

# LEITURA E COMPETÊNCIA LEITORA O DISCURSO DO GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDÍSTICO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

*Urbano Cavalcante da Silva Filho (UESC)*  
[urbanocavalcante@yahoo.com.br](mailto:urbanocavalcante@yahoo.com.br)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*A gente se acostuma a andar nas ruas e ver cartazes.  
A abrir revistas e ver anúncios  
A ligar a televisão e assistir a comerciais.  
A ir ao cinema e engolir publicidade.  
A ser instigado, conduzido, desnorteadado,  
lançado na infundável catarata dos produtos.*

**Marina Colasanti**

O ensino da língua materna ainda tem como principal característica o caráter normativo, prescritivo e conceitual, marcado por aulas classificatórias de nomenclaturas e categorias da gramática normativa, com ênfase nos estudos da ortografia e da sintaxe da Língua Portuguesa (daqui em diante LP).

Na década de 70, e, sobretudo, a partir dos anos 80, com o surgimento das teorias lingüísticas, essa concepção passou a ser contestada. Essas teorias postulam que o ensino e estudo da língua ultrapassam as formas lingüísticas, e os interesses voltam para as relações entre essas formas, seu contexto de uso e suas condições de produção. Por isso que muitas críticas foram dirigidas ao ensino tradicional da LP. Duas das críticas merecem especial atenção. Uma delas diz respeito à excessiva valorização da gramática normativa dissociada da realidade lingüística e discursiva dos alunos (tendo como consequência o preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão) e a outra centra-se no uso do texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais.

Portanto, quando se pensa no verdadeiro objeto de ensino da língua, tem-se que considerar os usos sociais que os falantes fazem dela, centrado na concepção sociointeracional da linguagem. Desse modo, o ensino da língua – antes conceitual, classificatório, prescri-

tivista, gramaticalista, nomenclaturista –, passa a ser visto no uso e funcionamento da língua, enquanto sistema simbólico, situado num contexto sócio-histórico determinado.

Toda essa discussão em torno da redefinição do objeto de ensino e estudo da LP tem permitido surgir documentos orientativos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que apresentam orientações teórico-metodológicas para o ensino da LP. O cerne das idéias dos PCN's fundamenta-se na teoria dos gêneros do discurso (Bakhtin, 1992), sejam eles orais, sejam escritos, permitindo um maior esclarecimento do seu funcionamento, o que é extremamente importante tanto para sua produção quanto para sua compreensão. Inferimos, com isso, que o trabalho com gêneros discursivos, na escola, é uma excelente oportunidade para se lidar com a língua nos seus mais variados usos no dia-a-dia, pois nada do que fazemos lingüisticamente está fora de ser um gênero.

Nessa perspectiva, é papel da escola oferecer aos alunos o contato com os mais variados gêneros textuais ou discursivos<sup>1</sup>, já que a postura teórica aqui assumida suporta-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É, nesse contexto, que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.

Dentre o conjunto dos gêneros tidos como potencialmente infinito e mutável (Kleiman, 2005, p. 8), temos a publicidade, tida como um dos gêneros mais acessíveis à população. Nas palavras de Hoff (2005, p. 1), “convivemos com tanta familiaridade com as idéias e imagens neles [nos meios de comunicação de massa] veiculadas que as aceitamos como verdade e as utilizamos para guiar nossas decisões e escolhas de vida”.

Com esse pano de fundo, pretendo, com o presente trabalho, provocar uma discussão de caráter teórico e apresentar uma proposta de reflexão e trabalho didático-pedagógico com o texto publicitário nas aulas de língua materna, a partir do aparato teórico da Análise do Discurso, de filiação francesa.

---

<sup>1</sup> Há uma oscilação terminológica entre gênero textual e gênero discursivo. São termos considerados equivalentes pelos autores que abordam o assunto. Nesse trabalho, portanto, esses dois termos serão utilizados indistintamente.

Dessa forma, o estudo desse gênero permite que os alunos possam encarar o discurso publicitário como uma construção social, não individual, que deve ser lido e analisado considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção, além de perceber que esse discurso reflete uma visão de mundo determinada, vinculada à do (s) autor (es) e à sociedade em que vive (m).

