



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
JUCIRLEI PEREIRA CASAGRANDE

**O TEXTO PUBLICITÁRIO EM SALA DE AULA:
MODOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR**

Tubarão
2013

JUCIRLEI PEREIRA CASAGRANDE

**O TEXTO PUBLICITÁRIO EM SALA DE AULA:
MODOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Braga

Tubarão
2013

C33 Casagrande, Jucirlei Pereira, 1971-
O texto publicitário em sala de aula : modos de produção de
sentido na formação do sujeito leitor / Jucirlei Pereira Casagrande ;
orientador: Sandro Braga. -- 2013.
104 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Universidade do Sul de Santa Catarina,
Tubarão, 2013

Inclui bibliografias

1. Análise do discurso. 2. Publicidade - Linguagem. 3.
Anúncios - Linguagem. I. Braga, Sandro. II. Universidade do Sul de
Santa Catarina - Mestrado em Ciências da Linguagem. II. Título.

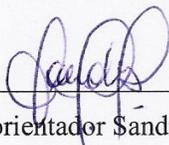
CDD (21. ed.) 401.41

JUCIRLEI PEREIRA CASAGRANDE

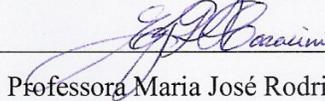
**O TEXTO PUBLICITÁRIO EM SALA DE AULA:
MODOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 13 de julho de 2012.



Professor e orientador Sandro Braga, Doutor
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Maria José Rodrigues Faria Coracini, Doutora

Universidade Estadual de Campinas



Professora Maria Marta Furlanetto, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina

Ao meu pai, Salésio Antunes Pereira (in memoriam), que foi meu maior incentivador e a quem eu devo tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

Fernando Pessoa disse que “agradecer é mistério”. Sei o quanto é difícil elencar as pessoas que merecem o meu agradecimento por duas razões: primeira, porque posso cometer mais injustiças esquecendo pessoas que me ajudaram do que reconhecendo as que merecem. Segunda, porque, caso o resultado daquilo que se agradece não seja o esperado, posso passar a impressão de dividir a culpa com todos os nomes mencionados. Entretanto, meu intuito não jaz em nenhum desses pontos e, embora, eu deva muito a essas pessoas, tanto intelectual quanto emocionalmente, as ideias contidas neste trabalho são de minha inteira responsabilidade, tendo ciência, obviamente, de que todos que realizam um trabalho de pesquisa, não o fazem sozinhos.

Faço, também, um agradecimento especial ao meu orientador, professor doutor Sandro Braga, pelo apoio e incentivo constantes, pela paciência e generosidade em compartilhar conhecimento no decorrer da produção deste trabalho.

Ao meu esposo e meus filhos, pela compreensão nos momentos em que estive ausente.

À minha mãe, que sempre torceu e torce pelo meu sucesso, uma mulher batalhadora que eu amo, admiro e respeito.

Aos colegas e professores do curso de mestrado da Universidade do Sul de Santa Catarina, pelos inesquecíveis momentos que passamos juntos.

As minhas queridas amigas Ediane, Edilane, Edivânia, Lislaine, Daiani, Jucinéia, Maria Cristina, Cris e Elaine pela torcida e por todos os momentos agradáveis que me proporcionaram durante essa fase tão conturbada.

E, principalmente, ao meu pai, que embora tenha partido muito cedo, deixou um exemplo de vida digno de ser seguido. Um homem que, mesmo analfabeto, me fez entender a importância de estudar e de me dedicar na busca pelo conhecimento e, se ele ainda estivesse entre nós, certamente, estaria feliz e radiante com a minha conquista.

Minha eterna gratidão a todos aqueles que de forma direta ou indireta, contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

Pai,
Quatorze anos...
Esse foi o pouco tempo que convivemos
Antes que você fosse tirado de mim.
Mas foi o bastante para eu enxergar além do que os meus olhos podem ver
Porque enxergo com a sabedoria de quem viveu ao seu lado.
Não somos iguais, absolutamente.
Mas eu não seria a metade do que sou se não fosse você.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de reflexão acerca do processo de produção de leitura do texto publicitário no livro didático *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, do primeiro ano do Ensino Médio e analisar a funcionalidade desses textos na formação do sujeito-leitor, uma vez que a leitura do texto publicitário permite ampliar o repertório do aluno para além do texto puramente verbal, ampliando sobremaneira a competência discursiva. Além disso, a publicidade faz parte do cotidiano do aluno, é um texto de grande circulação social e por isso, segundo as orientações da Proposta Curricular de Santa Catarina e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, deve fazer parte das aulas de língua portuguesa a fim de um trabalho de produção de leitura. A pesquisa está pautada pelos conceitos da Análise do Discurso de orientação francesa, conforme Pêcheux e Orlandi, que traz como arcabouço a historicidade na constituição do sujeito, a ideologia como determinante na produção de sentidos e a leitura como o momento crítico da relação entre autor/texto/leitor. E, dentro dessa perspectiva de leitura como prática discursiva, em que o leitor é interpelado pela posição-sujeito que o afeta, (des) constrói o texto lido e atribui-lhe sentidos que nem sempre são os esperados pelo autor. A pesquisa busca investigar a postura do livro didático diante das recomendações do trabalho com a diversidade textual e da ampliação da capacidade leitora do aluno por meio de novas leituras, além daquelas comuns aos livros didáticos, a saber, o texto publicitário.

Palavras-chave: Texto publicitário. Livro Didático. Leitura. Produção de sentidos.

ABSTRACT

This paper aims to propose a reflection about the production process of reading the text in advertising textbook Portuguese Languages William Robert Cherry and Thereza strand Magellan, the first year of high school and analyze the functionality of these texts in the formation of subject-reader, since reading the advertising copy used to enlarge the repertoire of the learner beyond the purely verbal text, greatly expanding the discursive competence. Furthermore, advertising is part of the everyday student, is a text of great social movement and therefore, according to the guidelines of Curriculum Proposal of Santa Catarina and the National Curriculum, should be part of the Portuguese language classes to a production job read. The research is guided by the concepts of Discourse Analysis of French orientation, as Pecheux and Orlandi, who brings the historical framework as the constitution of the subject, ideology as a determinant in the production of meaning and reading as the critical moment in the relationship between author / text / reader. And, within this perspective of reading as a discursive practice, in which the reader is challenged by the subject-position that affects (dis) builds the text read and gives directions that are not always as expected by the author. The research investigates the posture of the textbook on the recommendations of working with textual diversity and increase the capacity of the student reader through new readings, besides those common to textbooks, namely the advertising text.

Keywords: Text advertising. Textbook. Reading. Production of meaning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Propaganda da Lillo	59
Figura 2 - Guia Quatro Rodas do Brasil	63
Figura 3 - Propaganda da BOMBRIL.....	70
Figura 4 - Propaganda Xsara Picasso.....	78
Figura 5 - Propaganda Superinteressante.....	83
Figura 6 - Propaganda Compaq.....	87
Quadro 1 – Estrutura Organizacional do Livro	56

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

AMREC – Associação dos Municípios da Região Carbonífera

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

LD – Livro Didático

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PC-SC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PC-SC-LP – Proposta Curricular de Santa Catarina Língua Portuguesa

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 O TERRITÓRIO DA ANÁLISE DO DISCURSO	19
2.2 FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E FORMAÇÃO DISCURSIVA	21
2.3 O SUJEITO DISCURSIVO: SUA HISTÓRIA.....	23
2.4 O SUJEITO LEITOR E A LEITURA SOB O PONTO DE VISTA DISCURSIVO	26
3 O LIVRO DIDÁTICO: NAS ENTRELINHAS DA HISTÓRIA.....	30
4 A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – LP: VYGOTSKY E BAKHTIN – UM ENTRELAÇAMENTO DE IDEIAS.....	33
4.1 A PROPOSTA CURRICULAR E A LEITURA DOCENTE.....	38
4.2 A PROPOSTA CURRICULAR E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ASPECTOS RELEVANTES	40
4.3 O TRABALHO DE LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR: DA TEORIA À PRÁTICA..	43
5 PUBLICIDADE: UM BREVE PASSEIO NO TEMPO	46
5.1 ESTRATÉGIAS PUBLICITÁRIAS: LÓCUS DE PERSUAÇÃO E SEDUÇÃO	47
5.2 O TEXTO PUBLICITÁRIO NO ESPAÇO ESCOLAR: UM SÍTIO DE LEITURA	52
6 ANÁLISE DE DADOS.....	56
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	98

1 INTRODUÇÃO

Propomos neste trabalho, uma discussão acerca das práticas de leitura promovidas pelo livro didático *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005) do primeiro ano do Ensino Médio e as sugestões de leituras orientadas pela Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC – 1998c). O trabalho é subsidiado pela teoria da Análise do Discurso, de vertente francesa, cuja unidade é o texto, este, “definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção”. (ORLANDI, 1993, p. 21). Ou seja, a relação do sujeito-leitor com o texto gera outros sentidos a partir da produção de leitura.

Nos dias de hoje, já não se pode mais trabalhar a literatura ou a leitura da mesma forma que há um século. O que se queria do aluno nas aulas de leitura nesse tempo que já vai longe e o que se quer hoje deve ter e tem, com certeza, uma diferença substancial. Se no primeiro caso, buscava-se a formação do leitor/decodificador, no segundo, busca-se o leitor/criador, recriador, crítico e contestador. Vai daí que, se num primeiro momento se trabalhou com um leitor que nos devolvia o texto que apenas decodificava – através de questionários, resumos ou fichas de leitura – neste momento novo não se quer mais o texto decodificado e sim recriado, ampliado e, por isso mesmo, lido. Essa mudança de concepção de leitor exige também uma mudança no encaminhamento da leitura. (SANTA CATARINA, 1998c, p.43).

A formação de leitores críticos, como propõe a PC-SC, requer um trabalho cujo foco esteja na compreensão do texto e não em meras informações extraídas dele. Silva afirma que “ao invés de um processo aberto e partilhado, temos pela frente um mecanismo restritivo, convergente e em total desacordo com a natureza do ato de ler”. (SILVA, 1998, p.660). Ou seja, uma leitura que se detém à extração de informações é uma simulação de leitura.

Ao contrário, a formação de leitores requer um trabalho voltado para além da abstração de sentidos sugeridos. Esse trabalho exige dinamismo entre o texto e as experiências do leitor produzindo, assim, significação.

De fato, se observarmos bem, veremos que os leitores são obrigados a reproduzir os significados já constatados e cristalizados pelo professor e/ou pelo livro didático. Em outras palavras, "acertar na leitura" é se encaixar no significado consagrado e petrificado pela instituição escolar. Assim, compreender um texto é reproduzir uma ideia na tentativa de se aproximar daquilo que o professor e/ou livro didático dá como certo e não gerar ou criar novas possibilidades de significação para os textos. (SILVA, 1998, p. 66).

Pensar a leitura não é pensar no ato de decifrar palavras. Ler é construir sentidos por meio da interação entre indivíduos socialmente determinados, “é um ato de interação

comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados”. (MARCUSCHI, 1999, p.95). É reconhecer-se sujeito detentor de sua historicidade. Na mesma direção, a Proposta Curricular de Santa Catarina entende que

ler não é decifrar palavra. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 31).

A PC-SC aponta o texto “como um processo de interação locutor/interlocutor, autor/leitor” (SANTA CATARINA, 1998c, p. 81), e destaca que o sentido não está no texto, mas no espaço criado entre o texto, o autor e o leitor. Nessa perspectiva, o documento assesta para uma leitura não baseada na mera decodificação ou no ensino de métodos, mas em um confronto entre os interlocutores e ainda questiona, “se a escola trabalha com o homem em sua realidade, se quer formá-lo integralmente, como poderia assumir concepções cujos pressupostos são tão restritivos?” (SANTA CATARINA, 1998c, p. 60). Dito de outro modo, a estrutura hierarquizada da língua, não mostra, efetivamente, o funcionamento dela.

Corroborando a PC-SC, os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante (PCNs), apontam para um trabalho de leitura voltado para a formação de leitores críticos e contestam a concepção, às vezes, equivocada da escola, em relação à produção de leitura.

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado da leitura, a principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento que possuem, que verifiquem suas suposições [...] Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos [...]. (BRASIL, 1998, p. 43).

