecto da decodificação (identificação do tema do texto e de outras informações explícitas) – considerado o primeiro nível de leitura, segundo Menegassi (2010b) – o número de respostas adequadas foram 18, 17 e 19 respectivamente. Entendemos ser este um resultado consideravelmente bom, mas que poderia ter sido total, em se tratando de perguntas que requerem do aluno apenas a localização direta das informações explicitadas no texto. De acordo com Menegassi (2010b), a decodificação é a primeira etapa pela qual passa o leitor, é o momento da decifração dos códigos linguísticos, o que possibilitará uma relação com o significado daquilo que está na superfície do texto. Essa é uma etapa importantíssima para que ocorra uma posterior compreensão, ampliação e modificação dos conhecimentos prévios do leitor.

Contudo, se comparado este resultado ao obtido nas atividades da análise diagnóstica, que foi de 17, 13 e 5 respectivamente, houve uma melhora considerável, o que me fez inferir que no momento da aplicação os alunos já haviam desenvolvido um olhar mais atento ao texto/gênero proposto para leitura, ampliando, assim, sua capacidade de ler a linearidade do texto.

O resultado das respostas adequadas das perguntas 7, 8, 9, 10, 11 e 12 (*7. Qual o objetivo do anúncio ao associar o produto a uma planta? 8. A expressão “Mate a sede de ajudar o planeta” pode ter dois sentidos. Quais são eles? 9. O que é importante para o anunciante que o leitor/consumidor acredite? 10. A partir da leitura do anúncio, é possível que as pessoas comprem mais esse produto? Por quê? 11. A maioria dos anúncios publicitários apresentam tanto a linguagem verbal*

quanto a não-verbal. Qual a relação entre a imagem em destaque no anúncio e a ideia propagada por ele? 12. Que argumentos são empregados para vender o produto?) que, ainda com foco no estudo do conteúdo temático do texto na sua dimensão verbo-visual, averiguam agora a compreensão (leitura inferenciação, identificação da argumentação empregada e capacidade de síntese) do texto, foi o seguinte: 18, 13, 3, 11, 15 e 2 respectivamente. Esse resultado, embora tenha se apresentado acima da média na maioria das perguntas, deixou de atender a expectativa em duas questões (9 e 12), justamente as que exploram a argumentação e a capacidade de síntese do texto abordado.

Segundo Luckesi et al. (1997), a identificação dos argumentos do autor possibilita ao leitor reestruturar e ter uma visão geral do texto, pois quando o leitor identifica os argumentos utilizados, ele consegue perceber “[...] o caminho lógico da discussão do autor” (LUCKESI et al., 1997, p. 150). Assim, para uma boa compreensão da mensagem de um texto, é necessário que o leitor identifique seus argumentos. Quanto à capacidade de síntese, de acordo com Menegassi (2010b), é a habilidade de compreender a temática do texto, sendo capaz de resumi-la, e isso só é possível, quando o leitor consegue reconhecer as informações e os tópicos principais, além de dominar as regras semânticas, sintáticas e textuais do gênero que está sendo lido.

O resultado demonstra que o aspecto da compreensão ainda não está totalmente desenvolvido e/ou aprimorado entre a maioria dos alunos, justamente por ser um nível que exige uma capacidade mais aprofundada de leitura se comparada ao nível anterior, já que “[...] compreender um texto é ‘mergulhar’ nele e retirar a sua temática e as suas ideias principais” (MENEGASSI, 2010b, p. 45). E, justamente por corresponder a um nível de leitura que exige inferenciação e domínio do aluno, talvez devesse ter sido mais focado nas atividades anteriores, principalmente por terem sido aspectos nos quais os alunos também apresentaram dificuldades quando responderam às questões da atividade diagnóstica, na qual os resultados obtidos quanto ao número de respostas adequadas foram 12, 7, 2, 8, 2, 12 na devida ordem das questões.

As questões que estudam os elementos de avaliação e proposição (LUCKESI et al., 1997), centradas na dimensão social (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926) e na interpretação do texto (MENEGASSI, 2010b) (avaliação do texto lido ‘juízo interno e externo’, proposições, posicionamentos/réplicas), de números 13,

14, 15 e 16 (13. *O que o anúncio espera do leitor/consumidor?* 14. *A ideia propagada pelo anúncio corresponde à qualidade do produto? Por quê?* 15. *O que o anúncio não diz sobre o produto? E por que não diz?* 16. *Ao lermos ou ouvirmos um anúncio como este, o que devemos considerar como leitores críticos?*) apresentaram o seguinte resultado de respostas adequadas: 20, 8, 16 e 9. Embora tenha havido uma melhora no número de acertos em pelo menos três das questões, se comparado à atividade diagnóstica anteriormente aplicada, (que teve 3, 8, 4 e 2 como resultado das respostas adequadas respectivamente às quatro questões mencionadas), as respostas das perguntas 14 e 16 ainda não atenderam ao desejado, já que menos da metade dos alunos conseguiram respondê-las. As questões exigiam que os alunos se posicionassem, avaliassem, emitissem juízo de valor em relação ao texto lido. Em síntese, esperava-se deles uma leitura crítica que, conforme Menegassi (2010b), só é possível se o leitor conseguir replicar o lido, trazendo à tona outros discursos reconstruídos como seus próprios, apresentando, assim uma contrapalavra diante do texto lido.

Entretanto, ao que parece, avaliar e posicionar-se perante o texto lido ainda é um tanto quanto complicado para a maioria dos alunos, talvez em maior grau para aqueles que são consumidores do produto e/ou marca anunciado(a) e o(a) consideram bom(a). Ler criticamente requer saber-se assujeitado às ideologias que circundam o meio social, que incuti ideias e estabelece condutas que devem ser seguidas como condição de nos enquadrarmos nos ditos padrões da sociedade. E, essa postura de criticidade, de perceber-se como mais um, na roda viva da dominação, deve ser desenvolvida e aprimorada ao longo da nossa trajetória de leitores. Logo, não é algo inerente, mas construído gradativamente e insistentemente na busca de alicerces que permitam esse deslocamento do estágio de leitor passivo para um leitor sujeito. Ser crítico, ler criticamente, deixando a ingenuidade de lado, portanto, requer um esforço e às vezes certa mediação que proporcione a ponte necessária para essa transição. E isso deveria acontecer na escola desde os anos iniciais. Se o aluno fosse despertado, desde cedo, para a criticidade, chegaria no 9º ano com essa habilidade já desenvolvida.

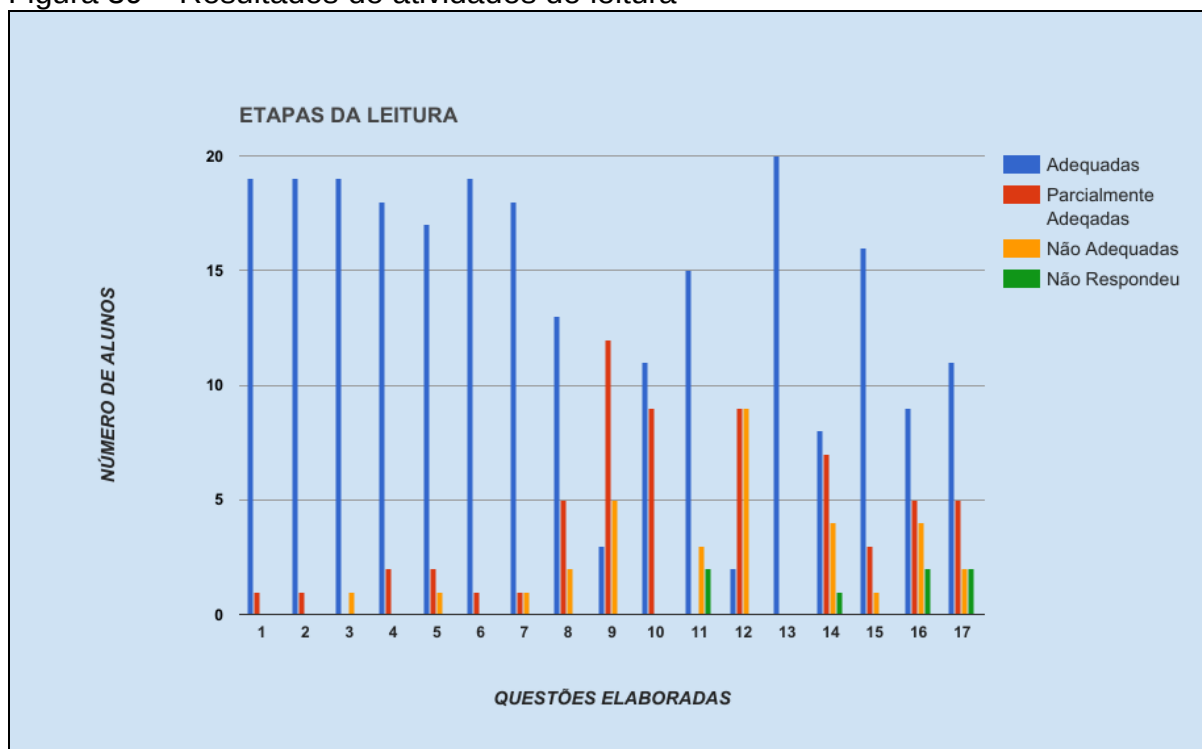
Todavia, o que percebemos é que os alunos estão imersos em um mundo onde as mídias manipulam diariamente rumo ao consumismo e, é obvio, que o grau de influência exercida em proporções bombásticas não podem ser substituídas facilmente por outras concepções mais críticas. Isso requer todo um processo de

estudos e reflexões, e é exatamente esse o papel fundamental da escola, e nela, o trabalho desenvolvido pelos professores de LP, que têm nas mãos a possibilidade de proporcionar o desvendamento do que está por trás das sutilezas e manobras da linguagem publicitária.

A última pergunta, a de número 17 (*17. Que sugestões você daria a outros leitores/consumidores em relação aos anúncios que lemos/ouvimos?*) ainda com foco nos elementos de avaliação e proposição centradas na dimensão social do gênero, mas agora visando à retenção (relações estabelecidas com a vida, conforme explica Menegassi, 2010b), somou 11 respostas adequadas. Esse número mostra que mais da metade dos alunos conseguiram demonstrar uma percepção mais elaborada do que foi trabalhado até então, mas expressa, também, que ainda uma grande parcela dos alunos ou perceberam apenas parcialmente (5), ou não compreenderam (2), ou ainda não conseguira organizar tal conhecimento (2). Essa última etapa do processo de leitura que se dá em dois níveis, segundo Menegassi (2010b): resultado do processamento da compreensão; e da interpretação – é a etapa que possibilita ao leitor estabelecer um parâmetro entre o acréscimo das informações novas do texto com o resultado do seu próprio julgamento, desembocando em um novo conhecimento, um novo texto. Se compararmos esse resultado com aquele apresentado na análise diagnóstica, na qual apenas 4 alunos responderam adequadamente, percebemos uma melhora considerável nessa etapa de leitura.