Assim, num primeiro momento, farei considerações justificando a escolha de se trabalhar com gêneros textuais nas aulas de LP. Para tanto, estaborecerei, apoiando-me em Marcuschi (2005), a distinção necessária entre gênero e tipo textual, dada a confusão terminológica e conceitual entre esses conceitos. Em seguida, justificarei a escolha pelo gênero propaganda, dentre a infinidade de gêneros existentes, fazendo considerações sobre ele (características, importância, linguagem). Na sequência, apresentarei e discutirei (brevemente) sobre a teoria que escolhi para sugerir o trabalho com o gênero textual publicitário nas aulas de LP – a Análise do Discurso, de linha francesa e as suas implicações em sala de aula. Por fim, discutirei sobre o processo de leitura e o desenvolvimento da capacidade leitora, no intuito de visualizar o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica por parte dos nossos, para que possam descobrir e desvencilhar-se das sedutoras armadilhas que os textos midiáticos apresentam e impõem-nos.

Espero que essas colocações possam auxiliar os professores na reorientação do seu *modus operandi* na escola, especificamente nas aulas de LP. Passa de longe a pretensão de apresentar aqui receitas metodológicas para o trabalho em sala de aula, mas acredito poder contribuir com o pensar em alternativas mais significativas de trabalho com a língua na escola, no caso, o trabalho com gênero textual propagandístico, já que quando ensinamos a operar com gêneros, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de leitura e produção textual.

## POR QUE TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS?

Antes de responder a essa pergunta, julgo interessante trazer uma breve - e necessária - discussão a respeito da noção de gênero.

Em primeiro lugar, parto do pressuposto de que é impossível a comunicação verbal a não ser por algum gênero, assim como também é impossível se comunicar a não ser por algum texto. Dito de outra maneira, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa é uma posição defendida por Bakhtin (1992), ao tratar a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais e estruturais. Com essa noção, Bakhtin ratifica a concepção de encarar a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo um enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal.

Apoiando-me em Marcuschi (2005, p. 23), entendo os gêneros discursivos ou textuais como uma noção que faz referência aos textos materializados com os quais temos contato no nosso dia-a-dia, marcados por suas características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características.

Julgo oportuno, nesse momento, diferenciar gênero de tipo textual, já que a confusão entre essas duas noções pode esvaziar a noção de gênero textual de sua carga sociocultural, historicamente construída, ferramenta essencial, para alguns, na socialização do aluno via linguagem escrita (Marcuschi, 2005).

Portanto, diferentemente do caráter funcional, sócio-comunicativo, cognitivo e institucional dos gêneros textuais, os tipos textuais designam “uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (Marcuschi, 2005, p. 23, grifo do autor).

Como não há espaço aqui para mais detalhes (se não isso desviaria o objetivo de minha abordagem), concluo essa reflexão afirmando que no tipo textual predomina a identificação de seqüências lingüísticas típicas como norteadores; enquanto, nos gêneros, a predominância refere-se aos quesitos de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade.

Agora, para responder à questão que abre essa seção (*Por que trabalhar com gêneros textuais?*), reflitamos a respeito do fato de

que nos últimos dois séculos, as novas tecnologias, em destaque as ligadas à área de comunicação, proporcionaram o surgimento de novos gêneros e novas formas de comunicação. De fato, “não são propriamente as tecnologias *per se* que originaram os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias” (Marcuschi, 2005, p. 20). Portanto, além de estar em consonância com as orientações teórico-metodológicas dos PCN’s, um dos méritos do trabalho didático-pedagógico com os gêneros discursivos deve-se ao fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência no domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é, por meio dos gêneros discursivos, que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

Concordo com Bezerra (2005), quando afirma reconhecer que a escola sempre trabalhou com gêneros, até porque, na década de 80, com a divulgação de algumas teorias lingüísticas privilegiando o estudo do texto, os livros didáticos diversificaram e ampliaram ainda mais a sua seleção textual, destacando-se a presença de textos jornalísticos (notícias, reportagens, entrevistas, propagandas etc.). No entanto, os seus ensinamentos eram restritos à observação e análise de aspectos estruturais ou formais dos textos. Ou seja, os textos eram usados como pretexto para o estudo da metalinguagem e classificação gramatical (identificação de verbos, retirada de adjetivos, categorização dos substantivos e pronomes etc.).

Por isso que, ainda concordando com Bezerra (2005, p. 41),

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Enfim, a importância do estudo com gêneros específicos da mídia, como a publicidade, pode ser argumentada pelo fato de ser um tipo de discurso proeminente nas sociedades hodiernas, que pode revelar muito sobre a nossa sociedade e a nossa psicologia, além de

se apresentar como parte integrante da cultura moderna com um poder comunicativo de grande relevância.