As sugestões metodológicas que perpassam os PCNs direcionam o ensino da língua (gem) para seu uso e funcionamento discursivos e quebram a hegemonia formalista que predominou até a década de 70. Entretanto, nem os PCNs, nem a PC-SC são receituários, eles

objetivam nortear o trabalho docente “eles pretendem expor metas de qualidade, deixando sempre claro o objetivo maior que é formar cidadão pensante e consciente de seus direitos e deveres”. (BRITO; MATTOS; PISCIOTTA, 2003, p. 11). E na consolidação da cidadania, a língua materna tem um papel fundamental, pois é “pelo manejo proficiente da língua que o cidadão pode desempenhar seus vários papéis: o de consumidor, o de eleitor, o de litigante, o de fiscal, o de associado e tantos outros”. (BRITO; MATTOS; PISCIOTTA, 2003, p. 11). Seguir as orientações desses documentos supõe mudar as práticas de linguagem, de uma concepção abstrata da língua para uma concepção enunciativa, discursiva de língua, cujas condições de produção precisam ser consideradas. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve criar condições para a ampliação da capacidade de uso da linguagem, um uso eficaz que consiga satisfazer as necessidades pessoais.

O trabalho de produção de leitura¹ em sala de aula é apontado, por muitos, como um fracasso. É recorrente o dizer de que os alunos têm dificuldades na interpretação de textos, mesmo sendo esta, uma interpretação parafrástica que “se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor)”. (ORLANDI et AL, 1988, p. 12). No entanto, a leitura vai muito além dessa interpretação parafrástica; ela deve ser polissêmica, “que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto”. (ORLANDI et al, 1988, p. 12). Ler é saber que não há um único sentido, mas que o sentido pode ser outro. Não só o autor do texto significa, nesse processo de compreensão, o leitor também produz sentidos “e o faz não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas”. (ORLANDI et al, 1988, p. 101).

A orientação dos documentos oficiais é, portanto, a de formação de leitores críticos, leitores geradores de significados, que fazem o texto “funcionar”, que perdem a ingenuidade diante do texto e que, ao lerem, criam seus próprios textos.

Diante do que propõe esses documentos quanto à produção de leitura, se fará um trabalho comparativo, analisando o livro didático (LD) “Português Linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, do primeiro ano do Ensino Médio, observando a forma como o texto é trabalhado, para que fins ele está naquele material com o intuito de averiguar a consonância entre a PC-SC e o material incluso no livro didático, já que este propõe um trabalho em conformidade com o documento oficial.

O livro didático tem tentado adequar-se aos preceitos da PC-SC, explorando uma

¹ Referimo-nos ao termo produção de leitura, uma vez que a Análise do Discurso pensa a leitura como produção, leva em consideração as condições de produção.

variedade considerável de textos que circulam socialmente, no entanto, Grigoletto afirma que “a estrutura cristalizada do livro didático que contribui para corroborá-lo como um discurso de verdade, revela o seu caráter massificante, ao negar espaço para a individualidade do aluno, abafando a expressão da voz de cada um”. (GRIGOLETTO, 1999, p. 59).

O processo de produção de leitura acaba se tornando um trabalho limitado, reducionista acerca do que deveria ser prioridade na escola, a formação de leitores críticos. E Grigoletto (1999, p. 70) alerta para esse problema afirmando que

as questões que conduzem o aluno a essa compreensão são já fruto de uma interpretação - a do autor do LD-, interpretação concretizada na própria maneira de se formularem as perguntas e na priorização por determinados fatos que serão objetos das questões. Nessa visão, é somente após a ‘compreensão’, por meio da qual o sentido do texto se revela (ilusoriamente) na sua transparência, garantida pela obtenção de uma única leitura para todos, que o aluno pode trazer a sua contribuição pessoal, ao ser solicitado a dar opiniões. Atribui-se mais valor, portanto, à apreensão dos fatos e/ou ideias do texto, o que conduz a uma leitura homogeneizante, do que às leituras pessoais.

“Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem”. (POSSENTI, 1996, p. 49). Portanto, é dever da escola priorizar a formação de leitores. Leitores, pensados discursivamente e, em uma acepção mais ampla, como “atribuidores de sentidos”.

Nessa conjuntura, se percebe como as práticas escolares podem materializar a apatia pela leitura formando meros decodificadores de signos, enquanto ainda, em um posicionamento reducionista, entenderem que “a leitura se realiza com o movimento dos olhos da esquerda para a direita da página, com a identificação de grupos de letras constituintes das palavras, as quais, acrescidas umas às outras, resultam em frases”. (BRITO; MATTOS; PISCIOTTA, 2003, p. 27), ou também, na entonação, respeito à pontuação e respostas já preestabelecidas. E “se a escola não se importar com o processo de compreensão, nunca permitirá que o aluno passe da fase de decifração, que é praticamente automática”. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 81). Possenti ainda ressalta que se as atividades de leitura “forem constantes, com as cabeças que temos, seja lá o que for que tenhamos dentro delas, certamente seremos leitores e ‘escrevinhadores’ sem traumas e mesmo com prazer, em pouco tempo. Só não conseguiremos se nos atrapalharem, se nos entupirem de exercícios sem sentido”. (POSSENTI, 1996, p. 49).

A PC-SC (1998c, p. 72) coloca como um dos objetivos do ensino de língua portuguesa a necessidade de o sujeito ampliar sua capacidade de compreensão de textos em

geral, interpretando-os e avaliando-os do ponto de vista de sua produção e também propõe o manejo com os registros variados encontrados na sociedade.

Assim, entendemos a importância de se estudar o texto publicitário impresso em sala de aula, já que ele constitui um rico material para o trabalho de produção de leitura, uma vez que utiliza diferentes formas de linguagem (verbal e não verbal) que se entrelaçam e contribuem para a produção de sentidos, além de ser um texto de grande circulação social.

A justificativa desta pesquisa está na necessidade de se problematizar o processo de produção de leitura, por meio dos textos publicitários veiculados no livro didático do primeiro ano do Ensino Médio “Português Linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, um livro bastante utilizado na região da AMREC (Associação dos Municípios da Região Carbonífera). A ideia é comparar as propostas de atividades formuladas no livro, a partir do gênero publicitário, com as orientações da PC-SC.

Considerando o modo como se efetiva a prática de leitura em sala de aula, subsidiada pelo livro didático, como revela a pesquisa de Luz “Com o objetivo de verificar o espaço do LD nas aulas de português, foi questionado sobre a frequência de uso deste recurso e se verificou que 100% dos entrevistados apontaram o uso semanal ou diário do LD. Isso indica que os LD têm espaço garantido nas aulas de língua portuguesa” (LUZ, 2007, p. 27-28) e até mesmo pelo senso comum, que julga esse material imprescindível, é que o elegemos como parte do corpus da pesquisa.

O objetivo geral será refletir, à luz da Análise do Discurso de corrente francesa, sobre o trabalho de leitura de textos publicitários proposto pelo livro didático escolhido para esta pesquisa, observando a consonância com a PC-SC.

Disso, desdobramos nossos objetivos específicos: i) problematizar a leitura do texto publicitário como extração de informação, decodificação (leitura parafrástica); ii) observar a inclusão do gênero texto publicitário como recurso para ensino de gramática normativa; iii) detectar o distanciamento das orientações da PC-SC referente às práticas de leitura em relação ao efetivo exercício no livro didático.

O escopo teórico da pesquisa pauta-se pelos conceitos da Análise do Discurso de orientação francesa, conforme Pêcheux e Orlandi, que traz como arcabouço a historicidade na constituição do sujeito e a ideologia como determinante na produção de sentidos. Diante desse pressuposto teórico em que os sentidos não são vistos como colados às palavras, mas em sua relação com a história do texto, nas condições que são produzidos, a pergunta que se faz é “como o texto significa?” Segundo Orlandi, “levando em conta o homem na sua história,

considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produzem o dizer”. (ORLANDI, 2005, p. 16). Desse modo, na tentativa de compreender os gestos de leitura, procurou-se investigar as condições de sua produção, pensando o objeto de estudo como sendo de caráter inesgotável.

O procedimento adotado para a pesquisa tomará as orientações de práticas de leitura no processo de ensino-aprendizagem constantes na PC-SC, por um lado, e por outro, análise do uso de textos publicitários como suporte para a produção de leitura e seus efeitos na formulação de sentido, no livro didático.

Metodologicamente, a pesquisa tem caráter bibliográfico, além de ser um estudo de caso. A seleção dos seis anúncios publicitários deu-se a partir da leitura prospectiva do livro didático “Português Linguagens” do primeiro ano do Ensino Médio em que o material bruto, nos termos de Orlandi (2006), já resulta de um primeiro passo de análise. Esse recorte buscou selecionar o objeto discursivo que mais pareceu favorável para pontuar a relação deste com as formações ideológicas constitutivas do livro.

A PC-SC sugere um trabalho com os mais variados textos que fazem parte do cotidiano social dos alunos, e para atender esse fim, o livro didático tenta incluir essa variedade de textos que circulam socialmente. No entanto, ao fazer isso, retira o texto de suas condições de circulação social. No caso específico do texto publicitário, no livro didático, as primeiras observações apontam que este gênero é trazido, não para trabalhar os efeitos de sentido que ele possa suscitar entre seus interlocutores, mas na maioria das vezes, para servir de subsídio para o ensino prescritivo da língua.

A partir de nossas observações, levantamos uma questão que se julgou relevante: o livro didático propõe a leitura do texto publicitário como estratégia para um trabalho de interpretação ou o utiliza como pretexto para o ensino de regras e nomenclaturas?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O TERRITÓRIO DA ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso (AD) de linha francesa, tendência linguística que irrompe na década de 60 e abre um campo de questões que deslocam alguns conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes da época, nasce da confluência de três grandes áreas do conhecimento: a Psicanálise, a Linguística e o Materialismo Histórico, configurando-se, assim, em uma disciplina heteróclita. A AD “interroga a Linguística 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” (ORLANDI, 2005, p. 20). A constituição da AD se dá às margens das chamadas ciências humanas; é “uma disciplina não positiva, ou seja, ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos continuamente” (ORLANDI, 2004, p. 23). Pêcheux assinala que “o efeito subversivo da trilogia Marx-Freud-Saussure foi um desafio intelectual engajando a promessa de uma revolução cultural que coloca em causa as evidências da ordem humana como estritamente bio-social”. (PÊCHEUX, 1983, p. 45). Dito de outro modo, a AD colocou em questão essa articulação entre o biológico e o social, ela “se forma no lugar em que a linguagem tem de ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento, enquanto processo significativo”. (ORLANDI, 2004, p. 24).

A linguagem, do ponto de vista discursivo, ganha um caráter diferente do que era proposta pelos estruturalistas e passa a ser considerada em sua funcionalidade, é um lugar de “confronto ideológico” (BRANDÃO, 1994), haja vista sua relação intrínseca com o contexto sócio-histórico e ideológico, com as condições de produção. Ela é estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 1983), uma vez que sua existência está na relação com a história. Desse modo, a análise ultrapassa os aspectos formais visando à produção de sentidos e, nessa perspectiva, a noção de discurso é necessária para pensar a relação linguagem/pensamento/mundo, uma vez que essa relação não é direta, precisa ser mediada e “é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias (concretas) dessa relação”. (ORLANDI, 2004, p. 12).

Entretanto, a noção de valor de Saussure continua sendo indispensável para se

compreender o funcionamento do sistema discursivo. Pêcheux apóia-se em Saussure, reconhecendo nele o ponto de origem da linguística. A partir de uma pergunta, “o que é língua?”, Saussure moveu todo um campo teórico. Ele respondeu a essa pergunta afirmando que língua é um sistema e possui uma ordem própria. E essa definição de língua, proposta por Saussure, é bastante significativa para a AD, porque é a partir dela, refletindo e buscando brechas que Pêcheux funda uma teoria do discurso. Ele percebe que, assim como a língua funciona em um sistema de regras, ela também tem um funcionamento que vai além do texto, está em uma instância maior, a da significação, do sentido. Segundo Pêcheux, a língua pensada como um sistema “deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento”. (PÊCHEUX, 1990, p. 62). Desse modo, a língua não poderá ser estudada fora dos quadros sociais porque sua constituição e seus sentidos são histórico-sociais. Segundo Orlandi, a língua “[...] é bem mais do que representar o mundo: é construir sobre o mundo uma representação” (ORLANDI, 1983, p. 25).

A AD desloca a dicotomia saussureana língua e fala para uma relação não dicotômica entre língua e discurso, redefinindo a língua como um lugar material em que ocorrem os processos discursivos, como “condição de possibilidade do discurso”. (ORLANDI, 2005, p. 22).