Vejamos o gráfico que consta na figura 43, que ilustra mais claramente esse resultado:

Figura 39 – Resultados de atividades de leitura

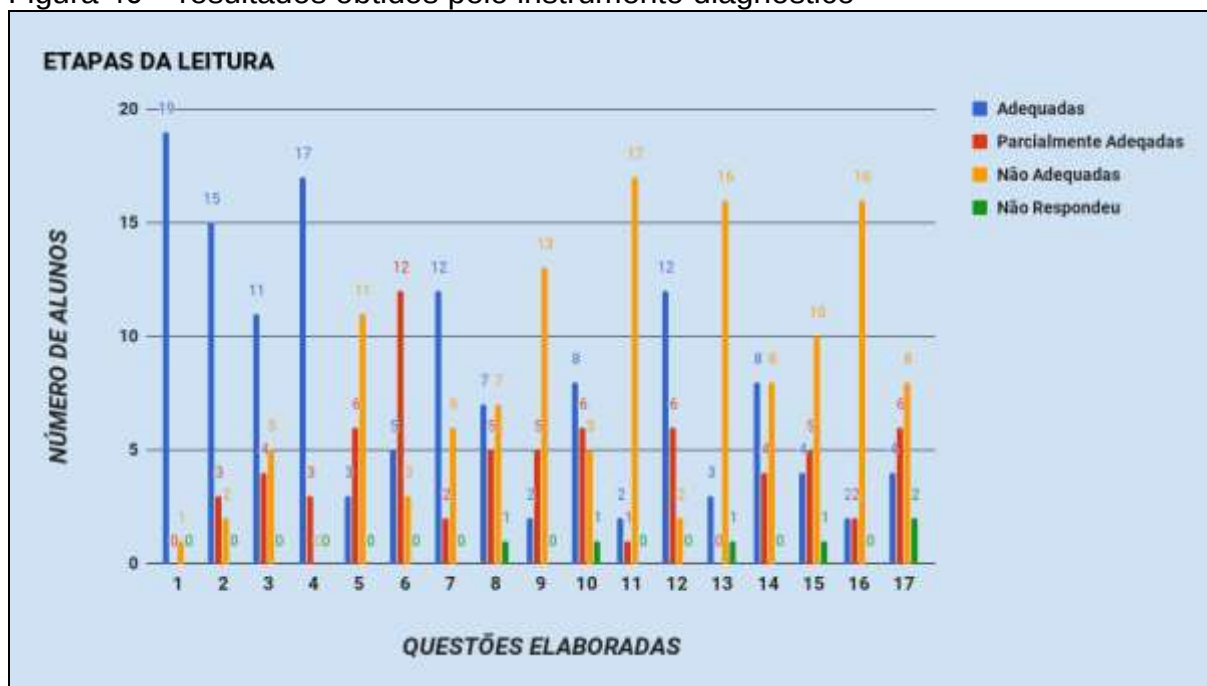


Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir do quadro 22.

De maneira geral, quando olhamos para o gráfico (cf. Figura 5, p. 74) que representa o resultado da atividade diagnóstica, e olhamos para o gráfico anterior (Figura 39), constatamos um avanço relevante nas etapas de decodificação e compreensão, uma melhora em praticamente todos os aspectos da etapa de interpretação e ainda uma evolução na etapa de retenção, uma vez que a resposta da maioria das questões foram consideradas adequadas.

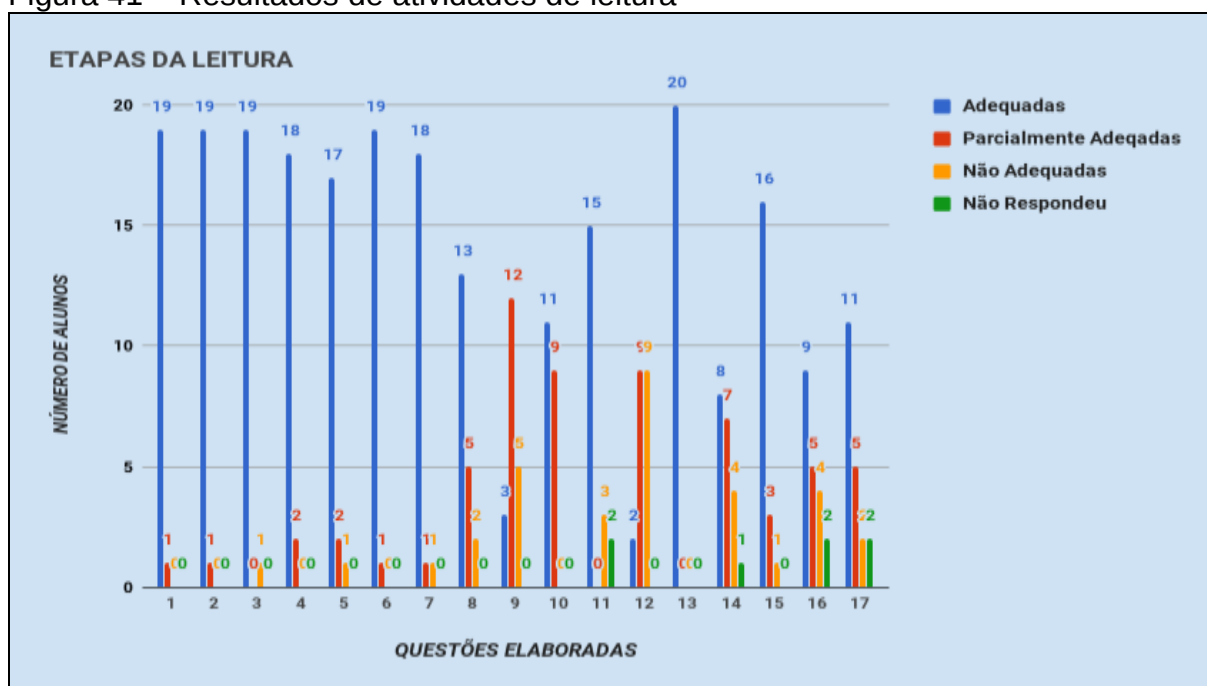
Para uma melhor visualização e comparação entre os resultados da análise diagnóstica e da atividade aplicada na UD, dispomos abaixo os dois gráficos com os respectivos números de respostas adequadas, parcialmente adequadas, não adequadas e não respondidas, para cada questão analisada.

Figura 40 – resultados obtidos pelo instrumento diagnóstico



Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir do quadro 3.

Figura 41 – Resultados de atividades de leitura



Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir do quadro 22.

Essas etapas de leitura, embora tenham sido analisadas separadamente, ocorrem concomitantemente e dependem umas das outras para que a leitura se efetive realmente. São as etapas do processo de leitura que, segundo Menegassi

(2010b), possibilitam “[...] um conjunto harmônico de estratégias e habilidades no leitor” (MENEGASSI, 2010b, p. 54). Assim, o resultado obtido me possibilitou depreender que a forma como as atividades foram sendo conduzidas, até esse momento da UD, contribuiu para que os alunos desenvolvessem uma capacidade leitora mais crítica e mais madura, capaz de olhar não apenas para a superfície do texto, mas de mergulhar e vasculhar nas suas entrelinhas, estabelecendo relações entre o verbo-visual e sua dimensão extraverbal, de modo que compreendessem o texto mais amplamente.

Todavia, no que se refere à capacidade de interpretação e retenção, nível em que deveriam demonstrar a capacidade de leitura crítica, embora tenham avançado consideravelmente, ainda há o que melhorar. Esse tipo de leitura exige, conforme Luckesi et al. (1997), “[...] que façamos o esforço, de um lado, de apreender a mensagem intencionalmente transmitida pelo autor e, de outro lado, façamos um esforço de julgamento do que lemos (LUCKESI et al, 1997, p. 144)”. Logo, o que importa realmente, para que a leitura seja crítica, é que o leitor a enxergue como meio para desvendar o mundo que o cerca.

Dando sequência ao trabalho, as aulas dos dias 04 e 05 de abril foram destinadas à pesquisa sugerida (cf. Quadro 18, p. 100-101). Meu propósito, com essa pesquisa, era que os alunos percebessem os pontos positivos e negativos da marca do produto anunciado, de modo que pudessem enxergar os ditos e não ditos, as verdades e as inverdades presentes em um anúncio publicitário. Em duplas (pois nem todos os computadores do laboratório de informática estavam funcionando), os alunos pesquisaram todos os *links* sugeridos para essa atividade (a Figura 42 registra esse momento).

Figura 42 – Foto 12: Alunos pesquisando nos computadores



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 04 de abril de 2017

No caderno, eles fizeram um breve comentário sobre o assunto de cada uma das matérias lidas para, posteriormente, retomarmos em sala. Também orientei, naquele momento, que ao lerem os textos, escolhessem um deles para produção, também em duplas, de cartazes para exposição no pátio da escola.

Conforme combinado com os alunos, retomamos em sala de aula as anotações de cada *link* pesquisado. Assim, nas duas aulas do dia 10 de abril esse foi o procedimento inicial. Na sequência, organizei as duplas para a produção dos cartazes (esta foi uma atividade extraclasse e que, portanto, foi realizada pelos alunos em casa e entregue em um prazo que estipulei juntamente com eles). Com essa atividade, pretendia que socializassem com os demais colegas da escola as percepções obtidas e/ou comprovadas após a pesquisa referente à marca proposta, principalmente com relação aos não ditos, desmistificando talvez alguns conceitos que já possuíam. A Figura 43 registra o resultado dessa produção:

Figura 43 – Foto 13: Mural de cartazes



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 12 de abril de 2017

Com a produção dos cartazes, os alunos demostraram ter a capacidade de estabelecer uma leitura consideravelmente crítica quanto às informações apregoadas pelos sites, pois ilustraram pontos relevantes que pouco são divulgados pelas mídias e nunca pelos anúncios publicitários.

Ainda no dia 10 de abril, foi possível passar no quadro, para que copiassem no caderno e refletissem, algumas perguntas relativas à construção composicional do gênero (BAKHTIN, 2003[1979]) (cf. Quadro 19, p. 101). Reconhecer como se organizam, relativamente, os textos do gênero é importante porque a estrutura que dá arremate ao enunciado (título, imagem, texto, logomarca, slogan), além de visar informar sobre o produto anunciado, também tenciona persuadir o leitor consumidor. Para Carvalho (2006), é na construção composicional que o gênero anúncio publicitário, por meio da sua argumentação icônico-linguística, persuade consciente ou inconscientemente o consumidor. Essa atividade foi desenvolvida em grupos.

Na aula seguinte, que aconteceu no dia 11 de abril, os alunos leram suas respostas e fomos juntos construindo alguns conceitos sobre os elementos que constituem a estrutura do gênero em questão, salientando: a criatividade, significação e recursos estilísticos utilizados nos títulos; a singularidade das imagens utilizadas; a maneira objetiva da argumentação com foco no público a que se destina

o produto; o uso sugestivo e organizado da marca, a ênfase na qualidade do produto de forma atraente e criativa por meio do slogan.

Para uma melhor fixação desses conceitos, entreguei um esquema xerocopiado sintetizando os elementos que compõem a estrutura de textos do gênero anúncio publicitário (cf. Quadro 20, p. 102). Fizemos a leitura, expliquei cada um dos elementos que geralmente compõem esse gênero, enfatizando que todos levam em consideração os sujeitos da interação, haja vista seu objetivo maior que é vender o produto. Os alunos colaram as orientações no caderno e, com ajuda do esquema, corrigiram, complementaram ou reformularam suas respostas anteriores em relação à construção composicional do gênero.

Achei interessante, naquele momento, ainda que não tivesse sido planejado, trazer alguns slogans de produtos famosos, elaborados de uma maneira humorística, que fazem o consumidor pensar também nos pontos negativos dos produtos e/ou marcas²¹. Os alunos gostaram muito, acharam divertido, interagiram, ora concordando ora discordando dos slogans apresentados e teceram alguns comentários críticos sobre os produtos mostrados. Como a receptividade com relação à atividade foi muito boa, sugeri que, em duplas, elaborassem um slogan mostrando um ponto negativo de um determinado produto e/ou marca escolhido por eles.