Argumento também a escolha do trabalho com o gênero discursivo propaganda em sala de aula pelo fato de este poder ser considerado uma espécie de crônica social, uma vez que estabelece um diálogo com os acontecimentos do presente e com as tendências de comportamento, expectativas, desejos e percepções do público, o que torna possível considerar o discurso publicitário como um “tradutor” da concepção econômico-mercadológica da sociedade.

### O TEXTO PUBLICITÁRIO (OU PROPAGANDÍSTICO): LOCUS DE IDEOLOGIA E PERSUASÃO

Diante das divergências em torno dos termos publicidade e propaganda, quanto a haver ou não uma diferenciação conceitual entre eles, diz Gomes (2001, *apud* Gaiarsa, 2002, p. 11) que essa confusão semântica só ocorre no Brasil, onde as duas palavras são usadas como sinônimos. Como é comum, ao falarmos em publicidade, utilizarmos tal termo com o termo propaganda, julgo merecer aqui uma discussão sobre isso. Então pergunto: há diferença entre eles? Qual?

Para responder a essa questão, busco na obra *Propaganda: teoria, técnica e prática*, a distinção entre esses conceitos estabelecida por Sant’Anna (1998, p. 75):

A palavra publicidade significa, genericamente, divulgar, tornar público, e propaganda compreende a idéia de implantar, de incluir uma idéia, uma crença na mente alheia. Comercialmente falando, anunciar visa promover vendas e para vender é necessário, na maior parte dos casos, implantar na mente da massa uma idéia sobre o produto. Todavia em virtude da origem eclesiástica da palavra, muitos preferem usar publicidade, ao invés de propaganda; contudo hoje ambas as palavras são usadas indistintamente.

Segundo Carvalho (2004) a publicidade é mais “leve” e mais sedutora que a propaganda. O emissor utiliza a manipulação disfarçada: para convencer e seduzir o receptor, não deixa transparecer suas verdadeiras intenções, idéias e sentimentos, fazendo uso dos mais variados recursos disponíveis na língua.

Segundo Brown (*apud* Vestergaard & Shrøder, 1994), é papel da propaganda influenciar os consumidores no sentido da aquisição de um produto, seja para atender/satisfazer tanto nossas necessidades materiais quanto sociais<sup>2</sup>. É, dessa forma, portanto, que a propaganda trabalha: explora nossas necessidades, identifica nosso ego e, por meio de estratégias específicas, seduz-nos, despertando nossos desejos para levar-nos ao ato da compra.

Dentre as várias características manipulatórias próprias do texto publicitário, que vão desde o conjunto de características lingüísticas específicas (como a seleção lexical, a ambigüidade, a polissemia, a antonímia, a ironia, a intensificação lingüística e tantos outros recursos estilísticos), até seu projeto argumentativo, destaco aqui dois importantes elementos constitutivos do texto publicitário: a persuasão e a ideologia.

O estudo da argumentação do texto publicitário permite que se verifique como os elementos lingüísticos e icônicos são manipulados objetivando a persuasão. Fica claro, portanto, que a estratégia publicitária é de natureza persuasiva e que “a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura continuidade” (Koch, 1987, p. 159).

Os recursos que o texto publicitário utiliza para convencer ou persuadir<sup>3</sup>, recorrendo aos apelos verbais e visuais, objetivam levar o leitor a acreditar naquilo que está sendo anunciado. Dessa forma, vem carregado de ideologia que, muitas vezes (ou sempre) ilude o interlocutor, fazendo-o acreditar, por exemplo, que o Refrigerante X

---

<sup>2</sup> Vestergaard e Shrøder (1994, p. 4-5) afirmam que as nossas necessidades de comer, beber, vestir etc. o suficiente para nos mantermos vivos constituem *necessidades materiais*. E que a necessidade de amor, amizade, reconhecimento, pertencimento a grupos sociais, já que as pessoas não vivem isoladas, são exemplos de *necessidades sociais*.