A AD trata do discurso como “idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. (ORLANDI, 2005, p. 15). Ele (o discurso) está no seio da vida social, é a materialização da linguagem, atravessado por vozes que o precederam e que tanto o confrontam como o legitimam. Quando um discurso é proferido, ele provém de uma rede já tecida por outros discursos com os quais dialoga, ou seja, é um processo coletivo que se organiza na relação com o outro e produz um enfrentamento entre os diferentes indivíduos, entre as diferentes vozes sociais. E é esse o princípio constitutivo do discurso, o dialogismo.

Uma rede de pesca, em sentido metafórico, é apropriada para refletir sobre o discurso, na medida em que

é composta de fios, de nós e de furos. Os fios que se encontram e se sustentam nos nós são tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixam escoar. Se não houvesse furos, estaríamos confrontados com a completude do dizer, não havendo espaço para novos e outros sentidos se formarem. A rede, como um sistema, é um todo organizado, mas não fechado, porque tem os furos, e não estável, porque os sentidos podem passar e chegar por essas brechas a cada momento. Diríamos, então, que um discurso seria uma rede e como tal representaria o todo; só que esse todo comporta em si o não-todo, esse sistema abre lugar para o não-sistêmico, o não-representável. Temos aí a noção de

real da língua, como o lugar do impossível que se faz possível pela língua. O não-sistematizado, o não simbolizado, o impossível da língua, aquilo que falta e que resiste a ser representado. A língua como o todo que comporta em si o não-todo. (FERREIRA, 2004, p. 44).

É a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico que interessa à AD. “O discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2005, p. 21), e sendo assim, não há mera transmissão de informação, haja vista que a linguagem coloca em relação sujeito e sentido(s) que são afetados pela língua e pela história. Nessa perspectiva, o discurso pode ser entendido como uma prática social e é analisado considerando o contexto sócio-histórico em que está inserido. E desse modo, o discurso procura compreender como um objeto simbólico produz sentidos, emergindo assim novas práticas de leitura, explicitando como o texto organiza os gestos de interpretação, gestos estes que relacionam sujeito e sentido, ou seja, o discurso é construído historicamente por sujeitos afetados pela ideologia.

A rigor, a AD abre questões em diferentes níveis deslocando alguns conceitos e construindo um dispositivo teórico-metodológico capaz de mostrar como o que se diz é dito. Ela propõe um estudo da língua, não como um sistema abstrato, mas com a língua produzindo sentidos, com maneiras de significar e por esse percurso a AD “permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”. (ORLANDI, 2005, p. 9).

2.2 FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E FORMAÇÃO DISCURSIVA

No corpo teórico da AD, destacam-se conceitos como o de formação ideológica e formação discursiva, doravante FI e FD, respectivamente. É da articulação entre discurso e ideologia que surgem esses conceitos, deixados à margem por outros campos do saber e, nessas formulações, podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pela ideologia.

Sob uma perspectiva marxista, a ideologia foi conceituada como uma distorção do pensamento, advinda das contradições sociais. Posteriormente, Althusser propôs uma nova formulação desse conceito pensando a ideologia como “uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. (ALTHUSSER, 1985, p. 77). A partir da leitura de Althusser, Pêcheux promove um novo deslocamento, e é essa leitura que nos interessa.

Pêcheux assinala a importância da ideologia no processo de interdição dos

sentidos. Ele propõe o conceito de condições de produção, ou seja, o sujeito não é livre, em uma determinada situação, para escolher o que dizer, mesmo que inconscientemente, pois esse dizer já está afetado por sentidos construídos historicamente, há um “já lá” que Pêcheux chama de interdiscurso. Esses sentidos podem ou não serem assumidos pelo sujeito dependendo das formações discursivas que ele ocupa.

Brandão afirma que,

Constituindo o discurso um dos aspectos materiais de ideologia, podemos afirmar que o discurso é uma espécie permanente ao ideológico. Em outros termos, a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas. Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas. (BRANDÃO, 1994, p. 38).

Retomando Althusser, Pêcheux começa a pensar nas relações entre discurso e ideologias. É por meio da linguagem que o sujeito expressa o que pensa. A formação ideológica impõe o que pensar, pode-se, grosso modo, conceituá-la como um conjunto de ideias e representações de um determinado grupo social. A formação ideológica interpela o indivíduo como sujeito e é,

um elemento suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas em relação às outras. (PÊCHEUX, 1997, p.166, grifos do autor).

A FI é constituída pelo embate de forças em confronto e com o funcionamento da ideologia ocorre o assujeitamento do sujeito que, interpelado por ela, tem a ilusão de exercer sua livre vontade, haja vista que a ideologia produz a evidência dos sentidos, a transparência da linguagem e “é condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”. (ORLANDI, 2005, p. 46). Ela se materializa na formação discursiva, por isso é impossível pensar a formação ideológica sem a formação discursiva, “as formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja”. (ORLANDI, 2005, p. 43). Os sentidos são construídos a partir de uma FI ocupada pelo sujeito que se pronuncia e esses sentidos derivam de uma FD que é definida “como aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2005, p. 43). As formações discursivas (FDs) circunscrevem a

produção de linguagem dos sujeitos que falam a partir de uma posição sócio-ideológica, determinando que sentido(s) pode(m) ser veiculado(s), “[...] as palavras não têm sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem”. (ORLANDI, 2005, p. 43).

O que interessa à AD é a maneira como as palavras, no texto, produzem efeitos de sentido entre os locutores. No entanto, vale ressaltar que os sentidos não estão aquém, nem além dessas palavras. Para Orlandi, “os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas”. (ORLANDI, 2005, p. 44).

2.3 O SUJEITO DISCURSIVO: SUA HISTÓRIA

Saussure optou por excluir o sujeito de seus estudos quando fez o corte epistemológico separando a fala da língua e elegendo esta como seu objeto de pesquisa, haja vista sua homogeneidade. “Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º, o que é social do que é individual; 2º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental”. (SAUSSURE, p. 22, 2006).

A partir de Saussure, os estudos foram deixando à margem a tendência logicista e buscando o sociologismo, o exterior e, conseqüentemente, o sujeito, que passa a adquirir um papel fundamental na linguagem já que “os sentidos não são algo que se dá independente do sujeito. Ao significar, nos significamos”. (ORLANDI, 1998, p. 2005).

Pensando a construção da imagem do sujeito sob uma perspectiva mais ampla, Orlandi faz um esboço diacrônico da formação desse sujeito que, de religioso passa a ser jurídico e, a partir dessa formatação histórica, entender como se dá a formação do sujeito-leitor. Um sujeito que de subordinado passa a ser livre. Livre para atribuir sentidos aos textos (mas apenas alguns, não quaisquer sentidos).

[...] podemos observar que a palavra interpretar, assim como a palavra interpretação datam do meio do século XII. No entanto, é preciso notar que a "interpretação" era única (dada pelo mestre, na *determina-tio*) e não podia ser reivindicada como fato de um indivíduo. A palavra intérprete data do século XIV.

Antes disso, pela observação dos exercícios pedagógicos religiosos medievais –

lectio (leitura como mera e estrita repetição), *quaestio* (pergunta enquanto sinal de humildade), *disputatio* (questões alternativas) e *determinatio* (a resposta única) – podemos perceber que, embora sejam tentativas de assujeitamento do indivíduo (à religião, ao Estado), esses exercícios acabam por possibilitar um deslocamento no modo de relação do sujeito com o signo, com a escrita, sem deixar modificar sua relação com o conhecimento.

No entanto, apesar desse modo de assujeitamento, começa a haver uma intervenção cada vez maior do jurídico sobre o religioso, no sentido de que começa a aparecer explicitamente um sujeito. Esse processo atinge seu ponto máximo com o romantismo, no século XIX, século do individualismo triunfante.

Na observação desse mecanismo de controle do sujeito pelo Estado, da sua relação com a linguagem (o texto) e com o conhecimento, podemos perceber que joga sempre a maior ou a menor liberdade de se acrescentar, modificar, o que o texto diz.

Há, historicamente, uma passagem do sujeito religioso (medieval) para o jurídico (do capitalismo), em que a subordinação explícita do homem ao discurso religioso é substituída por uma subordinação menos explícita, que insiste precisamente na idéia de um sujeito livre e não determinado quanto às suas escolhas: é o sujeito de direito. (ORLANDI, 1993, p. 48)

Há, então, uma transformação da noção de sujeito que, de religioso, subordinado, passa a constituir-se em um sujeito livre, jurídico, não determinado quanto às suas escolhas. Entretanto, uma ambiguidade se instala nessa noção porque ao mesmo tempo em que o sujeito é autônomo, ele também é submisso “essa forma-sujeito é a de um sujeito ao qual se imputam, ao mesmo tempo, autonomia e responsabilidade”. (ORLANDI, 1993, p.77). É um sujeito assujeitado na medida em que sua relação com a linguagem consiste na ilusão de que ele é a fonte do dizer, mas que na verdade, retoma sentidos preestabelecidos. Uma ilusão necessária e inconsciente.

O sujeito discursivo cria uma realidade discursiva ilusória, imaginária, ele sofre de uma dupla ilusão. Na primeira, coloca-se como o senhor absoluto daquilo que enuncia, ou seja, uma ilusão adâmica, ilusão de ser fonte primeira do que diz. É o esquecimento número um ou esquecimento ideológico (da ordem do inconsciente) que dá “a ilusão de que somos donos do que dizemos, quando na verdade, retomamos sentidos já existentes” (ORLANDI, 2005, p. 35). Na segunda, o esquecimento número dois (da ordem da enunciação) produz a ilusão de que o que dizemos só pode ser dito desse modo e não de outro, só pode ser dito “com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim.” (ORLANDI, 2005, p. 35). No entanto, ao longo do que dizemos, vão-se formando famílias parafrásticas que indicam que o que dissemos podia ser dito de outro modo.

Ao falarmos “sem medo”, por exemplo, podíamos dizer “com coragem”, ou “livremente” etc. Isto significa em nosso dizer e nem sempre temos consciência disso. Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. [...] Mas este é um esquecimento parcial, semi-consciente e muitas vezes voltamos sobre ele, recorremos a esta margem de famílias parafrásticas para melhor especificar o que dizemos. (ORLANDI, 2005, p. 35).

Diante disso, a noção de sujeito que é defendida e assumida pela AD, é de um sujeito cindido, heterogêneo e perpassado pelo inconsciente. As identidades são construídas no decorrer de discursos, e, por isso, estão sujeitas a uma historicização, permanecendo sempre em processo de transformação. A partir dessa premissa, toma-se o sujeito, de um lado, dotado de inconsciência e determinado pela exterioridade, ou seja, um sujeito que não é a origem do seu dizer, que é atravessado pela ideologia dominante e por saberes inerentes à FD da qual pertence, por outro, um sujeito juridicamente responsável pelo discurso que produz. Ele é, portanto, submisso a elementos externos e individualizado pelo Estado que lhe impõe unidade e coerência.

Observando a formação desse sujeito, podemos refletir sobre a formação da noção do sujeito-leitor. Os modos de assujeitamento em relação ao texto mudam profundamente no curso da história, do singular (à letra) para o plural (às letras): a maneira como o juridicismo se apresenta hoje no sujeito-leitor é a do efeito livre da determinação do(s) sentido(s) pelo sujeito da leitura. No entanto, ambigualmente, há uma espécie de imposição exercida de fora para que ele atribua vários (mas apenas alguns) sentidos e não outros. (ORLANDI, 1993, p. 49-50).

O sujeito para a AD, não é um indivíduo que tenha uma existência particular no mundo, um ser individualizado, mas um ser social que pode ocupar o papel de diferentes sujeitos; é um eu pluralizado, haja vista que se constitui na interação verbal. De acordo com Orlandi, esse sujeito “é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, porque representa vários papéis, etc”. (ORLANDI et al, 1988, p. 11). Desse modo, não existe sujeito sem discurso, porque é o discurso quem cria o espaço representacional para o sujeito e a AD o nomeia, então, de sujeito discursivo, um sujeito, cuja existência se dá em um espaço social e ideológico. Fernandes, afirma que “a voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico”. (FERNANDES, 2005, p. 34).

E é nessa perspectiva que o sujeito discursivo é entendido; não como um sujeito empírico ou individualizado, mas um sujeito em constante processo de formação e transformação no espaço histórico-social, síntese de diferentes vozes social, histórica e ideologicamente situadas. O sujeito produz sentidos em consonância com o contexto em que está inserido em determinada circunstância, ou seja, os sentidos são construídos face às posições ocupadas pelo sujeito, a partir de um lugar e de um tempo determinado. “Sua fala é

um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social”. (ZEN, 2007, p. 29).