No dia seguinte, 12 de abril, uma das aulas foi destinada para a elaboração dessa atividade e, na outra, tivemos aula de leitura na biblioteca, conforme calendário do colégio. As Figuras 44 a 53 mostram fotos desse trabalho, o qual teve um resultado bem pertinente, pois revela que os alunos conseguiram produzir aquilo que Menegassi (2010b) chama de réplica, já que percebemos que foram capazes de combater as informações do texto lido, contestando e reelaborando um novo texto, a partir do seu posicionamento e das diferentes vozes que o constitui.

²¹ Disponível em:

https://www.google.com.br/search?q=slogans+falam+a+verdade+sobre+seus+produtos&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKewjCmaDdgKLTahXLF5AKHSh6ANoQ_AUIBygC&biw=1366&bih=638#imgrc=. Pesquisado em 06 de abr. 2017.

Figura 44 – Foto14: Slogan TIM



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 12 de abril de 2017

TIM
TIM TIRA SUA PACIÊNCIA KKK

Figura 45 – Foto15: Slogan Bob's



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 12 de abril de 2017

BOB'S
MENOR QUE SEU PREÇO SÓ SEU LANCHE

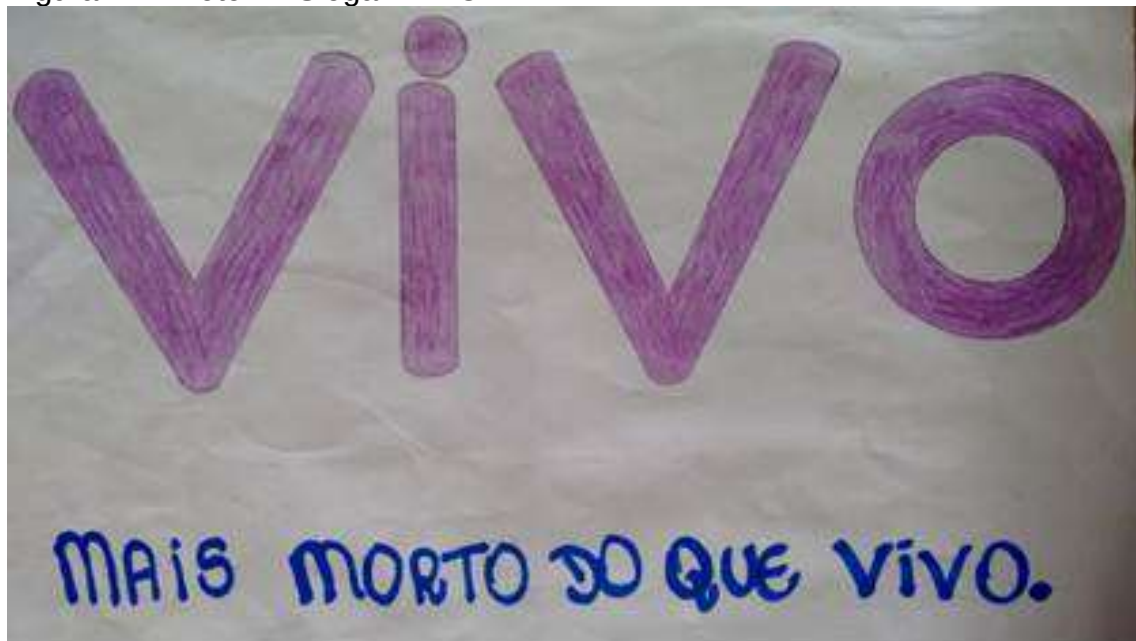
Figura 46 – Foto16: Slogan LEGO



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 12 de abril de 2017

LEGO
FÁCIL DE BRINCAR. FÁCIL DE PERDER

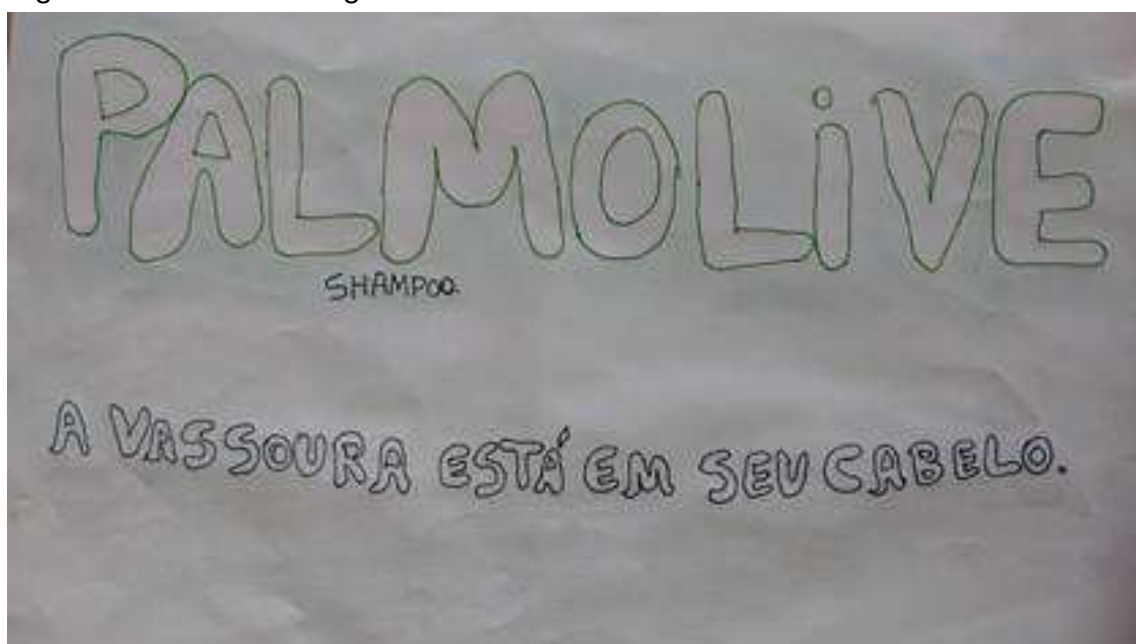
Figura 47 – Foto17: Slogan VIVO



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 12 de abril de 2017

VIVO
MAIS MORTO DO QUE VIVO.

Figura 48 – Foto18: Slogan Palmolive



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 12 de abril de 2017

PALMOLIVE
A VASSOURA ESTÁ EM SEU CABELO

Figura 49 – Foto19: Slogan Doritos



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 12 de abril de 2017

DORITOS
MAIS COR DO QUE SABOR

Figura 50 – Foto 20: Slogan TIM2



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 12 de abril de 2017

TIM
SUA CONTA SEM FRONTEIRAS... E VOCÊ SEM SINAL...

Figura 51 – Foto 21: Slogan LEGO2



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 12 de abril de 2017

PARA MONTAR OS BRINQUEDOS
DESENHADOS NA CAIXA
SUA PACIÊNCIA TEM DE SER
INFINITY

Figura 52 – Foto22: Slogan Ruffles



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 12 de abril de 2017

RUFFLES
MAIS VENTO E MENOS BATATA

Figura 53 – Foto 23: Murais: cartazes e slogans



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 12 de abril de 2017

Essas produções demonstraram uma capacidade crítica leitora dos alunos, pois houve posicionamento frente ao texto e réplica, ou seja, conseguiram posicionar-se responsivamente frente ao texto lido, deixando transparecer todas as vozes que constituem tal posicionamento. Houve portanto, a construção de um novo texto, um texto próprio do leitor, que combate com argumentos, não apenas contestando, mas manifestando um ponto de vista próprio, revelando, assim, a atitude de sujeito leitor ativo. Nesse caso, entendo que os alunos alcançaram o nível da retenção, conforme Menegassi (2010b).

Para dar sequência às atividades propostas na UD, levei para as aulas, do dia 17 de abril, algumas perguntas impressas, no intuito de explorar o estilo do gênero anúncio publicitário (cf. Quadro 21, p. 103), ainda em relação ao texto/enunciado da Coca-Cola (Figura 22, p. 98).

O estudo desse elemento é imprescindível, pois o estilo, segundo Bakhtin (2003[1979]), “[...] está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 265). Por isso, estudá-lo implica compreender a estrutura linguística (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), quando analisamos um texto verbal; e as cores, figuras, imagens, tipos de letras, quando olhamos para um gênero multimodal. Dessa forma, os diferentes gêneros pertencentes às variadas esferas sociais apresentam suas especificidades, as quais estão ligadas tanto ao gênero quanto ao processo de autoria, o que faz com que o estilo de um gênero seja uma forma singular de abordar o tema em um enunciado. Contudo, ao olharmos para o estilo de um gênero, além da sua estrutura linguística e multimodal, devemos estabelecer também uma relação dialógica com outros enunciados, pois “[...] ele é, acima de tudo, o estilo da própria visão de mundo e só depois é o estilo da elaboração material” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 186).

Sugeri que as atividades fossem desenvolvidas em duplas e/ou grupos (os alunos gostam muito de atividades que podem ser desenvolvidas em parceria com os colegas). Fiz a leitura em voz alta das questões e dei um tempo para que respondessem. Poucas vezes solicitaram minha ajuda durante a realização da tarefa, no entanto a pergunta que a maioria sentiu dificuldade foi a de número 3 (*Na oração “Mate a sede de ajudar o planeta.” o verbo aparece em que tempo e modo? Qual o objetivo do emprego desse verbo no texto?”*). Tive, nesse momento, que retomar o modo imperativo do verbo (conteúdo que haviam estudado no 7º ano) para que relemberrassem e compreendessem o porquê do uso desse modo verbal no

anúncio analisado. Isso mostrou que realmente o estudo do estilo do enunciado requer, muitas vezes, compreensão da estrutura da língua, mas precisamente, da gramática, de modo a relacionar essa organização linguística com o sentido que se pretende provocar no texto. Segundo Geraldi (2004):

A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 2004, p. 74).

Quando propus atividades nesse viés, busquei promover um trabalho de reflexão sobre a organização do texto sem perder de vista sua situação de produção e também de interlocução, olhando para o gênero anúncio publicitário e sua seleção lexical, seus mecanismos de textualização bem como as regras gramaticais utilizadas.

Na aula seguinte, que aconteceu no dia 18 de abril, fizemos uma correção oral das questões relacionadas ao estilo do texto/enunciado em estudo. Cada aluno/dupla/grupo expôs suas respostas para os demais colegas que acrescentavam ou complementavam com os dados necessários. Durante o processo de correção, constatei que a compreensão dos alunos foi satisfatória, com relação a esse enfoque, o que demonstrou que haviam assimilado adequadamente os principais elementos que constituem o estilo do gênero anúncio publicitário.

Percebi, nesse dia, por meio de alguns comentários tecidos entre eles, e até mesmo pelas reações diante da atividade proposta, que os alunos começavam a demonstrar certo cansaço com relação ao conteúdo. Conversei e expliquei que na aula seguinte faríamos a última atividade da UD, e que ao término dessa atividade proporia um trabalho em grupo que serviria de avaliação para todo o conteúdo desenvolvido até o momento.