<sup>3</sup> Perelman (1996) citado por José Marcos de Oliveira Brazil em seu artigo *Pressuposto, subentendido e ironia no texto publicitário de outdoor* apresenta uma distinção entre convencer e persuadir. Para ele, o discurso que intenciona convencer é dirigido à razão, liga-se ao raciocínio lógico e utiliza-se de provas objetivas. Já o discurso que objetiva persuadir tem caráter ideológico, subjetivo, liga-se às vontades, desejos e sentimentos do interlocutor.

restaura o bom ânimo, os Cigarros Y são sinais de alto padrão de vida, o Cartão de Crédito W abre as portas do mundo, o candidato Z eleito transforma a sociedade, a cerveja K traz o prazer de viver em forma etc.

Diante disso, verificamos que as palavras, no contexto, passam a indicar ideologias e o modo de conduzi-las é de enorme importância para o efeito de argumentação. Recorro a Carvalho (2004, p. 19) para dizer que: “a palavra deixa de ser meramente informativa e é escolhida em função de sua força persuasiva, clara ou dissimulada”.

É novamente em Bakhtin (1981) que me apoio para discutir a questão da ideologia. O filósofo russo postula que é impossível afastarmos o estudo dos signos do estudo das ideologias. Dessa forma, os recursos retóricos, que o texto publicitário utiliza, passam longe de serem somente meros recursos formais utilizados para embelezar a frase; eles revelam comprometimentos de cunho ideológico.

Trago também para o debate, as idéias de Fiorin (2005) quando este diz que a ideologia é uma visão de mundo, e existem tantas visões de mundo quantas forem as classes sociais. Acrescento a essa idéia a afirmação de Sandmann (1997) de que a linguagem da propaganda é, até certo ponto, reflexo e expressão da ideologia dominante (que é a ideologia da classe dominante).

Tomando essa discussão como base, acredito que o professor possa, em sala de aula, deixar claro o processo tomado pela palavra na propaganda e seu projeto argumentativo, enquanto jogo de signos que o emissor emprega para, ideologicamente, dissimular a sua intenção e manipular o destinatário.

Além disso, nas leituras de textos publicitários é preciso que o leitor saia da materialidade lingüística para compreender tal discurso em sua exterioridade, no social, espaço em que o lingüístico, o histórico e o ideológico coexistem em uma relação de implicância. Afinal de contas, o texto publicitário é orientado pela ideologia capitalista, que tem como principal objetivo persuadir seu público-alvo.



## A ANÁLISE DO DISCURSO NA SALA AULA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO TRATO COM O TEXTO PUBLICITÁRIO

Na proposta deste trabalho, tomo, como embasamento teórico, os princípios postulados pela Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), fundada por Michel Pêcheux, e como *corpus* textual o discurso publicitário, a ser utilizado em aulas de língua materna.

O surgimento dessa teoria se deu em decorrência dos debates e estudos provocados pelas limitações da lingüística estrutural, especialmente no aspecto semântico. Dessa forma, a AD

Interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (Orlandi, 2001, p. 20).

Assim, de acordo com essa teoria, a linguagem não deve ser considerada apenas no seu aspecto formal, lingüístico, mas vinculada a formações sociais, históricas e ideológicas. A língua é, portanto, o lugar onde se materializa o discurso, objeto de estudo da AD, e onde se realiza a produção de sentidos.

A seguir, objetivo abordar alguns conceitos-chave dessa teoria que considero úteis para pensar numa proposta de trabalho didático-pedagógico das aulas de LP, tomando o texto publicitário como objeto de leitura e análise.

### *O Discurso*

O objetivo de estudo da Análise do Discurso é o “discurso”. Dito assim, parece uma colocação repetitiva, redundante e óbvia. No entanto, é preciso, antes de mais nada, definir que tipo de discurso é esse. A noção elementar que se tem de discurso como sinônimo de mensagem, informação, pronúncia de meras palavras combinadas em frases, não corresponde ao interesse básico da AD. Dessa forma, tomado como objeto da AD, o discurso não é a língua, não é o texto, nem a fala, mas necessita de elementos lingüísticos para ter existência material. Assim, para a AD não é apenas transmissão de informa-

ções, pois, no funcionamento da linguagem, há um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos. Daí o discurso ser entendido como “efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2001, p. 21), ou seja, processo constitutivo da atividade comunicativa produtora de efeitos de sentidos, os quais são determinados por uma exterioridade sócio-histórico-ideológica.