2.4 O SUJEITO LEITOR E A LEITURA SOB O PONTO DE VISTA DISCURSIVO

Eni Orlandi afirma que alguns fatos se impõem quanto à importância da reflexão sobre a produção de leitura, em uma perspectiva discursiva. São eles:

- a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; e
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. (ORLANDI, 1993, p. 8).

Para a referida autora, a leitura é uma questão de historicidade, não é um “tudo ou nada”. (ORLANDI, 1993, p. 9). Ela critica a tal “interação do leitor com o texto”, já que leitura é o embate, o confronto do leitor virtual com o leitor real. O autor, no momento que escreve, imagina um leitor (virtual) para quem ele dirige o texto, no entanto, no momento da leitura, há ali, o leitor real que tanto pode ser um “cúmplice” do autor como pode ser um “adversário” dele. Dito de outro modo, o autor, ao elaborar o texto, instaura o seu leitor e com ele estabelece um diálogo. Essa imagem de leitor é, portanto, construída pelo autor e não equivale ao leitor real, aquele que visualiza, que lê, a presença física que “consome” o texto. O leitor virtual, cuja existência não é física, mas a imagem daquele para quem o texto foi produzido, não é um mero espectador, ele intervém também e é nesse confronto entre o leitor real e o leitor virtual que os sentidos são produzidos. Como explicita Orlandi,

Se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc). A relação sempre se dá entre homens, são relações sociais; eu acrescentaria, históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto).

Ficar na ‘objetividade’ do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, digo sua significância. (ORLANDI, 1993, p. 9).

Ler é, portanto, produto de uma prática histórica, social e ideológica. É enxergar o que o texto diz e o que ele não diz, pois o que não é dito também significa. Ler, segundo Coracini, “pressupõe um sujeito que produz sentido, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se” (CORACINI, 2001, p. 143), quebrando a barreira opacificante das palavras.

O leitor, tanto o real quanto o virtual, estão inscritos em formações discursivas, o que possibilita a facilidade ou dificuldade da leitura. Nas condições de produção de leitura há muitos fatores envolvidos e a relação entre locutores é apenas um deles.

Nesse sentido, o texto não é o depositário de um sentido imanente, essa perspectiva teórica que “defende o texto como uma fonte única do sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma”. (CORACINI, 2002, p. 13). Um texto, para a AD, é pensado em sua dimensão discursiva, ou seja, nele jogam-se os interlocutores, as intertextualidades, a situação, os implícitos, as histórias do leitor, as histórias do texto, os modos de leitura, a época em que é escrito e/ou lido, etc. Isto significa dizer que o sentido está na relação entre o leitor e o texto. Por isso, como a AD defende, no tecido textual há incompletude e isso acontece em virtude dessa relação, pois aí, jogam-se formações imaginárias, discursivas, ideológicas, entre outros. Acontece um jogo de imagens dos sujeitos com os lugares que ocupam em determinada formação social, dos sujeitos entre si e dos discursos já ditos com os possíveis e imaginados e, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, as formações imaginárias não se remetem a sujeitos empíricos, mas o que resulta de suas projeções.

As condições de produção, como preconiza Orlandi, são agrupadas em dois sentidos, “em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”. (ORLANDI, 2005, p. 30). E são essas condições que estabelecem as relações de força no interior do discurso e constituem junto com a linguagem uma relação necessária, constituindo o sentido do texto.

A leitura na sala de aula, pensada discursivamente, visa à formação de leitores enquanto sujeitos discursivos e participativos e requer situações que possibilitem a troca e a defesa de ideias; o exercício de ouvir, de interagir com o outro. E nesse sentido há muito que

se pensar na sala de aula enquanto espaço que torne possível ao aluno sua exposição a situações de interdiscursividade, já que para uma aprendizagem mais significativa, segundo Orlandi (2005), é necessário organizar as informações a partir das condições de produção.

De acordo com a Análise do Discurso, os sentidos são parte de um processo, eles acontecem em um contexto, mas não estão limitados a ele. Esses sentidos têm historicidade. E o leitor é aquele que, de uma ordem social e de um lugar específico, se constitui em um sujeito afetado sócio-historicamente.

Orlandi pontua que “a linguagem é um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um”. (ORLANDI, 2004, p. 20). Dessa forma, o sujeito ao assumir a incompletude da linguagem, a sua não transparência, o gesto de interpretação “passa a ser visto como uma relação necessária (embora na maior parte das vezes negada pelo sujeito) e que intervém decisivamente na relação do sujeito com o mundo (natural e social), mesmo que ele não saiba”. (ORLANDI, 2004, p. 20). Compreender como um objeto simbólico produz sentidos, para a AD, é um procedimento que desvende a historicidade da linguagem e isso significa entender o seu funcionamento. Orlandi ainda assinala que “o cerne da produção de sentidos está no modo de relação (leitura) entre o dito e o compreendido”. (ORLANDI, 1993, p. 102).

Segundo a mesma autora, “o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta². O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende”. (ORLANDI, 1993, p. 116).

Do ponto de vista discursivo, o sujeito-leitor, ao produzir sentidos pode colocar em funcionamento,

O inteligível: a que se atribui sentido atomizadamente (codificação); o interpretável: a que se atribui o sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão), o compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação. (ORLANDI, 1993, p. 115).

Essas categorias se apoiam na relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer; elas fazem a ponte entre o linguístico e o social. O sujeito-leitor

² Embora alguns estudiosos defendam a sinonímia entre leitura, interpretação e compreensão, nós trabalhamos de modo distinto, haja vista que nos posicionamos frente ao campo teórico da AD, que separa essas categorias.

compreende, ultrapassa os níveis do inteligível e do interpretável. Enquanto mero intérprete ele se reduz à reprodução do que já está dito, produzido. Nessa perspectiva, os três níveis de leituras empreendidos, por Orlandi, mostram que ler é muito mais do que decifrar signos, é uma prática para além daquilo que está na superficialidade do texto.

O inteligível, o primeiro desses níveis, considera o texto em si, ou seja, é necessário, em um primeiro momento, identificar signos, a inteligibilidade “é um fato da língua. Desde que saibamos uma língua, o que é dito segundo sua ordem é inteligível. Um exemplo pode ser ‘ele disse isso’ que, desde que sejamos falantes do português, nos é inteligível. Já não se pode dizer que seja interpretável: Não sabemos o que é isso ou quem é ele”. (ORLANDI, 2004, p. 49). O interpretável exige conhecimento dos sujeitos e do discurso e de indícios que permitam identificá-los. O terceiro nível, o compreensível, considera o contexto sócio-histórico. Dito de outro modo considera aquilo que está fora, mas que é constitutivo do sentido. Para a AD, não há uma relação dicotômica entre exterior-interior; o que está fora é parte integrante do que está dentro, o que há é contradição. A unidade de leitura se faz em espaços discursivos em que jogam a historicidade do sujeito-leitor e do texto.

Como se estivéssemos frente a um quadro de um pintor: a moldura, a luz, o ambiente, a parede em que está colocado são elementos que compõem junto com a tela os efeitos de sentido que vão produzir para o observador. Com outra moldura, sob diferente luz, em nova parede, a significação já seria outra. (FERREIRA, 2003, p. 203).

Leitor e leitura são indissociáveis. Eles não existem isoladamente, pelo contrário, constituem-se mutuamente, são elementos essenciais nesse jogo de interlocução, jogo entre o leitor real e o leitor virtual que é a relação básica que organiza o processo de leitura. Nessa relação “os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Portanto, leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos constituem-se num mesmo processo que se configura de formas diversas”. (ZEN, 2007, p. 31).

Dessa forma, ao “acolher a compreensão entre seus objetos de reflexão, a AD pode fornecer uma contribuição substancial para o trabalho sobre leitura”. (ORLANDI, 1993, p. 117).

3 O LIVRO DIDÁTICO: NAS ENTRELINHAS DA HISTÓRIA

Para contextualizar a história do livro didático, um material específico de ensino e aprendizagem, faremos uma breve retrospectiva histórica das primeiras manifestações publicadas com o intuito de ensinar. Livros com caráter pedagógico que, a princípio, objetivaram a alfabetização. Uma importante contribuição para essa retrospectiva está no trabalho de Bairro (2009), cujo enfoque é a história do livro didático.

A autora retoma o pensamento decorrente do Renascimento, em que Deus já não é mais o centro de tudo, o ideal humanístico passa a ser fonte de inspiração, ou seja, o homem e a natureza são valorizados, contrapondo-se ao divino e ao sobrenatural. A Igreja, até então, mantinha o poder absoluto sobre os povos, sobre a escrita e sobre a propagação de conhecimento. O ensino era de competência da Igreja, as escolas eram adjacentes às catedrais, aos mosteiros e a formação era destinada aos indivíduos que seguiriam a vida religiosa. Entretanto, a Igreja perde essa posição em detrimento das mudanças sociais, econômicas e culturais que ocorreram com a expansão marítima, o desenvolvimento do comércio, da indústria e a invenção da imprensa.

Conforme contemporiza Bairro (2009), nessa época surgiram as primeiras cartilhas. Jan Hus propôs “O ABC de Hus”, uma obra direcionada à alfabetização do povo, embora ela ainda fosse de cunho religioso, similar aos ensinamentos da Igreja. Convém frisar que Jan Hus foi excomungado pela Igreja e condenado a ser queimado vivo porque foi um dos precursores da reforma protestante que enfraqueceu a Igreja Católica, até então, detentora do poder.

Os reformadores protestantes lutavam pela livre interpretação das palavras de Deus e pelo livre comércio, sem que a Igreja Católica interferisse com seus julgamentos e, sobretudo, com seus impostos. E a escolarização, oferecida de maneira igualitária, deveria ser responsabilidade do estado e esta, seria o meio de transformar esse paradigma.

Depois de Hus, outras cartilhas foram publicadas como a de Wittenberg, que além do alfabeto também incluía os dez mandamentos e algumas orações. Mais tarde, Comênius

acrescentou gravuras nas lições das cartilhas, o que acarretou uma maior propagação de seus livros. No entanto, o conteúdo dessas cartilhas era sempre voltado à religiosidade, já que era imprescindível ler as escrituras sagradas. Observa-se que essa era uma forma de a Igreja Católica, mesmo com a Reforma Protestante, “manipular seus fiéis, já que havia uma batalha entre a elite que tinha o desejo do lucro sem a censura explícita, e a Igreja Católica que atrapalhava o crescimento do capitalismo”. (BAIRRO, 2009, p. 03).

Todos os manuais escolares até o século XVII, mesmo com a Reforma Protestante, eram voltados aos ensinamentos cristãos. [...] Para a Igreja Católica, a educação deveria ser voltada para a formação do bom cristão, que em síntese seria aquele que serve a Igreja sem questionar e se cometer um ‘pecado’, com o pagamento das indulgências, estaria perdoado. Esse educar só atingia aqueles mais abastados, com maiores possibilidades financeiras. (BAIRRO, 2009, p. 05-06).

São João Batista de La Salles, em 1702, escreve uma cartilha, cujo método consistia em o aluno receber uma tábua do alfabeto “depois passava à tábua das sílabas, encaminhava-se para o silabário, soletração, leitura de sílabas até chegar à leitura pausada”. (BAIRRO, 2009, p. 05).

Depois da Revolução Francesa, Hamel escreve um livro baseado no ensino mútuo, ou seja, os alunos que sabiam mais ensinavam os que sabiam menos. Esse método foi praticado no Brasil, na época do Império.

Em Portugal, muitas cartilhas foram escritas e muitos de seus métodos falharam até que João de Deus escreveu a Cartilha Maternal, cujo foco era a leitura. Essa cartilha foi um sucesso tão grande em Portugal que o país, além de propagar em suas escolas, também fez chegar às colônias, incluindo aí, o Brasil. No entanto, esses livros eram destinados somente à elite porque o método de João de Deus objetivava formar cidadãos alfabetizados, de maneira rápida e eficaz, por meio de escolas privadas, desvinculando-se do governo. A Cartilha Maternal foi o primeiro material de alfabetização no Brasil que se diferenciava das “cartinhas de aprender”, utilizadas pelos jesuítas.

Na época do Império, quando o ensino sofreu expansão, o material pedagógico começou a ser produzido de modo a organizar os conteúdos das aulas. Esses volumes foram o embrião do que hoje se chama livro didático. Mais tarde, os conteúdos dos livros foram distribuídos de acordo com a faixa etária dos alunos e o material passa a sistematizar os saberes de acordo com o currículo escolar. O livro didático ganha força e conquista um lugar de destaque na sala de aula, não somente na alfabetização, mas em todos os níveis da educação.