Conforme combinado, na aula do dia seguinte (19 de abril), desenvolvemos a estratégia proposta nas Figuras 23, 24, 25 e 26 (cf. p. 104 a 107) e no Quadro 22 (cf. p. 107-108). Levei os alunos para a sala onde fica instalado o multimídia, pedi que sentassem em círculo e expliquei como seria a atividade chamada “dinâmica da caixinha”. A técnica desenvolveu-se da seguinte forma:

1) apresentei os anúncios selecionados para os alunos através do multimídia; 2) coloquei em uma caixa pequena, algumas perguntas elaboradas anteriormente referentes aos anúncios; 3) ao som de uma música, a caixinha passou de aluno para aluno, os quais estavam sentados em círculo; 4) quando a música era interrompida, o aluno que estivesse com a caixinha nas mãos retirava uma pergunta e escolhia o colega da direita ou da esquerda para respondê-la. Assim a atividade seguiu até o término das questões.

Os alunos gostaram muito da dinâmica e participaram efetivamente no seu decorrer. A Figura 54 ilustra esse momento.

Figura 54 – Foto 24: Atividade “Dinâmica da caixinha”



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 19 de abril de 2017

Quando algum aluno não sabia responder, um colega ajudava, eu complementava, e as dúvidas iam sendo sanadas. Acredito que tenha sido um momento bem produtivo porque consegui retomar e fixar melhor todos os aspectos do gênero anúncio publicitário que tínhamos visto até então. Verifiquei que os alunos estavam fazendo uma leitura mais crítica, atentando agora para aspectos que não percebiam quando apresentei a eles os primeiros textos no início da UD. As manifestações apresentadas me levaram à conclusão de que o objetivo de aclarar (nesse segundo momento em que estudamos mais detalhadamente o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo dos enunciados do gênero) os diferentes sentidos possíveis a partir de leituras de anúncios, entender como o

anúncio é organizado e reconhecido no meio social onde circula e, ainda, destacar os recursos linguísticos e multimodais que são utilizados nesse gênero, foram alcançados satisfatoriamente.

Trabalhar com o gênero como ferramentas que são produzidas e utilizadas pelos homens para operar sobre o mundo, e que, portanto, participa do dia a dia das pessoas, é possibilitar que o leitor conceba a linguagem como elemento concreto que faz parte de um contexto sócio-histórico-ideológico e, conseqüentemente, é oportunizar que o leitor se constitua criticamente frente aos enunciados materializados nos gêneros discursivos.

O resultado obtido, portanto, confirmou a importância do trabalho com a dimensão social e verbo-visual do gênero, já que elas se complementam de tal forma a proporcionar uma leitura que explora não só a “crosta”, mas também o “subsolo” e as “adjacências” de um texto.

Quando finalizamos a atividade da “dinâmica da caixinha”, propus, então, a produção de um documentário em vídeos, conforme planejado na UD. Expliquei como deveria ser feita essa produção e dividi a turma em cinco grupos. Cada qual ficou responsável em entrevistar pessoas de uma faixa etária, focando em determinados produtos. Por exemplo: equipe 1- pais e crianças (anúncios de brinquedos); equipe 2- adolescentes (anúncios de celulares); equipe 3- jovens (anúncios de roupas/calçados); equipe 4- adultos (anúncios de carro/produto de beleza); equipe 5- idosos (anúncios de remédios/alimentos).

Os alunos já conheciam o gênero documentário, mas achei importante retomar alguns de seus aspectos, exemplificando-o. Por isso, em uma das aulas do dia 24 de abril, passei um esquema lembrando algumas particularidades do gênero e como proceder para a sua produção. Para exemplificar melhor, passei um documentário na TV Pendrive sobre consumismo, e pedi para que observassem as técnicas, estratégias e recursos que poderiam usar durante sua produção. Nesse dia, também estipulei o prazo para a apresentação dos vídeos e destaquei que os documentários seriam colocados no Facebook da escola e apresentados para as demais turmas de ensino fundamental do período matutino.

Ficou visível, com essa atividade de encerramento do projeto, um interesse muito grande dos alunos, os quais se colocaram naturalmente como protagonistas da ação a ser desenvolvida. E, esse envolvimento deles como locutores na constituição de sentido da linguagem, reforçou minha constatação da necessidade

de compreendermos a língua, nas produções escolares, como sendo uma realidade e ao mesmo tempo uma forma de constituir a realidade, e que, portanto, necessita de uma interlocução o menos artificial possível. Segundo Menegassi (2011), quando se percebe a importância da interlocução para a produção “[...] esta passa a ter novos rumos, ou seja, o produtor, sabendo que possui um interlocutor, determina o gênero textual certo, utilizando uma linguagem adequada ao leitor, enfim, o interlocutor interfere na construção do sentido do texto” (MENEGASSI, 2011, p. 170). Além disso, de acordo com Bakhtin (2003[1979]), é necessário que um enunciado tenha um locutor e um interlocutor, pois um enunciado só se constitui quando é encaminhado para alguém, que pode ser um destinatário direto ou indireto, como é o caso dos interlocutores virtuais. A presença de um interlocutor, nas produções dos alunos, adequam seu discurso além de dar concretude ao enunciado.

Minha expectativa era de que precisariam de ajuda para a elaboração do roteiro e principalmente para a organização dos questionários para as entrevistas, mas, para minha surpresa, não houve necessidade da minha intervenção. Vejamos algumas das perguntas elaboradas pelos alunos para serem usadas nas entrevistas para a produção dos documentários:

Quadro 25– Perguntas elaboradas pelos alunos para entrevistas

PARA OS PAIS:

- Você acha que os anúncios influenciam demais as crianças?
- Quais os anúncios que mais influenciam os seus filhos? Onde você acha que eles mais veem esses anúncios?
- Geralmente os pais compram brinquedos para as crianças, e em geral, elas dão certa opinião sobre o que querem. De onde você acha que essas ideias surgem?
- Você acha que os brinquedos que são anunciados, na maioria das vezes pela TV, são de preços acessíveis a todos?
- Na hora da compra, as crianças ficam, muitas vezes, empolgadas, e querem porque querem um determinado produto. Você já reparou se é um produto que já foi anunciado?
- Muitas vezes um produto é anunciado e muitas pessoas começam a consumi-lo, tornando-o famoso. Essas pessoas, mesmo sem perceber, acabam fazendo um anúncio para outras pessoas. Você já reparou se seu filho já quis algo só porque o amigo tinha?
- Você compra tudo que seu filho pede? Por quê?
- Em sua opinião o que as pessoas devem fazer para evitar o consumismo?

PARA AS CRIANÇAS:

- Quando você vai numa loja de brinquedos e você quer comprar um, é porque achou legal, viu na TV ou algum amigo seu tem?
- Você repara no preço dos brinquedos ou vai logo pedindo para sua mãe?
- Você usa o brinquedo até ele estragar, ou brinca um pouco e deixa de lado? Por quê?
- Quando seus pais falam que não pode comprar o que você quer o que você fala para eles?

PARA OS ADOLESCENTES/JOVENS:

- O que chama sua atenção quando vai comprar um produto?
- Você se importa com o preço do produto?
- Quantos aparelhos celulares você já teve? De quanto em quanto tempo você troca de celular? Por quê?
- Os anúncios te influenciam a comprar um produto?
- Você se acha uma pessoa consumista em relação aos celulares?

PARA OS ADULTOS:

- Você se considera uma pessoa consumista? Por quê?
- Você já comprou algum produto por influência publicitária?
- Você percebe que compra coisas que não precisa e que não vai usar?
- Você já parou para pensar nos impactos ambientais que o consumismo causa?
- Os custos reais valem os benefícios da compra?
- O que você acha sobre o consumismo?
- Costuma comprar por impulso?
- Você se considera uma pessoa consumista? Por quê?

PARA OS IDOSOS:

- Como os anúncios de medicamento eram na sua época?
- Que farmácia você mais compra remédios? Você compra lá porque viu em um anúncio, pessoas te falaram ou viu na TV?
- Você já comprou algum medicamento influenciado por algum anúncio publicitário?
- O que você acha dos anúncios de medicamentos mostrados na TV hoje em dia? Eles realmente falam a verdade?

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora.

A elaboração desses questionamentos demonstrou que os alunos conseguiram alcançar o nível de retenção, pois as perguntas revelam posicionamentos advindos das reflexões em torno do gênero anúncio publicitário. Logo, a qualidade das perguntas reflete posicionamentos, compreensões, atitudes de leitores responsivos. Além disso, revela que conseguiram chegar à última etapa do processo de leitura, “[...] não somente com o acréscimo de informações textuais novas, mas, sim com o acréscimo de informações resultadas de um julgamento

realizado pelo leitor, sobre o texto lido, o que altera seu ponto de vista sobre o tema e possibilita a construção de um novo texto” (MENEGASSI, 2010b, p. 54). Isso significa dizer, que os conhecimentos prévios dos alunos foram modificados.

Analisando essa desenvoltura dos alunos, compreendi que realmente todo processo que havíamos desenvolvido ao longo das 35 aulas de aplicação da UD em sala, realmente contribuíram para o aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre o gênero trabalhado e promoveu implicações ideológicas que refletiram no contexto social onde vivem. Isso nos possibilitou inferir também, assim como enunciam Bakhtin/Volochinov (2004[1929]), que a “[...] estrutura da atividade mental é tão social como o da objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 114). Por isso, a importância de trazermos para sala de aula esse olhar crítico propiciado pelo ato da leitura, no intuito de minimizarmos o “senso comum” dos alunos, já que:

Enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob a forma de discurso interior, o seu estado é apenas de esboço, o seu raio de ação ainda limitado. Mas assim que passou por todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 118).

E esse “poder” de mudar a própria realidade, denotado por Bakhtin/Volochinov (2004[1929]), deveria ser nosso horizonte maior, como professores de LP, pois só dessa maneira estaríamos realmente proporcionando uma aprendizagem que constitui o sujeito como agente ativo do seu meio e, não apenas, genuínos reprodutores das ideologias que oprimem, marginalizam, manobram e desconstituem a individualidade do sujeito.

Para Geraldi (2010),

[...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial (GERALDI, 2010, p. 95-96).

Diria que essa perspectiva de olhar para o professor do futuro, enunciada por Geraldini (2010), faz-se necessária não apenas no futuro, mas no momento presente da nossa educação, pois não basta, como diz o autor, simplesmente responder perguntas, é preciso saber formular questionamentos, indagações frente às “verdades” postas como prontas e acabadas.

Os documentários elaborados pelos alunos foram apresentados no dia 09 de maio por meio do multimídia. Optei para que a primeira apresentação acontecesse apenas para a turma como de fato ocorreu. Nesse dia, contudo, alguns grupos ainda não estavam com o trabalho pronto e, outros faltavam alguns ajustes. Por isso, fizemos a apresentação conforme havíamos combinado e fui, no decorrer das exposições dos materiais colhidos, sugerindo alguns complementos e/ou adaptações necessárias para que apresentassem um trabalho bem elaborado. Marcamos, então, uma nova data para que dessa vez fizessem a apresentação final para os colegas da turma.

O que percebi, desse primeiro momento, foi que todos, de uma forma ou de outra, se empenharam na produção do documentário e um ponto muito positivo foi que realmente trabalharam em grupo, cooperando uns com os outros, salvo algumas exceções. Além disso, nesse primeiro contato com o material colhido por eles, pude analisar que haviam conseguido captar a essência da proposta, voltando o foco para o consumismo e sua relação com os anúncios publicitários.

A segunda apresentação aconteceu no dia 16 de maio. Dessa vez todos os grupos haviam finalizado seus vídeos/documentários e puderam expor para os colegas da sala suas produções. O resultado realmente me surpreendeu, pois a essência que buscava, com o desenvolvimento dessa atividade, foi contemplada por todas as equipes que demonstraram terem compreendido realmente a influência que o gênero discursivo anúncio publicitário pode exercer no cotidiano de cada um e o quanto, por isso, é importante lermos esse texto publicitário com maior propriedade. Esse resultado pareceu-me compreender, mais uma vez, que estavam desenvolvendo uma leitura mais crítica do gênero estudado, pois demonstraram, nos documentários produzidos, um posicionamento de réplica frente aos textos/enunciados lidos durante toda a aplicação da UD. As figuras 55 e 56 registram mais essa etapa da UD.