Para a AD, a situação sócio-histórica-cultural, na qual se organiza um discurso, é de essencial relevância na extração dos sentidos ou, melhor dizendo, na constatação dos “efeitos de sentido”, provocados pelo sujeito discursante e nos sujeitos ouvintes ou interlocutores/receptores do discurso.

Dessa forma, defendo, aportado na AD, que os discursos não são imanentes, eles se movimentam e se modificam. Isso é possível por conta das transformações histórico-sociais.

### *O Sentido*

À noção de discurso integra-se a de sentido, o qual se produz em função dos diferentes lugares sócio-históricos e ideológicos, ocupados pelos sujeitos no processo discursivo. Diante disso, Pêcheux (1997, p. 161) salienta o seguinte: “O sentido de um enunciado se constitui nas relações que suas palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições de outra formação discursiva”.

Para a AD, é inconcebível a idéia de imanência do sentido. Ou seja, a palavra não traz consigo um núcleo de significância inerente, não há uma essência da palavra, um significado primeiro, original, imaculado, capaz de ser localizado no interior do significante, pois a linguagem, da qual o signo lingüístico faz parte, é polissêmica e heteróclita.

### *O Sujeito*

O sujeito, nessa teoria, é marcado como (re)produtor do discurso, marcado pelo desejo da completude e pelo desejo de ver o novo. Sempre acredita que disse tudo e que só poderia dizer da forma

escolhida, mas essa completude é ilusória, pois o sujeito está sempre desejando algo mais. O sujeito é visto ainda como representante de posições em uma estrutura social, de onde fala, e pela qual é envolvido e determinado ideologicamente em um jogo discursivo.

A AD recusa um sujeito intencional como origem enunciadora de seus discursos. Trata-se de uma ilusão que é constitutiva do sujeito falante e se caracteriza pelo “fato de que ele produz linguagem e também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva do seu discurso, quando, na verdade, o seu dizer nasce em outros discursos” (Orlandi, 1996, p. 158).

Enfim, a compreensão da noção de sujeito na AD é dada quando é levado em consideração, inicialmente, que não se trata de indivíduos enquanto seres empíricos com existência particular no mundo, ser humano individualizado. Nessa perspectiva, o sujeito discursivo deve ser visto como um ser social, apreendido em um espaço coletivo.

### *Formação Discursiva e Formação Ideológica.*

O lugar do sujeito no discurso é governado por regras anônimas que definem o que pode e deve ser dito. É nesse lugar que o discurso vai ter um dado efeito de sentido. Por isso que, para a AD, todo discurso é dominado por uma formação discursiva que é “o que pode e deve ser dito a partir de uma lugar social e historicamente determinado” (Brandão, 2004, p. 48).

Considero básica a compreensão dessa categoria da AD, pois, através dela posso compreender o processo de produção de sentidos e a sua relação com a ideologia.

Com isso quero dizer que o sentido não existe por si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico, em que as palavras são produzidas, ou seja, “as formações discursivas (...) representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos são determinados ideologicamente” (Orlandi, 2001, p. 43).

Por isso diz Fiorin (2005, p. 32) “o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica

impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer. Há, numa formação social, tantas formações discursivas quantas forem as formações ideológicas”.

Formalmente, a noção de formação discursiva envolve dois tipos de funcionamento: a paráfrase e a polissemia. Enquanto os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em torno do dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória e mantém na estabilização, a polissemia instala a pluralidade, a multiplicidade de sentidos, ou seja, o que temos é deslocamento. (Orlandi, 2001, p. 36).

### ***Condições de Produção, Interdiscurso e Polifonia.***

As condições de produção de discurso constituem uma categoria cara para a AD, por isso julgo, nesse momento, merecer menção aqui. As condições de produção de um discurso estão intimamente ligadas às circunstâncias sócio-históricas e culturais da enunciação. Nesse processo, estão envolvidos sujeito, contexto situacional e memória, que vão determinar a produção do discurso, ressaltando-se, ainda, as influências do aspecto ideológico e do contexto sócio-histórico que, em última instância, também contribuirão para determinar a produção discursiva.