Com a Revolução de 1930 e o autoritarismo governamental intensificado, a educação passa a ser considerada como um problema de segurança nacional “e a solução para tal problema era a centralização do aparelho educativo”. (FILLGUEIRAS, 2008, p. 01). Nessa mesma década, o termo “livro didático” compreendido como aquele adotado pela escola, destinado ao ensino, entra na pauta do governo com o Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 (BRASIL, 1938) quando foi criada uma proposta de regulamentação para a produção e a distribuição de livros didáticos, nas escolas, denominada Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que pretendia esclarecer a “função das informações encontradas nos livros e como estas se apresentavam, uma vez que seria de grande circulação” (SILVA, 2010, p. 23), e o sentido do termo (livro didático) aparece no Art. 2 desse decreto:

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. (BRASIL, 1938)

O livro didático, ao longo do tempo, consubstanciou-se como constitutivo da prática pedagógica, ganhando espaço no ambiente escolar em uma proporção hiperbólica. Um recurso à disposição do professor que, geralmente, com uma carga horária intensa, acaba transformando esse material de apoio em uma constante em suas aulas. A distribuição gratuita dos livros, uma vez que o governo considera-os indispensáveis ao atendimento dos alunos, fortalece essa “dependência”. O material didático ganha autoridade e legitimação nas salas de aulas e o professor “autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material comercializado, considerando-o como base para o seu trabalho em sala de aula”. (CORACINI, 1999, p. 33).

4 A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – LP: VYGOTSKY E BAKHTIN – UM ENTRELAÇAMENTO DE IDEIAS

Desde 1988, a Rede Pública de Ensino de Santa Catarina tem uma proposta curricular para todo o sistema estadual de educação. Essa proposta surgiu de um complexo movimento de discussão e marca a história da educação no estado.

O documento de produção coletiva, por sua solidez teórico-metodológica e sua importância pedagógica vem sendo um referencial para a prática em sala de aula. Em 1998 ganhou uma nova versão com três cadernos:

– *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – disciplinas curriculares (SANTA CATARINA, 1998c);*

– *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio- formação docente para educação infantil e séries iniciais (SANTA CATARINA, 1998b); e*

– *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil ensino fundamental e ensino médio – temas multidisciplinares (SANTA CATARINA, 1998).*

Algumas reflexões no texto introdutório revelam a intenção dos autores e a demarcação das proposições pedagógicas.

A exemplo da primeira edição, a presente proposta não se constitui num ementário de conteúdos por disciplina. Embora muitas disciplinas relacionem conteúdos, não é esse o ponto principal desta proposta. O importante é o enfoque que é dado para as disciplinas, visto que é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. Aos professores, portanto, interessa o todo desta proposta, uma vez que, recorrendo apenas aos conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica acerca desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo que lhe auxilie a melhorar a qualidade do seu trabalho. Um esforço intelectual, porém, de compreender os fundamentos teórico-práticos que esta proposta traz em termos de compreensão de mundo, de homem e de aprendizagem, sem dúvida é compensado com resultados melhores na ação pedagógica de todos e de cada um. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 09).

A Proposta Curricular de Santa Catarina como “qualquer proposta curricular

fundamenta-se, explícita ou implicitamente, em alguns eixos fundamentais. É impensável uma proposta curricular que se dê no espontaneísmo, sem que haja um norte a partir do qual a mesma se fundamente”. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 9). E a Proposta Curricular de Santa Catarina aponta para o homem como ser histórico e social e opta pela concepção histórico-cultural de aprendizagem que também pode ser chamada de sócio-histórica ou sociointeracionista. Ela está embasada nas concepções de Vygotsky, que funda uma nova psicologia com base na filosofia do materialismo histórico, e de Bakhtin que, concomitantemente, tenta construir uma filosofia da linguagem, cuja perspectiva sociológica subordina à psicológica. Dito de outro modo, Vygotsky propõe a linguagem como ferramenta psicológica estruturante e de ação social e, a partir disso, Bakhtin lança, no mesmo contexto histórico, as bases de uma moderna concepção de linguagem que é vista como instrumento de interlocução humana, ou seja, de interação verbal. Vygotsky e Bakhtin rompem com o antigo paradigma baseado em uma psicologia descontextualizada que ignorava a relação do sujeito com o meio em que vive. É a partir deles, portanto, que o indivíduo é visto como ser histórico e dessa forma há uma redefinição no campo da psicologia da educação.

Vygotsky propõe que o conhecimento é uma construção social e a relação do sujeito com o conhecimento é mediada pela linguagem. Ele é um psicólogo experimental. As suas construções teóricas têm como ponto de partida, os experimentos. Esta é a característica fundamental de seu trabalho, cujo enfoque estava nas situações de aprendizagem em sala de aula. Outro ponto que Vygotsky chama a atenção é o da existência de uma história que antecede as situações de aprendizagem, ou seja, a criança quando entra na escola já possui um conhecimento, ela não é, portanto, uma tábula rasa.

O autor “vê a consciência individual como um contato consigo mesmo a partir dos outros. Tornamo-nos nós mesmos através das outras pessoas”. (FREITAS, 2001, p. 174). Ou seja, Vygotsky assegura que é preciso partir do social para chegar ao individual. O homem, segundo ele, é um ser social formado dentro de um ambiente cultural historicamente definido e a formação acontece na relação dialética entre o sujeito e o meio em que vive. Esse é o propósito fundamental da teoria de Vygotsky, cuja grande preocupação “era buscar um enfoque adequado para abordar as funções psicológicas complexas: memória voluntária, imaginação criativa e solução de problemas abstratos”. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 55). E, por meio de suas pesquisas, ele criou o conceito de mediação.

O conceito de mediação é dirigido aos processos de desenvolvimento mental da criança, e associado sempre à linguagem, cujo papel é fundamental nesse

desenvolvimento; ao mesmo tempo, enfatiza-se que esse desenvolvimento é um processo sócio-histórico. Como tal, é fazendo sentido que a linguagem opera sobre o sujeito, fornecendo-lhe uma imagem da história de sua sociedade. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 55).

Bakhtin, embora não fosse psicólogo, interessou-se pela área da psicologia baseado na perspectiva semiológica e social e, na mesma direção de Vygotsky, defende a relação do sujeito com o conhecimento, este, construído histórico e socialmente.

Desse modo, Bakhtin elaborou uma teoria da consciência fundamentada nos aspectos sociológicos. O autor afirma que “não basta ao homem um nascimento físico, sendo-lhe necessário um segundo nascimento, o social”. (FREITAS, 2001, p. 171). Dessa forma, o nascimento concreto do homem se daria em seu meio social e sendo assim, Bakhtin projeta o homem para a posição de sujeito histórico e, com isso também, historiciza a linguagem.

Para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som - bem como o próprio som, no meio social [...] a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico[...] possa ser vinculado à língua e à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. (BAKHTIN, 1988, p. 70-71).

A língua, segundo Bakhtin, “não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações”. (BAKHTIN, 1988, p. 109). A enunciação é “parte (ou recorte) de um diálogo ininterrupto no processo de interação verbal” (SANTA CATARINA, 1998c, p. 61) entre os indivíduos e é determinada pelas relações sociais e aí, entra o papel da ideologia que, grosso modo, é a forma de representação do real, um espaço de contradição. De acordo com Bakhtin, “não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN, 1988, p. 95).

Nesse espaço entra o dialogismo, o princípio geral da teoria *bakhtiniana*, que preconiza a dimensão dialógica dos enunciados, ou seja, um enunciado está sempre relacionado a outros enunciados, um texto dialoga com outros textos e é refletido por outras vozes que ali se manifestam, pela história de determinado grupo social, de suas crenças, hábitos, valores e que produzem essa relação de diálogo e, conseqüentemente, os sentidos. O diálogo aqui, não é constituído apenas pelo sentido estrito do termo, mas “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação

em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (BAKHTIN, 1988, p. 70).

Nessa perspectiva, a noção de dialogismo preconizada por Bakhtin sustenta a ideia de que o locutor enuncia para um interlocutor, seja ele real ou virtual, e ao mesmo tempo, exige desse interlocutor uma atitude responsiva e propõe uma réplica (apreciação, concordância, discordância, complementação, etc.). O homem não é completo, ele depende da relação com os outros e essa relação é estabelecida dialogicamente.

E é por meio desse movimento dialógico que compreendemos a enunciação, ou seja, os sentidos não estão nas palavras, eles estão na interação das palavras com seu conteúdo ideológico, suas condições de produção e na própria interação entre locutor e interlocutor. “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”. (BAKHTIN, 1988, p. 113).

Do ponto de vista educacional, as questões suscitadas pelas concepções de Bakhtin “levam a um repensar da dinâmica da sala de aula [...]. A construção do conhecimento passa a ser uma construção compartilhada, coletiva, onde o outro é necessário”. (FREITAS, 2001, p. 172). E a mesma autora figura esse dialogismo em sala de aula:

Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir réplica, a contra-palavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva, real. O professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento compartilhado. Nesse sentido o professor pode ser visto como um orquestrador de diferentes vozes. (FREITAS, 2001, p. 173).

É sob essa ótica dialógica, em uma concepção relativamente nova denominada histórico-cultural, que se pauta a Proposta Curricular de Santa Catarina, cujo enfoque está na ideia de que todos são capazes de aprender e que a interação social é um fator determinante para a apropriação do conhecimento. A obra de Bakhtin que permeia a Proposta Curricular é *Marxismo e filosofia da linguagem* e a questão fundamental para sobre “ideologia, relações infra/superestrutura, instituições sociais, luta de classes”. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 58). A ideia é “especificar o tipo de relação entre a base material/econômica de uma sociedade e o surgimento da dimensão ideológica”. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 58-59).

Bakhtin coloca a “palavra como signo ideológico por excelência”. (SANTA

CATARINA, 1998c, p. 59). É na palavra que se manifestam as formas ideológicas da comunicação humana. Elas estão presentes em todas as relações sociais, moldam a consciência “que se constitui no processo de assimilação da experiência alheia, através da comunicação” (FREITAS, 2001, p. 179), ou seja, a consciência não é individual, ela é coletiva, haja vista que o homem é um ser social e como afirma Freitas, “a consciência individual nada pode explicar, a não ser a partir do meio ideológico e social”. (FREITAS, 2001, p. 179). As palavras resultam da criação ideológica de cada época histórica. Ideologia, para o autor russo, é uma maneira de representar o real, é a visão de mundo dos membros de determinado grupo social. Tudo que é ideológico, segundo Bakhtin, possui um significado. No entanto, é importante frisar que, embora esse autor destaque a natureza social da linguagem, ele não concebe o sujeito interpelado pela ideologia, tal como é posto pela AD, a concepção de um sujeito submetido à língua e significando pelo simbólico na história. A ideologia, em Bakhtin é compreendida no contexto social.

Bakhtin também propõe o trabalho com os gêneros discursivos que “englobam desde as formulações mais simples da vida cotidiana (tais como o bilhete, a conversa informal, o aviso, o convite), até aqueles intelectualmente mais elaborados (o artigo científico, o sermão, a lei, o romance, o ensaio)”. (FURLANETTO, 2008, p. 297). Ou seja, a diversidade de textos, segundo o autor, é uma ótima oportunidade para trabalhar com a língua nos seus mais variados usos no cotidiano.

É diante dessa concepção de língua que determina a linguagem como formadora da própria consciência, em que o sujeito se constitui nas relações sociais, que trata a língua como processo e não como simples instrumento e coloca a dialogia como base desse processo, que a Proposta Curricular de Santa Catarina sustenta-se.

A concepção de linguagem pressuposta pelo dialogismo constitutivo trabalha, pois, com a ideia de atividade na interação social, e isto é inovador, no sentido de que a tradição nos força a restringir todos os nossos procedimentos verbais a um conjunto de regras rígidas, como se devêssemos apenas conformar a elas nossos discursos cotidianos. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 60).

O nosso intento, obviamente, não é discorrer minuciosamente sobre Vygotsky e Bakhtin, cujos trabalhos sustentam-se em objetivos distintos, mas dispor essa perspectiva para assinalar as marcas em comum entre eles, haja vista que ambos criticaram as fragmentações do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato e fundamentaram suas teorias no materialismo histórico-dialético. E quanto ao tratamento dado à especificidade da língua, que é o foco, a partir da posição de Vygotsky e Bakhtin (dado pela PC-SC) a ênfase está na

interação e na cultura histórico-social para a organização dos sentidos. Vygotsky acentua que “o desenvolvimento é determinado pela linguagem, que por sua vez está sempre unida à experiência sócio-cultural”. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 59).