Figura 55 – Foto 25: Apresentação para a turma 1



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 16 de maio de 2017

Figura 56 – Foto 26: Apresentação para a turma 2



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 16 de maio de 2017

Assim como havia proposto para os alunos, como meio de circulação, os documentários foram mostrados para as demais turmas (6º, 7º e 8º) do período matutino, e foram divulgados no *Facebook* do colégio. Vemos, nas Figuras 57 a 59, esse importante momento de socialização da atividade com outros colegas da escola.

Figura 57 – Foto 27: Apresentação para colegas e professores 1



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 29 de maio de 2017

Figura 58 – Foto 28: Apresentação para colegas e professores 2



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 29 de maio de 2017

Figura 59 – Foto 29: Apresentação para colegas e professores 3



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 29 de maio de 2017

Todo desenrolar da pesquisa, desde o seu início até seu desfecho, foi um percurso que exigiu um constante avaliar e reavaliar, um construir e reconstruir, numa sondagem persistente de maneiras legítimas de uma aprendizagem transformadora. Riolfi et al. (2014) asseveram que:

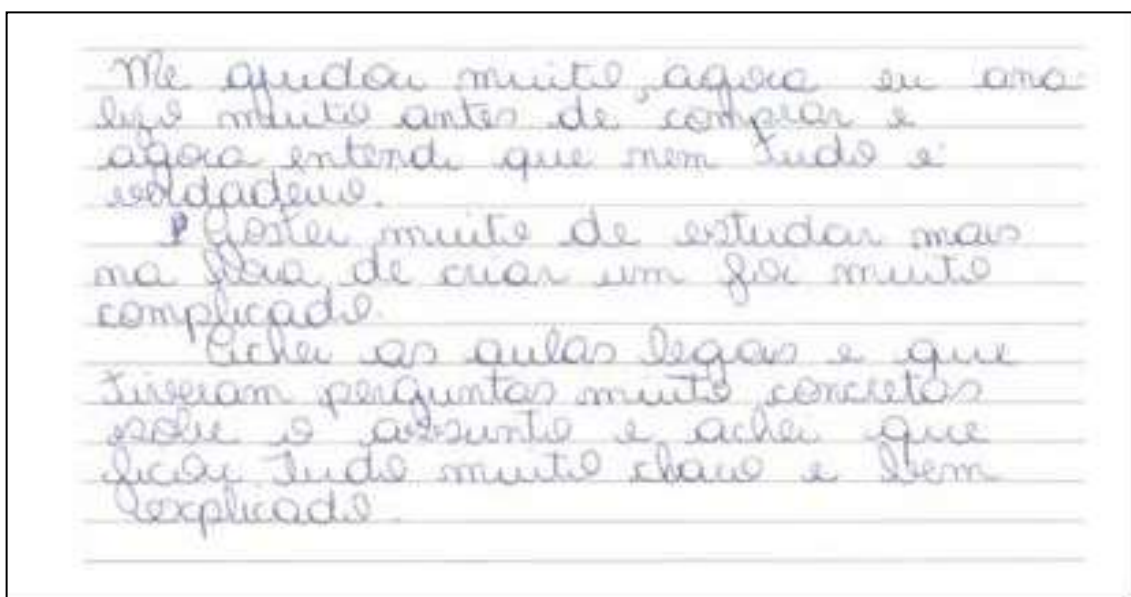
Ao gastar tempo refletindo, fazendo, avaliando e refazendo, o professor testemunha, por suas ações, o desejo de não querer que o aluno fique sempre no mesmo lugar. Sustentando seu compromisso ético, o professor privilegiará a invenção de experiências inesquecíveis que implicarão seus alunos, cada vez mais, na descoberta, criação e elaboração da linguagem, deixando à vista o olhar inovador e singular do aluno. (RIOLFI et al., 2014, p. 197).

Esse olhar inovador e essa singularidade do aluno, dita pelos autores, pude perceber ao longo da aplicação das atividades que compõem a UD proposta, contudo foi na produção final que visualizei de maneira mais nítida a capacidade de protagonismo dos alunos. E observei também, que o fazer, o refazer, o avaliar, o refletir, o complementar, o redirecionar, o criar do educador, embora sejam tarefas árduas são fundamentais quando se almeja a construção de sujeitos críticos, capazes de não só adquirir conhecimento, mas também de construí-lo. Como diz Geraldi (2010), “[...] trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis” (GERALDI, 2010, p. 97-98).

Como pesquisadora, e também sujeito da pesquisa, pude constatar não só o avanço apresentado pelos alunos, mas também o meu. Ao olhar para o meu próprio fazer docente, reconheci a possibilidade de delegar aos alunos maior autonomia e, conseqüentemente, proporcionei uma emancipação aos seus saberes.

Contudo, apenas minha avaliação e autoavaliação do processo de aplicação pareceu-me insuficiente para inferir até que ponto os alunos também perceberam que o desenvolvimento do projeto foi importante para nosso crescimento. Por isso, pedi para que manifestassem sua opinião sobre o período de concretização das atividades e sua relevância, escrevendo um texto. Essa prática foi feita sem identificação para que pudessem ser os mais sinceros possíveis. Apresento, a seguir (Figuras 60 a 63), algumas dessas opiniões, as quais possuem um significado expressivo para essa pesquisa, pois demonstram que realmente houve aprendizagem e que essa aprendizagem ocorreu de maneira prazerosa:

Figura 60 – Opinião 1



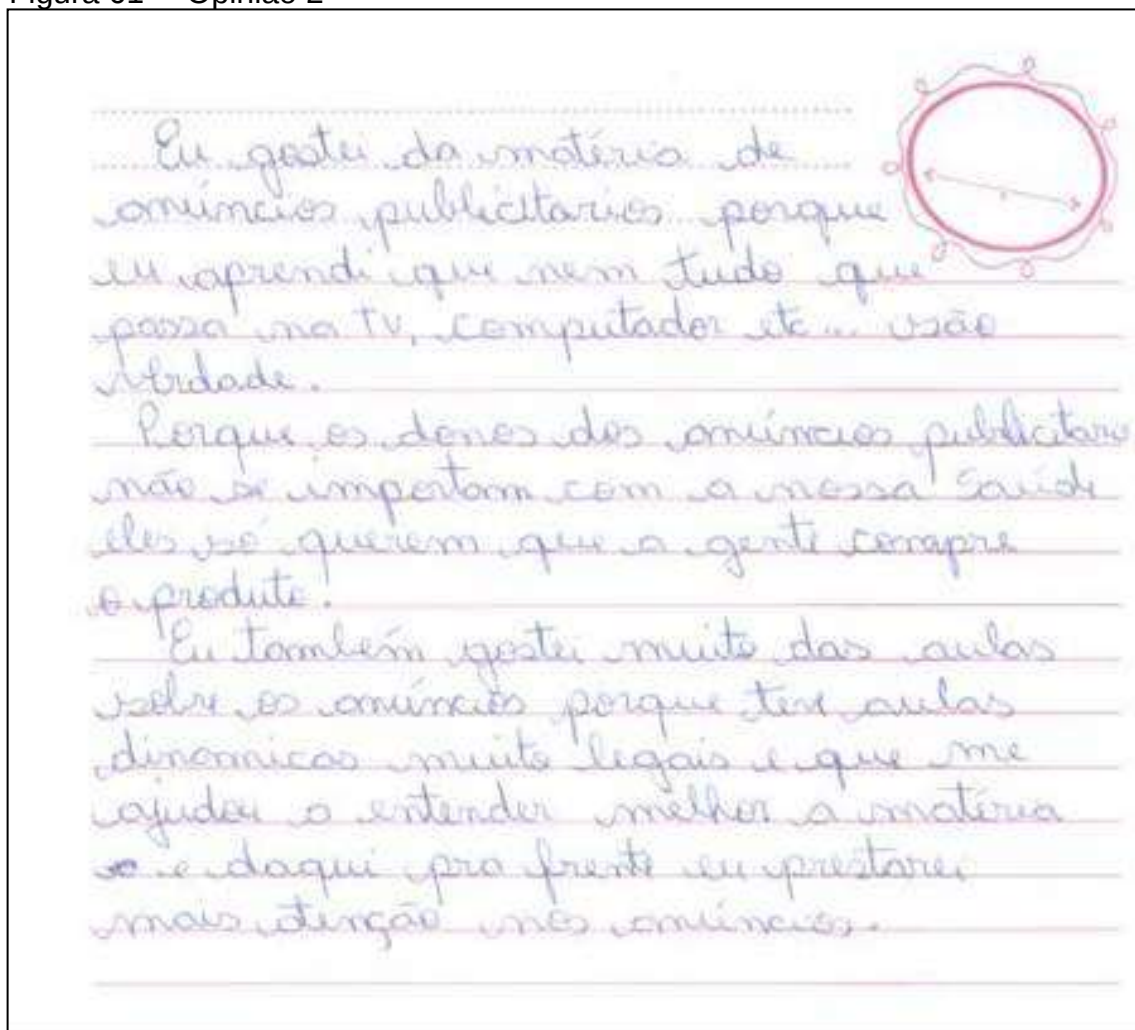
Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Me ajudou muito, agora eu analiso muito antes de comprar e agora entendi que nem tudo é verdadeiro.

Gostei muito de estudar mais na hora de criar um foi muito complicado.

Achei as aulas legais e que tiveram perguntas muito concretas sobre o assunto e achei que ficou tudo muito claro bem explicado