Nesse contexto, o interdiscurso terá papel fundamental, pois é a partir do conhecimento pré-construído que o sujeito atribuirá sentido aos discursos. Para Orlandi (2001, p. 30),

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em reação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Dessa forma, fica claro que cada discurso é constituído de tantos outros, significa que há ali inúmeras vozes entrelaçadas e essas podem aparecer estabelecendo contradições ou alianças entre os argumentos. A este entrecruzamento de vozes, Bakhtin (1981) denomina *polifonia*. Assim, quando o autor produz enunciados, há por

trás deles inúmeras pistas que permitem verificar outras vozes assim como o dito, o não-dito, mas ali implícitos. Então, ao ler ou produzir um texto, o outro tem papel relevante para a constituição do significado, porque aquele ato individual é lançado em um contexto mais amplo no qual haverá uma relação entre o lingüístico e o social. E, quando o produtor faz o processo da formulação mental de seu dito até a enunciação deste, ele o faz se preocupando com os interlocutores concretos, ou seja, as palavras não são escolhidas arbitrariamente, o locutor a escolhe num contexto ideológico preciso, já que ela está carregada de conteúdo ideológico.

Para concluir, digo que, nascida da necessidade de superar o quadro teórico de uma lingüística frasal e imanente que não dava conta do texto em toda sua complexidade, a análise do discurso volta-se para o exterior lingüístico, procurando apreender como, no lingüístico, inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção.

#### LEITURA E COMPETÊNCIA LEITORA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM LEITOR CRÍTICO

De acordo com a perspectiva pedagógica do “*aprender a aprender*”<sup>4</sup>, a atividade de leitura e escrita são duas ferramentas fundamentais para a formação e o desenvolvimento do indivíduo. Sem elas é inviável se pensar na construção do conhecimento, tanto na escola quanto fora dela. Nesse sentido, é preciso que os professores estejam preparados para reconhecer as dificuldades e limitações que os alunos apresentam – sejam em grupo, sejam individuais – de modo a buscar formas alternativas e significativas de atividades que possam auxiliá-los a superá-las.

#### *O ato de ler*

Muito se tem discutido a respeito do conceito de leitura, do conceito do ato de ler, uma vez que o tema desperta interesse de mui-

---

<sup>4</sup> Máxima consagrada pela Escola Nova, sendo ressignificada com os aportes da teoria construtivista e tornando-se um paradigma educacional a partir dos anos 80.

tas áreas do conhecimento, a exemplo da Lingüística, da Psicologia do Desenvolvimento, entre outras.

Neste trabalho, entendo a leitura como *construção de significados*, isto é, um processo em que o leitor, um sujeito ativo, interage com o texto na busca de compreensão para a construção de sentidos. Encaro o leitor, nessa perspectiva, como um sujeito ativo, pois entendo que ao ler, os leitores acionam conhecimentos prévios de que dispõem, que podem ser sobre o mesmo assunto ou algo que possa estar relacionado, de modo que possam atribuir significados ao que é lido. Corroborando com essa linha de raciocínio, Solé (1998) entende o *ler* como um processo entre leitor e o texto, em que se busca satisfazer os objetivos que guiam a leitura.

Esse é um conceito que ultrapassa a mera visão de se encarar a leitura apenas como decodificação do código escrito, ou seja, não se trata de extrair informação, decodificar letra por letra, palavra por palavra. A atividade de leitura implica estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (Brasil, 1998). Essa proficiência é que possibilitará ao leitor, a partir das estratégias já citadas, desenvolver determinadas técnicas como: i) a determinação de um objetivo para leitura; ii) ativação do conhecimento prévio; iii) estabelecimento de previsões, expectativas, formulação de hipóteses; iv) distinção do que é essencial do pouco relevante; v) esquematização de uma hierarquização, entre outras. Como se pode observar, essa perspectiva atribui ao leitor não uma postura passiva, mas de atuação na construção dos significados dos seus objetos de leitura.

Como se pode observar, o desenvolvimento de estratégias no desenvolvimento do processo de leitura é condição *sine qua non* para que possamos permitir que os nossos alunos desenvolvam de maneira eficiente a competência leitora necessária à formação de sua condição de leitores autônomos e críticos e cidadãos atuantes. É importante ressaltar que essa competência leitora não é resultado de um desenvolvimento “natural” dos nossos alunos, mas resultado de um longo e comprometido trabalho.

Portanto, o que defendo com esse trabalho é que com atividades significativas de leitura e análise da língua em uso, através do texto publicitário, é possível permitir aos alunos que vejam no dis-

curso uma *arena de vozes* em que as *condições de produção* determinam o *que, por que, como, para quem e de onde dizer*, já que a *posição social* dos interlocutores é determinante para as *significações discursivas*.