Segundo Bakhtin, a língua não pode estar separada de seu contexto social. Ela está para além de um sistema e Vygotsky aponta na mesma direção quando enfatiza que o desenvolvimento acontece em um movimento que começa no social e vai para o individual. O texto da PC-SC, portanto, parte do pressuposto de que é necessário estabelecer uma relação entre o indivíduo e a sociedade e o indivíduo e a consciência, e isso, dentro de uma dimensão histórica. Dito de outro modo, a linha de pensamento de Vygotsky e Bakhtin converge na concepção de homem como ser histórico e social e essa concepção “se materializa contemporaneamente sendo utilizada para melhor compreender a apropriação da linguagem pelo indivíduo nas relações interacionais no contexto em que estão inseridos” (ARAÚJO, 2009, p. 12).

4.1 A PROPOSTA CURRICULAR E A LEITURA DOCENTE

A Proposta Curricular ao mesmo tempo em que pressupõe uma concepção de linguagem pautada no dialogismo constitutivo, proposto por Bakhtin, critica a maneira tradicional da escola de trabalhar a linguagem baseada no ensino de metalinguagem, método ainda constante no ambiente escolar, proveniente de concepções já ultrapassadas e que a Proposta Curricular alerta: “este é um dos motivos pelos quais os sujeitos podem entrar na escola sabendo uma língua e sair dela, depois de longos anos, afirmando não saber a sua língua. É o ‘paradoxo pedagógico’!”. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 62). E ainda adverte que “os chamados conteúdos programáticos” (matérias) tradicionais perdem sua razão de ser a partir dessas novas considerações acerca das práticas em sala de aula.

Se a escola trabalha com o homem em sua realidade social, se quer formá-lo integralmente, como poderia assumir concepções cujos pressupostos são tão restritivos? A sua legitimidade se dá no nível da própria atividade científica, como estudo desinteressado, como teoria. A escola, ainda hoje, trabalha com o fundamento comunicativo da linguagem humana, que teoricamente é limitado; por outro lado, pretende desenvolver a expressão do aluno (lado individual, insistindo na criatividade), o que se faz a duras penas, sem muito sucesso, e o processo interacional fica, em última análise, marginalizado. Dá-se, então, uma contradição: no ensino, apela-se para a metalinguagem (ensino de conceitos gramaticais); na aprendizagem (escritura), espera-se expressão individual, mas ao mesmo tempo algo que corresponda ao que foi ensinado. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 60).

A Proposta redimensiona essas práticas em fala e escuta; leitura e escritura, e a denomina *prática de análise linguística*. No entanto, essa prática ainda é um desafio a ser transposto, haja vista a resistência dos professores e da própria escola que, por uma formação mais tradicional, mais estruturalista, rejeita a ideia de mediar o processo de construção do conhecimento e, como assinala a Proposta Curricular, insiste em ser uma “mera transmissora de conhecimento” (SANTA CATARINA, 1998c, p, 68). Furlanetto indaga:

O perigo de uma aula metodizada é o silenciamento; também o professor, de alguma forma, está sendo silenciado – e ao ser silenciado, sofre o processo de reificação. No ensino de língua, se o trabalho pedagógico for desenvolvido tendo o conhecimento gramatical como fim, como chegar ao conhecimento da vida social que a língua representa, com sua multiplicidade de gêneros, de estilos, de perspectivas? (FURLANETTO, 2008, p. 296).

E, além disso, como enfatiza a mesma autora,

o peso da tradição se manifesta pela aceitação e legitimação sociopolítica de instrumentos que circulam ainda no ambiente escolar (através do discurso pedagógico) – somando-se a este o reconhecimento de que a PC-SC apresenta lacunas e noções não bem esclarecidas. (FURLANETTO, 2008, p. 302).

O documento também chama a atenção para o “comprometimento de cada professor [...] e por isso tem enfatizado que não há como parar de aprender” (SANTA CATARINA, 1998c, p. 69). Embora o estado de Santa Catarina incentive o estudo da Proposta Curricular e distribua material para os professores, boa parte deles desconhece o conteúdo desse documento como aponta Bonetti em sua pesquisa para a dissertação de mestrado: “91,6% do total das informantes, não conhecem bem ou não entendem o que está sendo proposto no texto da PC-SC-LP [...]. Conclui-se, portanto, que o grau de conhecimento acerca do conteúdo da PC-SC-LP [...] não é dos mais animadores” (BONETTI, 2003, p. 127), o que cria uma barreira e dificulta a adoção dessa nova prática por parte dos docentes. Percorrendo esse caminho, Furlanetto acentua o problema de compreensão da Proposta Curricular:

Um problema geral diz respeito à compreensão, pelo professor, do documento oficial, como tem sido explicitado em algumas pesquisas. [...] na prática, um confronto entre padrões de língua, o que leva a questões sobre leitura e interpretação. O problema que se apresenta aí é que ‘transmitir’ saberes de uma esfera específica da sociedade (aquela em que se produz ciência) para outra pressupõe que haja procedimentos didáticos (visto que o saber se exterioriza, para ser divulgado) para que o divulgador (professor, no caso) faça a ponte para seus estudantes. (FURLANETTO, 2008, p. 300)

Há uma lacuna entre o que apregoa a PC-SC e a prática docente. Dela Justina, em sua dissertação de mestrado “A Leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina: investigando os níveis de Letramento”, aborda a questão que aqui interessa. Embora seu trabalho não seja sustentado pelo dispositivo teórico da Análise do Discurso, a autora levanta a questão da leitura e aponta, como parte de sua pesquisa, a dificuldade dos professores que consideram a PC-SC de difícil leitura. Dela Justina questiona:

[...] pode-se observar que a maioria dos professores considera a leitura desse documento difícil. Mas, todo texto tem inscrito em si um leitor potencial e, neste caso, é exatamente o professor que atua na rede pública estadual. No momento da constituição da escrita do texto, segundo Orlandi, o leitor já deve estar operando e pode ser um cúmplice ou um adversário. Para o órgão oficial que emitiu a proposta, o leitor professor era imaginado como cúmplice, mas o professor tem considerado o documento como adversário. Onde está o desencontro? (DELA JUSTINA, 2003, p. 32).

Apesar dos problemas apontados, a Secretaria de Estado da Educação tenta manter viva a discussão acerca da proposta por meio de formação continuada, da produção de novos documentos, publicação de cadernos com instruções mais específicas. O intuito desses esforços gira em torno da possibilidade de atualizar os professores com as concepções inovadoras e ajudar a quebrar a barreira, a resistência que ainda persiste entre muitos docentes em aderir às novas configurações de trabalho com a língua materna, seja essa resistência advinda da força da tradição, seja pela falta de compreensão do que está disposto no documento.

4.2 A PROPOSTA CURRICULAR E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ASPECTOS RELEVANTES

O livro didático tem sido objeto de calorosos debates no meio acadêmico. É inegável sua contribuição como instrumento de trabalho para o professor, entretanto, um problema preocupante diz respeito à sua utilização como ferramenta única para nortear as atividades de aprendizagem, como salienta a Proposta Curricular, o livro didático “tem sido tomado [...] como a tábua de salvação em meio ao caos que se tornou o conjunto de tarefas educacionais [...]” (SANTA CATARINA, 1998c, p. 69), é a principal fonte de informação na contextura pedagógica. Há um contraponto em relação ao documento oficial que segue a

concepção histórico-cultural, cuja questão central está no homem enquanto ser social e sua relação dialógica com os sujeitos a sua volta. Essa disparidade justifica-se pelo modo como o livro didático trabalha com a linguagem, ele ainda traz muito do tradicionalismo estruturante que privilegia a metalinguagem e no trabalho de produção de leitura traz propostas de questões que pedem respostas padronizadas, que trazem verdades absolutas. O livro não fornece subsídios a debates críticos, razão de ser do processo de construção do conhecimento.

De acordo com Souza,

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada, a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. (SOUZA, 1999, p. 27).

O livro didático, legitimado pelo senso comum, ganha um caráter de autoridade no contexto escolar, funcionando como dono de verdades que devem ser apreendidas. A crítica, no entanto, gira em torno do livro como única ferramenta de trabalho do professor, quando deveria ser apenas mais um suporte, entre outros. E, embora se perceba uma tentativa de ruptura com os padrões do livro didático, essa tentativa “esbarra na própria tradição do ensino no Brasil, que desconhece outra forma de organização do conhecimento a ser transmitido em sala de aula que não seja através do livro didático.” (SURDI, 2007, p. 1592).

De acordo com o quadro teórico da Proposta Curricular, a interação é a base para a construção do conhecimento e ao professor, enquanto mediador, cabe a responsabilidade de fazer essa ponte entre a construção do conhecimento e o mundo vivido. O livro didático, que tem sido protagonista nas salas de aula, no entanto, faz recortes desse mundo, desfigurando-o, deslocando-o da realidade.

Mais do que um recorte do mundo em que estamos imersos, algumas dessas obras, com base em lições de caráter moral, selecionam “textos”, promovem adaptações e compõem uma forma de interpretação, apresentando amostras de um mundo idealizado, desfigurado muitas vezes, e que passamos a aceitar sem crítica, sem trabalho interpretativo. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 70).

Esses livros são produzidos dentro de realidades concretas. Eles advêm de uma proposta massificadora, entretanto, assumem esse papel de protagonistas em sala de aula em proveito, além de outros fatores (não se pode negar que são vários), da comodidade que ele proporciona, “um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno

abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível”. (ROMANATTO, 1987, p. 3). Dito de outro modo, o conforto que o livro didático oferece é um dos fatores determinantes para seu uso quase que exclusivo nas aulas de língua portuguesa. Todavia, a Proposta Curricular de Santa Catarina previne os professores quando afirma que esse material ainda “está fixado muitas vezes numa metodologia que se resume em apresentar um modelo, treinar a partir do modelo, buscar ‘significados’ ou apenas recebê-los em lista adicional, como se nada mais houvesse a fazer”. (SANTA CATARINA, 1998c, p. 70). E, se ele (o LD) for o “substituto” do professor, em vez de ser um material de apoio, o trabalho em sala de aula estaria, então, na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático e à mercê de uma precariedade admitida pelo próprio Guia do Livro Didático quando critica as coleções disponíveis para a escolha e que serão utilizadas de 2011 a 2013 nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina. Podemos elencar algumas críticas feitas pelo Guia do Livro Didático (BRASIL, 2010) sobre muitas das coleções dispostas à escolha:

- a) Tratamento não sistemático da produção oral [...] (A Aventura da Linguagem);
- b) Enfoque nos conhecimentos gramaticais (Diálogo- edição renovada);
- c) Questões da seção Estudo do Texto, que nem sempre priorizam capacidades relacionadas à reconstrução de sentidos (Linguagem: criação e interação);
- d) O trabalho com a oralidade, relativamente reduzido e pouco sistemático (Para Ler o Mundo – Língua Portuguesa);
- e) Temática dos textos, que se concentra na cultura urbana, predominantemente vinculada a realidade do Sudeste do País (Para Viver Juntos – Português);
- f) Excesso de metalinguagem e abordagem predominantemente transmissiva dos conteúdos gramaticais. Limitações no trabalho com a oralidade [...] (Português – A Arte da Palavra);
- g) Ênfase dos conteúdos morfossintáticos e abordagem tímida do texto literário (Português- Linguagens);
- h) [...] pouca contextualização na leitura de textos literários (Projeto Eco-Língua Portuguesa);
- i) Alguns textos são usados exclusivamente para a análise da língua e em exercícios de metalinguagem (Projeto Radix- Português);
- j) Pequena quantidade de atividades com a oralidade (Trabalhando com a Linguagem);
- k) O relevo dado às atividades de conhecimentos linguísticos. O trabalho limitado com a oralidade (Viva Português).

Entretanto, a questão que colocamos aqui, não é a de crítica ao livro didático, mas de alerta, já que o material diverge em muitos pontos com as concepções defendidas pela Proposta Curricular de Santa Catarina. No entanto, bem utilizado, ele pode contribuir para a construção do conhecimento, desde que sejam observadas as ressalvas e que o professor o utilize com bom senso e tenha consciência de que ele é apenas um dos instrumentos de trabalho, não o único.