Figura 61 – Opinião 2



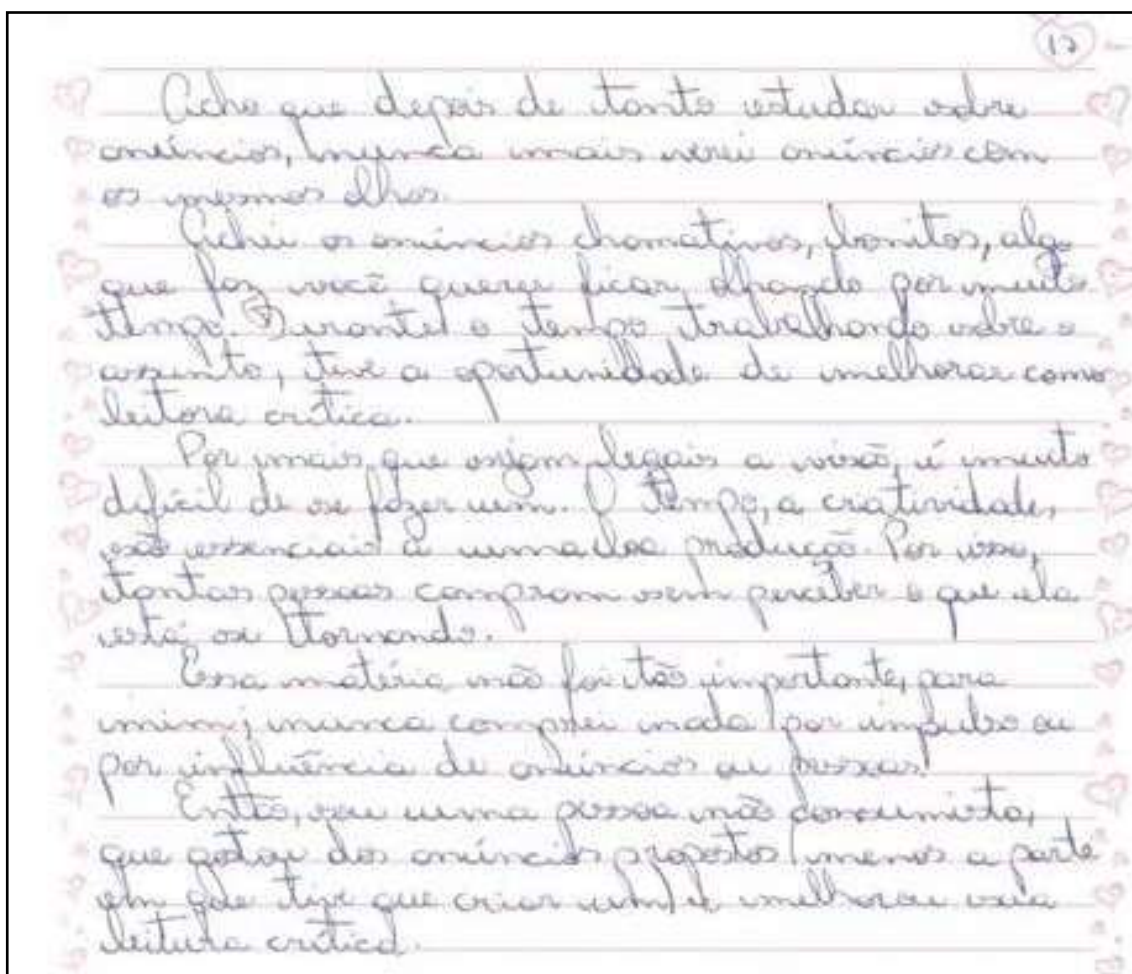
Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Eu gostei da matéria de anúncios publicitários porque eu aprendi que nem tudo que passa na TV, computador etc. são verdade.

Porque os donos dos anúncios publicitários não se importam com a nossa saúde eles só querem que a gente compre o produto.

Eu também gostei muito das aulas sobre os anúncios porque tive aulas dinâmicas muito legais e que me ajudou a entender melhor a matéria e daqui pra gente eu prestarei mais atenção nos anúncios.

Figura 62 – Opinião 3



Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Acho que depois de tanto estudar sobre anúncio, nunca mais verei anúncios com os mesmos olhos.

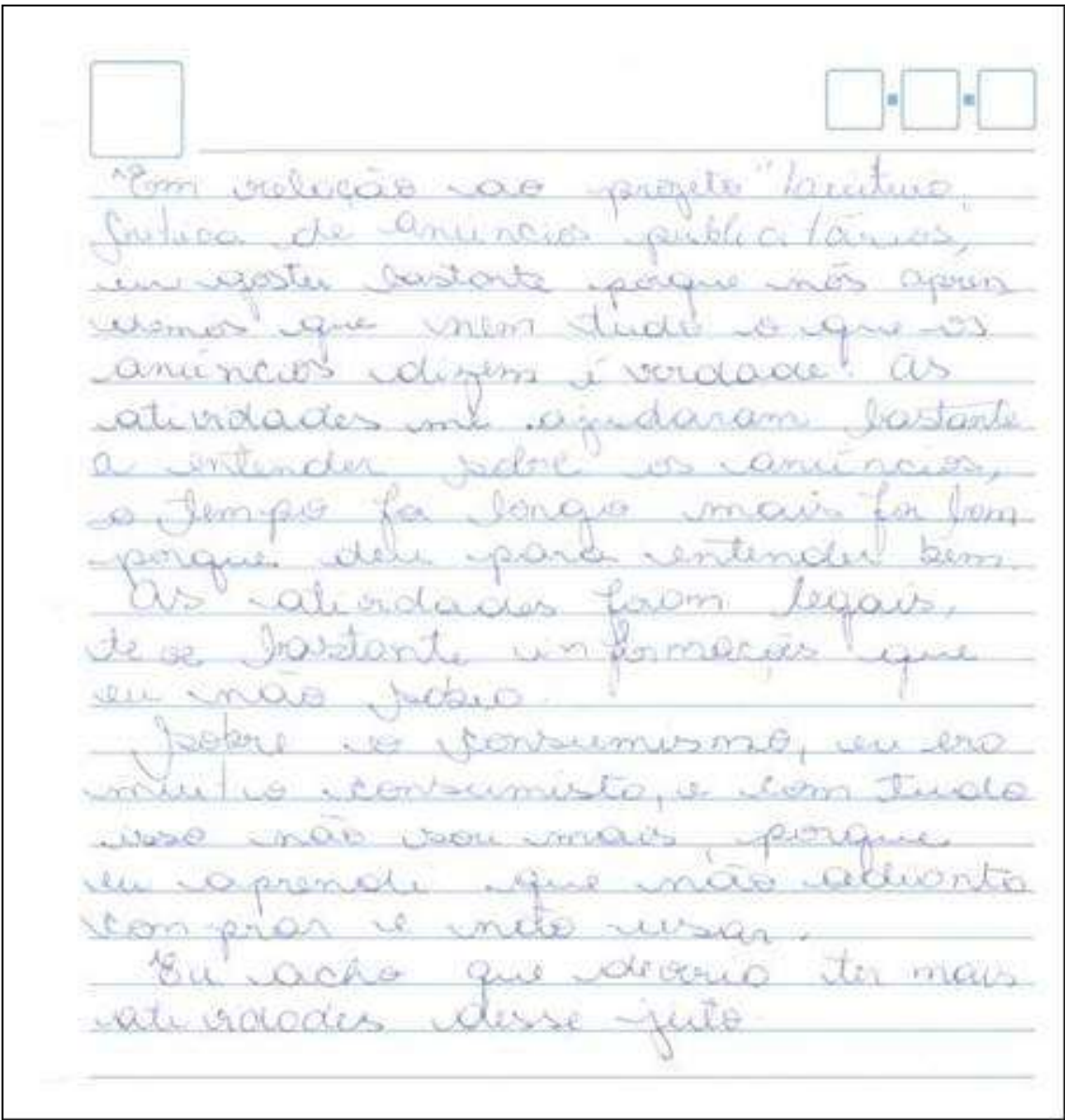
Achei os anúncios chamativos, bonitos, algo que faz você querer ficar olhando por muito tempo. Durante o tempo trabalhando sobre o assunto, tive a oportunidade de melhorar como leitora crítica.

Por mais que sejam legais a visão é muito difícil de se fazer um. O tempo, a criatividade, são essenciais a uma boa produção. Por isso, tantas pessoas compram sem perceber o que ela está se tornando.

Essa matéria não foi tão importante para mim, nunca comprei nada por impulso ou por influência de anúncios ou pessoas.

Então, sou uma pessoa não consumista, que gostou dos anúncios propostos (menos a parte em que tive que criar um) e melhorou sua leitura crítica.

Figura 63– Opinião 4



☐ ☐ ☐

"Em relação ao projeto "Leitura Crítica de anúncios publicitários", eu gostei bastante porque nós aprendemos que nem tudo o que os anúncios dizem é verdade. As atividades me ajudaram bastante a entender sobre os anúncios, o tempo foi longo mas foi bom porque deu para entender bem. As atividades foram legais, teve bastante informações que eu não sabia. Sobre o consumismo, eu era muito consumista, e com tudo isso não sou mais, porque eu aprendi que não adianta comprar e não usar. Eu acho que deveria ter mais atividades desse jeito.

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Em relação ao projeto "Leitura Crítica de anúncios publicitários", eu gostei bastante porque nós aprendemos que nem tudo o que os anúncios dizem é verdade. As atividades me ajudaram bastante a entender sobre os anúncios, o tempo foi longo mas foi bom porque deu para entender bem.

As atividades foram legais, teve bastante informações que eu não sabia.

Sobre o consumismo, eu era muito consumista, e com tudo isso não sou mais, porque eu aprendi que não adianta comprar e não usar.

Eu acho que deveria ter mais atividades desse jeito.

As colocações presentes nos textos dos alunos ilustram o quanto foi relevante o estudo proposto. É perceptível opiniões claras e coerentes com o que foi apresentado durante a aplicação do projeto com relação ao gênero anúncio publicitário, mas também é nítido o posicionamento pessoal do aluno com relação à temática, à forma de trabalho, ao tempo de estudo e ao quanto isso contribuiu ou não para sua vida. Acredito que a essência do que foi buscado neste trabalho de pesquisa se concretiza no momento em que o aluno é capaz de afirmar que: “Acho que depois de tanto estudar sobre anúncio, nunca mais verei anúncios com os mesmos olhos”.

Quando conseguimos, enquanto professores(as) que propõem buscar maneiras de construir e lapidar o conhecimento dos alunos, vislumbrar resultados positivos e meritórios, entendemos que a arte de ensinar é processual, requer uma árdua busca por uma metodologia adequada, mas acima de tudo, compreendemos que ensinar é abrir caminhos, é descortinar a verdade, é apontar novos horizontes que poderão ser alcançados a partir de um olhar e de um posicionamento mais crítico.

Trabalhar com o gênero, nessa perspectiva, é ampliar consideravelmente os horizontes das capacidades leitoras, pois os gêneros discursivos são ferramentas que possibilitam a um professor de LP ultrapassar a concepção de língua como um sistema estático, abstrato e imutável, passando a concebê-la como um fenômeno social de interação verbal, pois:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV (2004[1929]), p. 125).

E quando essa concepção de linguagem se configura nas práticas de leitura, em sala de aula, o desenvolvimento do leitor crítico é factível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa objetivamos criar uma proposta didática de leitura com o gênero discursivo anúncio publicitário a fim de possibilitar que alunos do 9º ano exercitassem e desenvolvessem sua capacidade de leitores críticos. Assim, a pergunta que norteou todo o processo investigativo foi: *“Como possibilitar que alunos do 9º ano exercitem/desenvolvam sua capacidade crítica por meio de um trabalho de leitura com o gênero discursivo anúncio publicitário?”*.

Ao buscar atender o objetivo proposto e responder à pergunta proposta, pautamos tanto o desenvolvimento da UD, quanto sua aplicação na ordem metodológica proposta por Bakhtin/Volochinov (2004[1929]). Optamos por essa orientação teórica porque concordamos com os autores no sentido de compreender que o estudo do gênero numa perspectiva discursiva, com base na concepção dialógica de linguagem, é fundamental para o desenvolvimento de leitores coautores, capazes de interferirem dialogicamente na produção de sentidos do texto, questionando, acrescentando, interagindo e reconstruindo o texto/enunciado. Isso porque sob essa concepção, o texto passa a ser visto não apenas no plano da linguagem, mas também no plano do discurso, abarcando toda situação social que o constitui.

O objetivo de buscarmos maneiras de desenvolver a capacidade crítica leitora dos nossos alunos, por meio do gênero anúncio publicitário, norteou a elaboração da UD, a qual foi desafiante, pois exigiu uma reflexão mais elaborada sobre as especificidades da leitura crítica, uma busca de materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades e uma ruptura com os paradigmas relativamente estabelecidos pelos materiais didáticos com os quais estamos acostumados(as) a trabalhar em sala de aula.