Além disso, o trabalho com a língua toma uma dimensão outra e mais significativa se este for desenvolvido partindo de uma perspectiva que trate das “características discursivas” (que aqui não abordamos de forma tão aprofundada), mas possível perfeitamente para a sala de aula e minimamente suficiente para o trabalho pedagógico. Assim, a título de exemplificação, vejo as questões abaixo (Silva Filho, 2008) como indagações que, de maneira geral, podem permitir que nossos alunos entendam as condições de produção e circulação de qualquer gênero discursivo, em especial o propagandístico (nosso objeto de estudo): a) Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo?; b) Com que propósito?; c) Onde?; d) Quando?; e) Como?; f) Com base em que informações?; g) Como o enunciador obtém as informações?; h) Para quem é dirigido esse gênero?; i) Por que o faz?; j) Onde o encontra?; l) Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Digo ainda que pensar num trabalho didático-pedagógico com o gênero textual publicitário nas aulas de língua portuguesa significa ultrapassar a mera análise lingüística que muito tem ocorrido nessas aulas com o único objetivo que é observar aspectos internos da língua, numa atividade de identificação, categorização e classificação de palavras e frases. Na verdade, esse gênero textual deve ser visto, lido e analisado além dos aspectos lingüísticos, caso contrário, estaremos formando sujeitos e leitores passivos, convencidos e “iludidos”, à mercê da ideologia imanente aos textos.

Assim, ao trazer o gênero discursivo publicitário para sala de aula de língua materna, acredito que alunos e professores, ao lerem e analisarem criticamente o seu discurso, podem perceber os delineamentos sociais que levaram à construção dos sentidos discursivos. Podem, assim, verificar como as práticas discursivas se processam numa dinâmica interacional, na qual os sentidos se constroem pela negociação entre os sujeitos e como esses têm suas ações motivadas ideologicamente.

É importante que o trabalho com o gênero discursivo publicitário permita que nossos alunos concebam a linguagem como uma representação da realidade, contudo a relação significativa entre a coisa, à que ele se refere, e o signo, que a representa, depende de valores ideológicos, o que torna a ideologia um fator importante na prática discursiva. Além disso, permite também que os alunos percebam que o sujeito produtor de discursos, com o domínio da linguagem, produz seus enunciados a partir do lugar sócio-histórico que ele ocupa. Ou seja, a instituição do sentido dá-se na perspectiva dessa formação ocupada pelo sujeito, nessa interação social que o configura com o lugar social.

É interessante que os alunos percebam (ou ratifiquem), por meio da leitura crítica dos textos publicitários, que a linguagem se caracteriza pela plurivalência, pois, a depender do contexto da enunciação, as formas de significação vão ser diferentes. O signo é, pois, o lugar onde a ideologia se manifesta, pois através da sua materialidade (cor, som, movimento, a escolha e disposição dos signos etc.) afloram valores, crenças, idéias de uma sociedade.

Dessa forma, possibilitar o trabalho com esse gênero textual é perceber que a língua não acontece artificialmente, com aulas “decorativas” de nomenclatura gramatical (metalinguagem). Pelo contrário, esse trabalho permitirá ao aluno o desenvolvimento de sua competência leitora, textual e discursiva.

O que defendo aqui é que é importante que os alunos saibam que, ao lerem um texto, não basta o domínio da sintaxe, a relação de elementos e a semântica. O significado dos signos é insuficiente, por si só, para a interpretação dos textos, daí a necessidade de os professores terem acesso a outras teorias, que versam sobre a linguagem para redimensionar seu trabalho na formação de leitores críticos de textos, sejam esses de qualquer natureza.

E qual o perfil do leitor crítico que a escola pretende formar? Busco a resposta nas reflexões de Brandão (2001, p. 18):

- a) o leitor crítico não é apenas um decifrador de sinais, um decifrador da palavra (...) o leitor busca uma compreensão ativa (e não passiva) do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto; (...) b) o leitor crítico é cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o uni-



verso textual a partir das indicações lingüísticas e discursivo-pragmáticas que lhe são fornecidas; c) o leitor crítico é produtivo, na medida em que trabalha o texto e se institui como um co-enunciador (...); d) o leitor crítico é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações. É um sujeito que é capaz de estender o ato de ler para além da leitura da palavra, tendo no seu horizonte uma leitura de mundo (no sentido paulofreiriano) que o leve, que o habilite a inteligir o contexto social, histórico que o cerca e nele atuar com cidadão.