4.3 O TRABALHO DE LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR: DA TEORIA À PRÁTICA

A escola constitui, por excelência, o espaço de aprendizagem, consolidação e valorização da leitura. Esta, conta com uma história especial da qual fazem parte diferentes filosofias educacionais que, acompanham essa história desde que o Brasil se tornou nação independente. Uma nação que enfrenta e tenta derrubar as altas taxas de analfabetismo.

A concepção de leitura, nas práticas escolares, se restringe às habilidades que precisam de treino, feitas por um leitor passivo diante do texto. Entonação, fluência, rapidez fazem parte do contexto de produção de leitura em sala de aula e são requisitos de avaliação. Para tanto, utilizam-se textos, geralmente, retirados dos livros didáticos. É uma leitura sistematizada que se mostra em uma perspectiva de mera decodificação de signos e voltada para o trabalho com atividades gramaticais, e, se a decodificação for fluente, rápida e com boa entonação, o aluno é considerado um bom leitor.

Se por um lado, não é difícil constatar a presença do trabalho da produção de leitura na sala de aula, por outro, é discutível as condições concretas em que ocorre esse trabalho. A importância do ato de ler é irrefutável, entretanto, é necessário olhar criticamente as condições com que esse ato é conduzido no ambiente escolar, haja vista que, não raramente, há uma disparidade entre o discurso do professor, cujo foco é a “formação de um sujeito-leitor” e as estratégias pedagógicas utilizadas, por ele, para formar esse leitor. Uma leitura baseada em mera reprodução de palavras, veiculadas pelo autor do texto, infelizmente, é constante nas escolas e não tem validade necessária para formar sujeitos-leitores, razão de ser do trabalho de produção de leitura.

A leitura funcional, como afirma Mário Perini, é uma das incômodas verdades da população brasileira e, o que é pior, boa parte dessa população passou anos nos bancos escolares. Isso nos leva a refletir que “alguma coisa deve estar fundamentalmente errada com a escola neste particular”. (PERINI, 1998, p. 79). Os PCNs afirmam que, por conta de uma concepção equivocada “a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam

ler”. (BRASIL, 1997, p. 42).

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1997, p. 41).

Em uma perspectiva discursiva, apontada tanto pelos PCNs quanto pela PC-SC, embora muitos professores a desconheçam ou não a compreendam, a leitura está para além da parafrástica. Uma citação de Orlandi aparece na proposta e enfatiza a recusa à concepção de “um leitor onisciente, ou seja, capaz de controlar todas as determinações de sentidos, incluindo aquilo que o autor ‘quis dizer’” (SANTA CATARINA, 1997, p. 81). Um leitor que consegue, além de uma leitura parafrástica, fazer uma leitura polissêmica, é um leitor capaz de perceber outros sentidos.

Nessa perspectiva podemos esboçar, em traços gerais, uma situação de aprendizagem que facilite a construção de processos sociais, haja vista que a linguagem, como propõe Bakhtin, é histórica e social. É impossível desvincular história e sujeito das práticas de linguagem e isso se dá por meio da diversidade de textos que circulam socialmente. No entanto, é perceptível um fosso entre o que propõe a PC-SC com as práticas de sala de aula. Bonetti (2010) confirma isso em sua pesquisa, cuja conclusão é a de que uma parte dos professores desconhece as orientações da PC-SC e a outra parte, não entende essas orientações, haja vista que a consideram de difícil leitura. Com isso, acredita-se que não seja má vontade dos docentes em trabalhar com novas perspectivas no trabalho com a produção de leitura, antes parece resultado de uma defasagem de conhecimento teórico-metodológico sobre essas novas formulações acerca do trabalho com a linguagem.

Nesse sentido, vemos as velhas pedagogias imperando nas salas de aula em nome de uma tradição permeada por propostas de leitura mecanizada, que ignoram a história do aluno enquanto sujeito leitor. Os PCNs insistem na necessidade de a escola,

[...] mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias [...] Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o

contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; [...]. (BRASIL, 1997, p. 47-48).

E é, justamente nesse espaço de conflito, de negociação entre o que o aluno sabe e o que ele não sabe que os sentidos emergem e que a leitura passa a ter sentido, efetivamente. Os PCNs responsabilizam a escola pelo fracasso na produção da leitura e da escrita e apontam que “no ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita”, (BRASIL, 1997, p.19) que segundo o documento, é evidenciada pelos alunos que entram na universidade. O que eles mostram lá é o reflexo do que não aprenderam durante todo o tempo (no mínimo, onze anos) nos bancos escolares.

A dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar ideias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório. Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita. (BRASIL, 1997, p.19).

O livro didático corrobora essa limitação, na medida em que ancora verdades absolutas, ou seja, a reprodução de um já-dito. Uma leitura decodificada e que não se apresenta como prática social, mas como pretexto para avaliação e/ou ensino de metalinguagem. Contudo, os PCNs confirmam que “uma prática de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto”. (BRASIL, 1997, p. 57). A escola não pode apagar as histórias de leituras do sujeito leitor. Este, antes de ser submetido aos bancos escolares “foi múltiplas vezes interpelado a ler uma infinidade de signos táteis, visuais e sonoros espalhados no seu caminho. Pois bem, tais signos insistem em interferir na sala de aula por meio das janelas e dos corredores”. (SOUZA, 2003, p. 136). Metaforicamente, é um “já-lá” que marca a heterogeneidade constitutiva do sujeito leitor, são as posições discursivas que o interpelam. “Normalmente, na escola, a história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático. Não se constrói, então, um espaço para a constituição de uma memória discursiva que permita ao ‘leitor presente’ se identificar com o ‘leitor virtual’ de uma grande parcela de textos que estão em circulação no Brasil”. (PFEIFFER, 2003, p. 96).

5 PUBLICIDADE: UM BREVE PASSEIO NO TEMPO

Etimologicamente, a palavra publicidade³ deriva do latim *publicus* que significa ato de tornar público. Há uma discussão, até polêmica, sobre os conceitos de publicidade e propaganda, esta, oriunda do latim *propagare* significando o ato de propagar algo. Segundo Sandmann (1997), o termo publicidade é usado para a venda de produtos ou serviços e o termo propaganda tanto serve para esse mesmo fim, quanto para propagar ideias. Uns defendem a sinonímia dessas palavras, outros não, havendo, inclusive, divergências entre os próprios estudiosos da área, entretanto, essa discussão não nos interessa agora e usaremos esses termos indistintamente.

A publicidade é mais antiga do que se imagina “é necessário remontar à Antiguidade Clássica para encontrar os primeiros vestígios, como testemunham as tabuletas descobertas em Pompeia, que, além de anunciarem combates de gladiadores, faziam complementarmente, referências a diversas casas de banhos existentes na cidade”. (LAMPREIA, 1983, p. 19). Já na Idade Média, a publicidade se destaca como prestadora de serviços aos mercadores e comerciantes. Nessa época, ela era predominantemente oral.

[...] através de gritos, ruídos e gestos, procuravam dar a conhecer ao público a sua mercadoria. A utilização de símbolos, tão comuns hoje em dia, data dessa altura. O fato de tanto as ruas como as casas não serem numeradas, nem possuírem qualquer designação, obrigava o comerciante que desejasse identificar a sua loja a lançar mão de um símbolo; assim, uma cabra simbolizava uma leitaria e um escudo de armas significava a existência de uma pousada. Estes símbolos vão mais tarde transformar-se em emblemas de marca e logotipos. Esta fase, a que se poderia chamar de pré-história da publicidade, foi essencialmente oral. (LAMPREIA, 1983, p. 19).

Mais tarde, com a invenção da imprensa, por Gutemberg, os meios de comunicação sofrem um avanço considerável e transformam completamente a propaganda que passa a confiar a difusão de suas ideias e produtos mais ao papel que à palavra.

Inicialmente, surgem os panfletos ou “folhas volantes” (LAMPREIA, 1983, p. 19)

³ Além de publicidade e propaganda também usaremos indistintamente os termos “anúncio” e “peça publicitária” que, segundo estudiosos, são formas de propaganda. Como o conceito desses termos não é o objetivo do nosso trabalho e nem são claras as diferenças entre eles, tanto que há divergências entre os próprios estudiosos da área, nós os usaremos como sinônimos.

que antecederam a própria impressão de livros em série, depois os cartazes, gazetas, periódicos, jornais. Com o avanço tecnológico a indústria gráfica passa a fazer uso de litografias e fotogravuras, inovando os anúncios e abrindo espaço para a tônica da imprensa, a criação de revistas ilustradas.

No Brasil, o advento da industrialização marca a transição do espaço que era essencialmente agrícola para o urbano. O país ingressa nesse mundo industrial e de consumo que provocou transformações sociais e econômicas “o aumento da escala de mercado e da competição entre as empresas exigia planos de *marketing* mais elaborados” (FERREGUETT, 2009, p. 33), visando o aumento de consumo dos bens produzidos.

A publicidade se desenvolve a passos largos. O rádio, a televisão e posteriormente, a Internet - mais um veículo para divulgação de produtos - impulsionam esse processo. Surgem painéis, *outdoors* e os anúncios tornam-se mais sofisticados e persuasivos, perdendo o sentido unicamente informativo de outrora. Esses anúncios passam a mitificar e converter em ídolo o objeto de consumo, revestindo-o de predicados que, normalmente, excedem as próprias qualidades do produto.

A publicidade contemporânea está intrinsecamente ligada ao setor de negócios e de produção, muito embora, também ofereça outras possibilidades como informar as pessoas quanto a doenças, à prática de esportes, visitas culturais, etc. Diante disso, a publicidade representa um papel significativo no comportamento dos indivíduos e conseqüentemente nas transformações sociais.

5.1 ESTRATÉGIAS PUBLICITÁRIAS: LÓCUS DE PERSUASÃO E SEDUÇÃO

O texto publicitário serve-se de estratégias comunicacionais com o propósito de despertar no outro o desejo de consumo, seja de produtos, serviços ou de seguir supostos modelos de comportamento, conceitos ou ideias. A linguagem publicitária é predominantemente persuasiva. E quanto maior o efeito persuasivo de um anúncio, mais facilmente será atingido o objetivo do anunciante.

A estrutura do discurso persuasivo, que é uma característica marcante da publicidade, faz uso de mecanismos semântico-argumentativos para se chegar aos efeitos de sentido pretendidos, ou seja, para induzir o consumidor a uma determinada conclusão. A

persuasão é um mecanismo de convencimento por meio da palavra e o texto publicitário utiliza esse recurso com maestria.

Para compreendermos melhor esse mecanismo, retomamos a Antiguidade Clássica, porque falar em persuasão implica de alguma maneira, retomar a origem dos grandes oradores e dos pioneiros da retórica. Os gregos tinham uma preocupação especial com a oratória porque depois que a política dos tiranos deu lugar à democracia, o cidadão precisava defender-se em assembleias. Inevitavelmente, havia uma necessidade de usar a linguagem a fim de persuadir, de influenciar, de convencer o auditório.

E não poderia ser diferente, pois, praticando um certo conceito de democracia, e tendo de exporem publicamente suas idéias, ao homem grego cabia manejar com habilidade as formas de argumentação. Daí toda larga tradição dos tribunos, dos sofistas, que iam às praças públicas, aos tribunais, aos foros, tentando inflamar multidões, alterar pontos de vista, mudar conceitos pré-formados. (CITELLI, 2002, p. 07).

Era, portanto, fundamental ao homem grego, o domínio do bem falar e não é de causar “estranheza que surgissem aí as primeiras sistematizações e reflexões acerca da linguagem”. (CITELLI, 2002, p. 08). Sócrates e Platão escreveram sobre isso, mas foi com Aristóteles que o discurso foi analisado minuciosamente. Em sua célebre obra *Arte Retórica*, o pensador comenta, em torno dos estudos retóricos, os qualificativos necessários à arte de persuadir. É importante destacar que retórica não é sinônimo de persuasão. A retórica revela como persuadir; ela “não entra no mérito daquilo que está sendo dito, mas, sim, no como aquilo está sendo dito o é de modo eficiente”. (CITELLI, 2002, p. 08).

Com o passar do tempo, a retórica foi sofrendo alterações e “daquela preocupação com as técnicas organizacionais do discurso e com a persuasão, o que se irá assistir, particularmente no final do século XIX, é a uma vinculação da retórica com a idéia de embelezamento do texto”. (CITELLI, 2002, p. 14). Muitas estruturas discursivas validam essa visão e Citelli (2002) procura comprovar isso, citando como exemplos, os discursos de formatura, as petições de advogados, as cerimônias de bailes de debutantes e, além disso, essa visão de embelezamento do texto, ganha cadeira cativa entre os parnasianos que impulsionaram o declínio da retórica, reduzindo-a a mero adereço, sem consistência de ideias.