Quando nos propomos na elaboração e aplicação de um material didático pedagógico tendo como foco um gênero discursivo, assim o fizemos por acreditarmos na importância que o trabalho com o gênero tem para as aulas de LP, e o quanto ainda necessitamos estudar e conhecer sobre sua relevância como ferramenta que nos auxilia no estudo da língua dialógica e social. Além disso, tínhamos uma necessidade real e concreta que nos impulsionou a instigar nossos

alunos à busca de uma eficiência leitora mais aprimorada e crítica. Percebíamos um desinteresse pela leitura, acompanhado de justificativas de não compreensão do lido, em razão de um nível de leitura relativamente raso e/ou ingênuo.

Tudo isso nos impeliu ao desenvolvimento desse trabalho, o qual apontou, após toda análise que desenvolvemos ao longo do processo da pesquisa, um resultado satisfatório no sentido de conseguirmos atender ao objetivo estabelecido, e chegarmos a uma possível resposta ao questionamento que tencionávamos responder ao término do estudo.

O desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos envolvidos na pesquisa, embora não tenha sido total, pode ser considerada bem-sucedido, pois observamos um progresso, comprovado pelos resultados das atividades aplicadas, na forma em que os alunos passaram a se colocar diante do texto. Se a princípio tínhamos alunos/leitores que olhavam apenas para a superfície textual, ao término da aplicação da UD percebemos alunos/leitores mais engajados em desvendar o que está subjacente ao texto. Além disso, as perguntas elaboradas pelos alunos para a produção das entrevistas mostraram-nos que os alunos alcançaram o nível da retenção na leitura, pois conseguiram estabelecer relações do conteúdo com a vida.

Isso nos dá parâmetro para respondermos nosso questionamento com propriedade, pois se obtivemos resultados positivos, uma das formas possíveis para possibilitar que alunos do 9º ano exercitem/desenvolvam sua capacidade crítica por meio de um trabalho de leitura com o gênero discursivo anúncio publicitário, é justamente trabalhar o gênero numa perspectiva discursiva, com base em uma concepção dialógica de linguagem, a qual considera tanto a dimensão extraverbal (social) quanto verbo-visual do enunciado.

Assim, é coerente dizermos que, uma das formas possíveis para exercitarmos a capacidade leitora crítica dos alunos, é partirmos de um gênero discursivo, seguindo a ordem metodológica proposta por Bakhtin, a qual se sustenta no método sociológico, que propõe explorar a *dimensão extraverbal ou social*, investigando o contexto de produção e a finalidade do gênero, e a *dimensão verbo-visual*, que abrange a análise do *conteúdo temático, da construção composicional e do estilo* dos enunciados. Isso, aliado às etapas de leitura propostas por Luckesi et al. (1997) – *elementos subsidiários da leitura, estudo da temática do texto*,

elementos da avaliação e proposição – e às etapas de leitura propostas por Menegassi (2010b) – *decodificação, compreensão, interpretação e retenção*.

Afinal, ler criticamente não é mero exercício escolar; é uma capacidade que pode ser ensinada e/ou apurada de forma a ampliar as possibilidades de posicionar-se no mundo como sujeito ativo e pensante que consegue perceber quando querem lhe impor a condição de assujeitado.

Como professora da Educação Básica, ao colocarmos nessa condição de pesquisadora e de sujeito da pesquisa, pudemos aprimorar também nossa leitura crítica, na forma de ler o espaço da sala de aula, de percebermos nossos alunos e nossas práticas. Foi possível descobrirmos onde estão alguma lacunas a serem preenchidas, quais são nossas dificuldades, mas, acima de tudo, o quanto é importante e necessário olharmos para o próprio fazer docente. Quando somos capazes, de além de avaliarmos, nos autoavaliarmos, possibilitamos a ocorrência de uma reorientação das práticas educativas rumo a estratégias mais eficientes para o ensino aprendizagem.

Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) foi extremamente relevante e imprescindível, pois nos embasou teoricamente, nos alicerçou como pesquisadora e nos mostrou que existe caminhos eficazes para o desenvolvimento da aprendizagem nas aulas de LP. E isso, logicamente, beneficiou os alunos, os quais, como resultado do investimento no aprimoramento intelectual e profissional do professor, terão um ensino de melhor qualidade.

É justamente por isso que entendemos ser cada vez mais necessários investimentos no ensino das escolas públicas do nosso país, porque infelizmente existe uma fragilidade muito grande no sistema educacional. Além de toda problemática em relação à estrutural/física e financeira que passam a maioria das escolas, e que influenciam diretamente e negativamente no trabalho de professores, existe a adversidade, que nos parece ser a mais grave de todas, que o profissional da educação enfrenta para conseguir um aprimoramento de qualidade. Deveria ser compreensível para todos, em especial para o poder público, que o afastar-se da sala de aula para especializar-se não significa perda, mas sim aquisição – de conhecimento, de capacidade, de criticidade, de vontade e de competência – todos atributos que empoderam o professor e a escola como um todo.

Por isso, reforço a importância da pesquisa aqui apresentada, tanto para nossa especialização profissional, quanto para o aperfeiçoamento das capacidades leitoras dos alunos, e conseqüentemente, para a valoração da nossa escola.

Contudo, é importante ressaltarmos que esse trabalho de pesquisa não acabou, haja vista o fato de deixarmos apenas proposições que podem ser complementadas, melhoradas e/ou acrescidas. Afinal, uma pesquisa em LA não pretende resolver problemas, mas criar condições para pensar sobre eles, problematizando de forma a criar a inteligibilidade necessária para a compreensão da linguagem como prática social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco Filho. **Gêneros jornalísticos**: notícias e carta do leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, Maria Margarida de; MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação em língua portuguesa**: para os cursos de jornalismo, propaganda e letras. São Paulo: Atlas, 2000.

BAKHTIN, Mikhail (1979). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BAKHTIN, Mikhail (1929) **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BASTOS, Danielle da Mota. Anunciar e consumir os gêneros textuais publicitários na sala de aula. In: **Anais do V SIGET** - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul – agos./ 2009. ISSN 1808-7655.

BONINI, Adair. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p.679-704, 2011. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000300005>. Acesso em: 08 jan. 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

_____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**: 5ª. a 8ª. Série. Brasília: SEF, 1998.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 2006.

CASTELA, Greice da Silva. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LEe)**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola). Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____; OLIVEIRA, Ilda de Fátima de Lourdes. Identificação do gênero, do tema e da finalidade do texto em uma leitura global. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano):** estudos e proposições didáticas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 91-110.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Encaminhamentos de produção de texto na escola: considerações sobre os gêneros. In: **Anais do VII SIGET - Os gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana: Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais.** ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAÚJO, Júlio César (coord.). Fortaleza – CE: UFC, set./2013..

_____. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane (orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.** São Paulo: Pontes, 2014. p.13-34.

_____; BARREIROS, Ruth Ceccon. Concepções e capacidades de leitura para o letramento. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano):** estudos e proposições didáticas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 19-42

DE GRANDE, Paula Baracat, O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n.23, dez. 2011.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Gêneros Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gênero: textual ou discursivo? In: _____. **Gêneros textuais [recurso eletrônico]:** o que há por trás do espelho? Belo HorizonteFALE/UFMG, 2012.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrição em curso. In: MOITA-LOPES, Luis Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p.45-65.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora:** uma leitura psicológica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.483-502, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: João W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p 59-79.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. IN: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos-SP: Claraluz, 2009. p.151-194.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.9-37.

LUCKESI, Cipriano et al. Processo de leitura crítica da palavra escrita. In: _____. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 144-153.

MENEGASSI, Renilson José. O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v.50, n.1, p.169-187, Jan./Jun. 2011.

_____. Perguntas de leitura. In: _____ (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a. (Formação de Professores - EAD; v. 19).p. 167-190.

_____. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tania Braga. **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010b. p. 34-61.

_____; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá : Eduem, 2010.p 15-39.

_____; CAVALCANTI, Rosilene da Silva de M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. **Alfa**, São Paulo, v.57, n. 2, p. 433-449, 2013.

MENEZES, Vera Lúcia de Oliveira e Paiva; SILVA, Marina Morena dos Santos e; GOMES, Iran Felipe Alvarenga e. **Sessenta anos de Linguística Aplicada**: de onde viemos e para onde vamos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz. Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p.13-43

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PERFEITO, Alba Maria; CECILIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

RIOLFI, Claudia Rosa et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

RODRIGUES. Rosangela Hammes. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. LAEL/PUC-SP. 2002. In: FREITAS, Maria Tereza de A.; COSTA, Sergio Roberto (Orgs). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002.p.1-20

SANDMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 1993.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Universidade de Murdoch. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VOLOSCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

WEBER, Florence. A Entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, 2009.

Sites pesquisados

ALMAPBBDO (Brasil). **Elevador Havaianas AlmapBBDO**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y4A1qr_6uxs>. Acesso em: 10 out. 2016.

AS POLÍTICAS e certificações que garantem a qualidade da Coca-Cola. Coca-Cola Journey. Disponível em: <<http://www.cocacolaportugal.pt/informacao/politicas-certificacoes-qualidade>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

BRASIL. INEP INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Ed.). **Brasil no pisa 2015 sumário executivo** - Inep. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. CAPES/MEC. **Periódicos**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 16 maio 2016.

BRASIL. CONAR. **Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária**. Disponível em: <<http://www.conar.org.br/>>. Acesso em: 24 out. 2016.

BRASIL DE FATO - UMA VISÃO POPULAR DO BRASIL E DO MUNDO (Brasil). **Camponeses e população de periferia denunciam a poluição da Coca-Cola**. 2010. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/2030/>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

CACAU SHOW (Brasil). **Eu, Você, Trufas e seriado! Câ topa?!** 2016. Disponível em: <[https://www.facebook.com/CacauShow/?hc_ref=ADS&fref=nf&ft;\[tn\]=kC&ft;\[qid\]=6340198085392654064&ft;\[mf_story_key\]=3352654555629136405&ft;\[ei\]=Al@aaaaafd6629501b4e97142da6ba75657&ft;\[fbfeed_location\]=1&ft;\[insertion_position\]=118&__md__=1](https://www.facebook.com/CacauShow/?hc_ref=ADS&fref=nf&ft;[tn]=kC&ft;[qid]=6340198085392654064&ft;[mf_story_key]=3352654555629136405&ft;[ei]=Al@aaaaafd6629501b4e97142da6ba75657&ft;[fbfeed_location]=1&ft;[insertion_position]=118&__md__=1)>. Acesso em: 10 out. 2016.

CAMPANHA do Guaraná Antarctica veiculada na revista Veja. 2014. Redator: Marcelo Siqueira. Diretor de Arte: Marcelo Camargo. Disponível em: <<http://cargocollective.com/marcelosiqueira/Guarana-Antactica>>. Acesso em: 10 out. 2016.

COCA-COLA (Brasil). **Mate a Sede de ajudar o planeta**. 2012. Disponível em: <<http://www.anamariabianchini.com.br/storage/noticias/1187/coca2.jpg>>. Acesso em: 10 out. 2016.

COCA-COLA pode causar câncer, diz pesquisa: Corante de caramelo IV, que dá cor e sabor, pode provocar a doença. 2013. R7.com. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/saude/coca-cola-pode-causar-cancer-diz-pesquisa-13092013>>. Acesso em: 24 out. 2016.

COCA-COLA busca empreendedores com projetos de impacto social. 2015. Ciclo Vivo Por um Mundo Melhor. Disponível em: <<http://ciclovivo.com.br/noticia/coca-cola-busca-empresarios-com-projetos-de-impacto-social/>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

COLHEITA da dia todos os dias? É sopa. Disponível em: <<http://payload.cargocollective.com/1/0/6229/63029/mupi.jpg>>. Acesso em: 12 out. 2016.