Dessa forma, esse perfil almejado de leitor crítico dos mais variados tipos e gêneros textuais, parte de uma concepção de leitura como processo de construção de sentido e de leitor como co-enunciador, que mobiliza seus conhecimentos prévios para preencher vazios dos textos e que não fica limitado à busca somente das intenções do autor.

Quero deixar claro que, segundo essa proposta de trabalho com as propagandas nas aulas de língua materna, a partir do olhar da AD, não significa dizer que o professor levará para a sala de aula essa teoria para ser discutida teoricamente, com sua nomenclatura própria para que os alunos assimilem e “saíam teorizando por aí”. A perspectiva que adoto é que o trabalho seja desenvolvido a partir dela, tomando-a como norte para discutir, estudar, entender, ler e analisar o discurso em funcionamento nos textos publicitários, aprimorando a cada leitura a competência leitora de nossos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início minhas considerações finais com palavras de Motta-Roth (2006, p. 145):

A sala de aula de línguas talvez seja o melhor lugar para analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais. Acredito que ensinar línguas é ensinar alguém a ser um analista do discurso, portanto creio que as discussões em sala de aula devem focar as práticas languageiras em associação a ações específicas na sociedade. Somente a prática pedagógica nesses termos pode contribuir para o desenvolvimento, no aluno e no professor, da consciência crítica dos aspectos contextuais e textuais do uso a linguagem e, portanto, das competências lingüísticas e discursivas, de modo a empoderar a todos nós que participamos da vida em sociedade.

Dessa forma, o trabalho didático-pedagógico de leitura deve levar os alunos a perceberem que a composição dos gêneros, levando em conta todos os seus aspectos (verbais, não-verbais, informações apresentadas ou omitidas, destaque dado a algumas mais do que as outras) é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos enunciativos.

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso só é possível se as aulas de língua materna tomarem o texto como ponto de partida e possibilitar que os alunos entrem em contato com gêneros mais diversos possíveis. Por isso que, cada vez mais, torna-se necessária a atualização dos professores no que se refere à capacidade de trabalhar em sala de aula com textos da mídia, pois são esses que se encontram no dia-a-dia dos alunos e da sociedade em geral. Portanto, o papel da escola, na formação do aluno, como sujeito capaz de transformar seus horizontes de conhecimento de mundo, começa pela leitura de mundo que permeia esse sujeito social.

É importante que o professor conscientize seus alunos da real importância que se deve ter dos mecanismos do uso da linguagem com recursos persuasivos, a fim de que o mesmo possa usufruir ou defender-se desse tipo de manipulação, tornando-se um leitor crítico das mensagens midiáticas.

De certo que há muitas outras perspectivas de leitura, análise e estudo de textos publicitários (como, por exemplo, o trabalho com os signos não-verbais ou icônicos que também constituem a linguagem publicitária, atribuindo-lhe uma grande força de expressão e persuasão, não sendo encarado aqui como menos importante). Além disso, há outros caminhos teóricos para a definição e abordagem dessa temática, mas tanto o exíguo espaço como a finalidade didática desta breve apresentação impede que se façam longas incursões sobre ela.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. **In:** *Estética da comunicação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

———. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua e contextos teórico-metodológicos. **In:** DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2ª ed. rev. Campinas: Unicamp, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8ª ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2005. (Série Princípios).

GAIARSA, Maria Amélia Chagas. *Estratégias argumentativas no outdoor baiano*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002.

HOFF, Tânia Márcia Cezar. *O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico*. Disponível em: <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/17980/1/R0436-1.pdf>. Acesso em 05 nov. 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Apresentação. **In:** DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **In:** DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. **In:** KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e*

ensino. 2ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 145-163.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 3ª ed. São Paulo: Pontes, 2001.

———. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 2ª ed. Campinas: Unicamp, 1997.

SANDMANN, A. J. *A linguagem da propaganda*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

SANT'ANNA, Armando. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. 7ª ed. rev. São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA FILHO, Urbano Cavalcante da. “A propaganda é a alma do negócio?” *Uma proposta lingüístico-metodológica de trabalho com o texto publicitário nas aulas de língua materna*. Ilhéus: UESC, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VERTERGAARD, Torben; SHRØDER, Kim. *A linguagem da propaganda*. Tradução de João Alves dos Santos e Gilson César Cardoso de Souza. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.