COMUNICART. **Propagandas vetadas pelo CONAR**. Blog. Disponível em: <<http://comunicart.blog.br/2014/06/propagandas-vetadas-pelo-conar/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

CUTTS, Steve. **Sociedad de consumo y obsolescencia programada, combinación que amenaza la existencia**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fll_Lr5Rf5A>. Acesso em: 12 out. 2016.

DESENCANNES. **As pérolas da propaganda que não chegam nem ao atendimento**. Disponível em: <<http://www.desencannes.com.br/perolas/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>>. Acesso em: 28 set. 2017.

GEARS of War 4. 2016. Disponível em: <<http://www.submarino.com.br/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

GOOGLE (Ed.). **Slogans falam a verdade sobre seus produtos**. 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=slogans+falam+a+verdade+sobre+seus+produtos&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjCmaDdgKLTahXLF5AKHSh6ANoQ_AUIBygC&biw=1366&bih=638#imgrc=_>. Acesso em: 06 abr. 2017.

GREENME (Brasil). **As 10 empresas da indústria alimentícia que mais poluem o meio ambiente**. 2014. Revista. Disponível em: <<https://www.greenme.com.br/informar-se/ambiente/394-as-10-empresas-da-industria-alimenticia-que-mais-poluem-o-meio-ambiente>>. Acesso em: 24 out. 2016.

GLOBO.COM - G1 (Brasil). **Coca-Cola é acusada de poluição ambiental na Índia**: Governo decidiu que empresa será multada em US\$ 47 milhões. Empresa nega acusações e diz que nada foi provado.. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,MUL1539406-9356,00-COCACOLA+E+ACUSADA+DE+POLUICAO+AMBIENTAL+NA+INDIA.html>. Acesso em: 24 out. 2016.

ISSU (Brasil). **Revista Contigo**. Disponível em: <https://issuu.com/renatoalm1/docs/contigo_-_edi_o_2124_-_6_junho>. Acesso em: 10 out. 2016.

JORNAL HOJE (Brasil). **Faça o teste sobre consumismo**: Veja se você é consumista. Teste foi desenvolvido pelo Dr. Hermano Tavares e Tatiana Filomensky. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/02/faca-o-teste-sobre-consumismo.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

JUSBRASIL. **Art. 37 do Código de Defesa do Consumidor - Lei 8078/90. Art. 37 do Código de Defesa do Consumidor - Lei 8078/90**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10603148/artigo-37-da-lei-n-8078-de-11-de-setembro-de-1990>>. Acesso em: 10 out. 2016.

LETRAS. **Divida Interna (part. Rapadura) Inquérito**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/inquerito/1850218/>>. Acesso em: 24 out. 2016.
MAIS sabor da Horta pro seu Clube Social Integral. Disponível em: <<http://1.bp.blogspot.com/-8foluWpMVc4/VgqP4rG2n5I/AAAAAAAAADSM/j1xtqrd3Smc/s1600/AAAA.jpg>>. Acesso em: 12 out. 2016.

MAX TOTAL ALIMENTOS (Brasil). **Mamãe me protege**. Disponível em: <https://www.facebook.com/MaxTotalAlimentos/?hc_ref=ADS>. Acesso em: 10 out. 2016.

MERCEDESBENZBRASIL (Brasil). **Mercedes-Benz | Chegou o Novo Actros**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sAva65Wnaug>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MINISTÉRIO LIBERTAR. **Coca-Cola é obrigada a fechar fábrica de engarrafamento na Índia por uso excessivo de água, e poluir o meio ambiente com efluentes tóxicos**. 2013. Blog. Disponível em: <<http://www.libertar.in/2014/06/coca-cola-e-obrigada-fechar-fabrica-de.html>>. Acesso em: 24 out. 2016.

MIOTTO, Karina. **Fábrica é acusada de poluir igarapé**. 2011. Associação O Eco. Disponível em: <<http://www.oeco.org.br/reportagens/24803-fabrica-de-refrigerates-e-acusada-de-poluir-igarape-no-amapa/>>. Acesso em: 24 out. 2016.

NEOARTHD Ž COMERCIAIS EM HD (Brasil). **Pepsi Twist - O Mundo Tá Chato (#omundotachato) (Você é Feio assim Mesmo)**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fqLyQmAnris>>. Acesso em: 10 out. 2016.

O COMERCIAL Proibido da Pepsi. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Pb26qWcKI3o>>. Acesso em: 10 out. 2016.

OS MALEFÍCIOS da Coca-Cola. 2013. Blog Quero + Viver. Disponível em: <<http://queromaisviver.blogspot.com.br/2013/02/os-maleficios-da-coca-cola.html>>. Acesso em: 24 out. 2016.

PANDORA PUBLICIDADE (Brasil). **A Pandora**. Disponível em: <<http://www.pandorapublicidade.com.br/#!/portfolio-item/tartaruga-mascote-3d/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

PETROF, Daiana. **Verdades, histórias e boatos sobre a Coca Cola. Ela dá câncer?** 2015. D M - Diário da Manhã. Disponível em: <<http://www.dm.com.br/cultura/2015/06/viciante-e-perigoso-liquido-preto.html>>. Acesso em: 24 out. 2016.

Portal EcoD. <http://www.ecodesenvolvimento.org/ecomangement/coca-cola-brasil-assume-postura-socioambiental-e#ixzz4VMYgy8yT> Condições de uso do conteúdo Under Creative Commons License: Attribution Non-Commercial No Derivatives Coca-Cola Brasil reforça postura socioambiental e divulga ações. 2009. Eco D Editoriais/Empresa Sustentável. Disponível em: <<http://www.ecodesenvolvimento.org/ecomangement/coca-cola-brasil-assume-postura-socioambiental-e>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

PUTA SACADA. **Guaraná Antarctica Duda Propaganda**. Disponível em: <<http://www.putasacada.com.br/guarana-antarctica-duda-propaganda/>>. Acesso em: 16 maio 2016.

RED Bull - Jesus (Comercial proibido no Brasil). 2013. Direitos: Red Bull. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7V6PQHYuuDk>>. Acesso em: 10 out. 2016.

RICOS e famosos comem como reis: Seja um também. Burger King. Disponível em: <<http://2.bp.blogspot.com/-eoywASfeBb8/UM7h-QeLMvI/AAAAAAAAAEI/vEk1GR7r4wU/s1600/digitalizar0015.jpg>>. Acesso em: 12 out. 2016.

ROCHA, Guilherme Ribeiro. **Consumismo e suas causas**. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A3-L55zpV0A>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SAIPP, Camila. **Descubra os malefícios que o refrigerante traz à saúde** **Descubra os malefícios que o refrigerante traz à saúde**. 2012. Revista Digital Corpo a Corpo. Disponível em: <<http://corpoacopo.uol.com.br/dieta/nutricao/descubra-os-maleficios-que-o-refrigerante-traz-a-saude/3030#>>. Acesso em: 24 out. 2016.

SOBRE A COCA-COLA BRASIL: Princípios e valores. Princípios e valores. Coca-Cola Journey. Disponível em: <<https://www.cocacolabrasil.com.br/sobre-a-coca-cola-brasil/principios-e-valores>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

SOU ES (Brasil). **No Meio: Quer olhar comigo?** 2013. Disponível em: <<http://nomeio.soues.com.br/plus/modulos/noticias/ler.php?cdnoticia=1>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SUSTENTABILIDADE. Coca-Cola Journey. Disponível em: <<http://www.cocacolabrasil.com.br/sustentabilidade>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

TERRA. **O que uma latinha de Coca-Cola pode fazer ao seu corpo?**: Blog Truth Theory mostra efeitos de 10 minutos até mais de 1h após ingestão do refrigerante. 2015. Disponível em: <<https://saude.terra.com.br/nutricao/o-que-uma-latinha-de-coca-cola-realmente-faz-ao-seu-corpo,57d5d83b3c3680c2f3c6aef43caf0b1s69RCRD.html>>. Acesso em: 24 out. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (Brasil). **Pisa: desempenho do Brasil piora em leitura e 'empaca' em ciências**. 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29048/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias/>>. Acesso em: 16 maio 2016.

UOL EDUCAÇÃO (Brasil). **Pisa: desempenho do Brasil piora em leitura e 'empaca' em ciências**. 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em: 16 maio 2016.

ANEXOS



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

ó-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
mitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR

Nome da Pesquisadora responsável e colaboradores:

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (UNIOESTE, Cascavel) tehubes@gmail.com
CRUZ, Silvana Aparecida Costa da (UNIOESTE, Cascavel) silvanaaparecidacosta@gmail.com

Convidamos **seu (a) filho(a)**, a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de aplicar uma proposta didática de leitura com o gênero discursivo anúncio publicitário a fim de possibilitar que os alunos do 9º ano exercitem/desenvolvam sua capacidade de leitura crítica. Para tanto, desenvolveremos atividades em sala de aula, no laboratório de informática, trabalhos em grupos e solicitaremos a participação efetiva do(a) aluno(a) nas atividades propostas. Durante a execução do projeto seu(a) filho(a) irá ter aulas de Língua Portuguesa e trabalharemos conteúdos pertinentes ao 9º ano, não acarretando prejuízo ao seu desenvolvimento. Informamos que também tiremos fotos, faremos gravação de áudios e coletaremos os textos e/ou vídeos produzidos para posterior análise. Todavia, nos comprometemos em usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando pela moral dos sujeitos participantes da pesquisa. Não haverá citação direta do nome do(a) aluno(a) na divulgação dos resultados do trabalho. Sendo assim, não há riscos na realização da pesquisa. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Em se tratando dos benefícios, essa pesquisa visa a colaborar com o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, principalmente da leitura, utilizando de metodologias diversificadas. Os participantes da pesquisa não pagarão nem receberão por sua contribuição nas atividades desenvolvidas. A participação dos alunos na pesquisa poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário esse cancelamento. A pesquisadora responsável e a colaboradora de pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones (45) 991361043 e (45) 99828025 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Eu, _____, pai/mãe e/ou responsável por _____ declaro estar ciente do exposto e autorizo meu (a) filho(a) a participar da pesquisa.

Assinatura: _____

Eu, **Silvana Aparecida Costa da Cruz**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Assinatura: _____

Vera Cruz do Oeste, _____ de _____ de 2017.



COLÉGIO ESTADUAL MARQUÊS DE PARANAGUÁ
Ensino Fundamental, Médio e Profissional
Aut. de Funcionamento Resolução n.º 1.301/82 D.O.E. DE 22/04/82
Vera Cruz do Oeste - Paraná

TERMO DE CIÊNCIA

Eu, **Edena Carla Dorne Cavalli**, Diretora do Colégio Estadual Marquês de Paranaguá, autorizo a pesquisadora **Silvana Aparecida Costa da Cruz**, RG **6391503-3**, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, sob a orientação da **Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes**, a realizar pesquisas junto aos alunos do 9º ano A, por meio dos seguintes instrumentos de geração de dados:

1. Observação;
2. Gravação de aulas;
3. Diário de campo;

Estou ciente de que esta pesquisa faz parte do projeto "Uma proposta de trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário na formação crítica do leitor", o qual tem como objetivo possibilitar que alunos do 9º ano exercitem/desenvolvam sua capacidade crítica por meio de um trabalho de leitura com o gênero discursivo anúncio publicitário.

A pesquisa será executada no período de março a maio de 2017.

Edena Carla Dorne Cavalli
Diretora
Res. 741/2016 - DOE 04/03/2016


EDENA CARLA DORNE CAVALLI
DIRETORA
RES. 741/2016 DOE 04/03/2016