Paulatinamente, a retórica retoma seu *status* de ciência e arte, de acordo com os moldes gregos, mas ganha traços modernos, com novas formulações, incluindo aí, as figuras de linguagem, já que estas “cumprem a função de redefinir um determinado campo de informação, criando efeitos novos e que sejam capazes de atrair a atenção do receptor”.

(CITELLI, 2002, p.21).

A persuasão, elemento imprescindível na interação social desde a Antiguidade Clássica, ganha novos contornos na contemporaneidade “adquirindo no contexto da publicidade e propaganda um caráter diverso da sua origem, voltando-se para a promoção do consumo e da adesão, muito mais que para a busca verdadeira pleiteada por Aristóteles”. (FISCHER, 2007, p. 05). No domínio publicitário,

a persuasão se relaciona à comunicação paga com apelo emocional e fortemente icônico visando despertar assimilação, adesão voluntária e incorporação de noções de forma a que o receptor as perceba como suas. Trata-se sobretudo de despertar vontade, fazer com que o outro deseje, em suma, trata-se de fazer querer: fazer querer ter, fazer querer comprar, fazer querer aderir, fazer querer apoiar. (FISCHER, 2007, p. 05).

A publicidade, que teve como propósito inicial a informação, foi subordinada pelo discurso persuasivo (em maior ou menor grau) e hoje tem como papel fundamental convencer, induzir, por meio de argumentos e fatos concretos como o menor preço ou qualquer aspecto que represente benefício ou vantagem ao consumidor. A ideia é fazer crer, ao consumidor, que ele está concretizando um bom negócio, está levando vantagem.

Os sentimentos como a felicidade, o amor, o carinho, representam aspectos que interferem no comportamento das pessoas e que são invocados pela publicidade por meio de associações e a persuasão explora, de maneira sedutora, os instintos (sexual, de desenvolvimento, de poder, de jogo, etc.), aguçando o desejo como consequência de uma mensagem sugestiva. A intencionalidade desse recurso é convencer, por meio de sugestões que exerçam influência sedutora, ativando alguns instintos do consumidor.

O ser humano tem necessidades, sejam elas fisiológicas (fome, sede, sono) ou psicológicas (autoestima, realização pessoal) e no seio de uma sociedade cada vez mais materialista, que define o indivíduo pelo que ele tem, essas necessidades aumentam gradativamente. Se antes o desejo era adquirir uma casa, agora é preciso trocá-la por outra maior, com piscina. É um processo que resulta em uma insatisfação constante, uma necessidade de querer mais e é essa necessidade que fundamenta a sociedade de consumo. A publicidade se aproveita disso e, por meio de uma linguagem persuasiva, estimula os pensamentos, sentimentos e ações do consumidor, objetivando, em um panorama mercadológico, a captação, conscientização e aceitação de marcas, produtos ou serviços.

Conforme Borges e Tonin,

Essas mensagens, então, transmitem as características e as vantagens mediante a aquisição do produto, sendo que essas vantagens palpáveis são conquistadas através de seu uso. A comunicação persuasiva é, portanto, aquela que leva os receptores à motivação, através do emprego de informações que levem ao uso da racionalidade e consequente verificação da ‘veracidade’ da promessa contida na mensagem. (BORGES; TONIN, 2010, p. 02).

O texto publicitário, como uma prática social, é formulado a partir de elementos verbais e não verbais dispostos em anúncios permeados de estratégias persuasivas, imbricadas em seus textos, na tentativa de seduzir o leitor/consumidor. O discurso persuasivo construído por meio da sedução, que é um dos mais empregados pela publicidade moderna, busca,

Não só a aquisição de valores funcionais, mas um diferencial, na compra de um determinado produto e sendo assim, os consumidores passaram a buscar a aquisição de valores não só funcionais, mas um diferencial, na compra de um determinado produto e/ou serviço. Ou seja, o consumidor compra algo não somente pelo que o produto vai fazer, mas também pela sensação emocional que ele possa proporcionar. Isso significa que, ao invés de se enfatizar o produto, através de uma linguagem argumentativa racional, se enfatiza a experiência que se pode ter, muitas vezes, através dele. (BORGES; TONIN, 2010, p. 02).

Segundo o autor, a sociedade sofreu transformações, a Internet encurtou distâncias, facilitando as transações mercadológicas e afetando o setor de consumo. Uma perspectiva em que “a busca dos consumidores já não é mais agregada ao valor de eficácia do produto, mas sim às mais diversas e variadas experiências que este pode fornecer”. (BORGES; TONIN, 2010, p. 04). A comunicação publicitária, então, moldou-se ao novo sistema deixando de lado a linguagem persuasiva mais racional e elegendo como influenciador, a sedução.

Por meio da sedução, a publicidade promove a “realização do desejo, da satisfação e da sensualidade” (BORGES; TONIN, 2010, p. 08), e faz “o receptor a captar, no enunciado, o prazer em ver, ouvir, tocar e sentir a sua própria obtenção da realização do sonho, da participação momentânea e prazerosa de fazer parte desse imaginário”. (BORGES; TONIN, 2010, p. 08). O princípio da sedução, como recurso publicitário, não é enganar, mas encantar o consumidor.

O texto publicitário, a partir do uso de uma linguagem específica, se propõe a levar o receptor a ações como compra; adesão política, religiosa, de ideias, entre outras. Desse modo, passa a ocupar um lugar de destaque na sociedade contemporânea e assume um papel de agente transformador, tanto na conduta como na construção de valores e opiniões. Segundo Moderno, “A publicidade pode ser uma importante fonte externa de formação e modificação

das atitudes das pessoas ao poder exercer uma influência nas crenças das pessoas sobre os produtos e na avaliação de suas características”. (MODERNO, 2000, p. 05). Além disso, a peça publicitária faz parte da nossa realidade linguística e social e é importante que ela esteja presente no ambiente escolar, como objeto de estudo.

Nessa perspectiva, a publicidade fornece possibilidades dialógicas com a sala de aula. A inserção do texto publicitário, como objeto pedagógico, é fundamental na medida em que é um agente transformador e formador de opinião e a escola, como espaço institucionalizado do saber e uma colaboradora na formação do cidadão, tem a possibilidade de empreender o diálogo com essa produção que, de acordo com o senso comum, persuade e seduz o leitor, convidando-o e tentando convencê-lo a comprar um produto, serviço ou ideia, fato que poderia descredenciá-la como objeto pedagógico. No entanto, é importante problematizar a linguagem midiática em sala de aula e esclarecer a dinâmica do texto publicitário, além de “garantir ao cidadão os dispositivos de leitura necessários para interagir criticamente com o discurso publicitário e poder contrapor-se aos ditames do consumo e às ideologias veiculadas nos textos publicitários.” (SCHIMIEGUEL, 2009, p. 07). Desse modo, a peça publicitária pode contribuir com a formação (positiva) da personalidade do aluno e de sua competência leitora. Yirula e Umeda afirmam que

é igualmente importante que se esclareça ao aluno qual o papel da propaganda dentro da dinâmica social em que ele vive. Neste ponto, o valor informativo da propaganda deve ser considerado pelos professores. Eles podem mostrar aos alunos qual a importância da atividade publicitária para a estrutura econômica e para as relações comerciais que se estabelecem. A propaganda se faz presente de maneira constante na vida das pessoas, ela serve como meio para que os consumidores se informem em momentos de decisão de compra, e isso deve ser explicitado em sala de aula, pois é algo relevante dentro das relações de consumo – das quais os alunos fazem parte – e, portanto, algo intrínseco ao próprio estilo de vida moldado na contemporaneidade, que é regido e reconhecido, principalmente, por meio das relações de consumo. (YIRULA; UMEDA, 2011, p. 11).

Os textos publicitários são bastante significativos, pois estão bem próximos do cotidiano dos alunos e mostram, por meio da relação verbal e não verbal, as experiências vivenciadas por eles e que influenciam no processo de compreensão do mundo. E além dessa relação verbal e não verbal oferecem condições, ao aluno, de observar de forma crítica um discurso que impõe valores, padrões de beleza, que promete sucesso e prestígio a quem os adotar, dito de outro modo, a vivência com a peça publicitária, em sala de aula, pode propiciar aos alunos a compreensão da linguagem usada nesse texto e as funções que ela exerce no âmbito social.

5.2 O TEXTO PUBLICITÁRIO NO ESPAÇO ESCOLAR: UM SÍTIO DE LEITURA

De acordo com a PC-SC, o trabalho com os diversos textos circulantes na sociedade é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais variados usos no dia a dia.

Vivemos em uma sociedade de espetáculos, uma fase altamente comunicativa e, diante disso, o professor se depara com a necessidade de uma pedagogia que concorra com todos os atrativos impostos pela mídia. E é nesse espaço de angústia do professor que o texto publicitário aparece como uma opção produtiva de leitura, com os recursos retóricos e icônicos que caracterizam a linguagem publicitária. Nesse contexto e também, em consonância com as orientações da PC-SC, o trabalho com o gênero propaganda pode proporcionar, ao aluno, o desenvolvimento da autonomia no processo de produção de leitura, esta, pensada a partir de situações de comunicação, haja vista a importância dos gêneros midiáticos na sociedade moderna, um texto circulante e dos mais acessíveis à população.

O texto publicitário, em sala de aula, fomenta um avanço relevante no sentido de promover uma prática de produção de leitura menos sisuda, diferente daquela literária e dos livros didáticos. Um texto de épocas passadas, como são os textos literários⁴, exceto pela estética, não convidam o aluno para a leitura, entretanto, se o texto falar da atualidade de alguma forma ele afeta o leitor, já que se trata de uma realidade social que lhe diz respeito, lhe interessa.

Não cabe mais à escola um trabalho restrito a uma seleção fechada de textos, dado o caráter social da linguagem e à diversidade de gêneros que se configuram na esfera da comunicação, há que se pôr em prática um ensino que promova o contato do aluno com vários gêneros. Desse modo, o professor abre espaço para que o aluno amplie a capacidade de leitura, partindo daquilo que ele já se apropriou enquanto sujeito histórico.

O papel da mídia, em especial, do texto publicitário, deve ser reconhecido pela escola como coadjuvante no trabalho de produção de leitura, contribuindo para a formação de um leitor capaz de posicionar-se criticamente diante desses textos, uma vez que estes,

⁴ Não queremos depreciar os textos literários, apenas apontar novas possibilidades de leituras, além dessas, já habituais nas aulas de português, como são os textos literários.

perpassam valores éticos, políticos e ideológicos da sociedade contemporânea, provocando, até mesmo, mudanças comportamentais pelo impacto que produzem na vida das pessoas, além de encantarem e seduzirem a maioria dos leitores pela engenhosidade de sua construção. 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 a do(s) autor(es) e à sociedade em que vive (m). (SILVA FILHO, 2007, p. 2).

O texto publicitário utiliza muitos recursos visuais que vão além da palavra. Conforme observa Maingueneau, “um texto publicitário, em particular, é fundamentalmente imagem e palavra; nele, até o verbal se faz imagem”. (MAINGUENEAU, 2005, p. 12). Nessa perspectiva, a unidade semântica do texto publicitário é a junção do verbal e o não verbal, separá-los seria romper essa unidade. Portanto, a análise de textos publicitários requer que se transponha a concepção dogmática de texto como um agrupamento de palavras e frases, levando em conta que o texto publicitário, como unidade significativa, transcende o código verbal e considera, “sobretudo, os apelos dos signos visuais expressos por meio das imagens e das cores, os quais são partes integrantes (junto com os signos linguísticos) da ‘tessitura’ do texto, formando um todo significativo”. (SCHIMIEGUEL, 2009, p. 04). Ou seja, a noção de texto vai para além dos processos verbais, não há uma forma definida de materialização textual, pode ser um borrão de tinta no papel, um rabisco, uma imagem. O texto, portanto, compreende diferentes materialidades e linguagens e a publicidade, para a construção de sentidos, joga com as palavras e as imagens. No universo publicitário, falar em modos de interpretação compreende falar, além da interpretação da linguagem verbal, a interpretação da imagem procurando entender tanto como ela se constitui em discurso, quanto como ela vem sendo utilizada para sustentar discursos produzidos com textos verbais. (SOUZA, 1998).

Embora o texto publicitário seja bastante corriqueiro na mídia (TV, *outdoors*, revistas, jornais, Internet, entre outros), ele é ainda pouco explorado nas aulas de português, como afirma Schimieguel:

Devido à falta de um constructo teórico capaz de subsidiar uma análise que se ocupa não só dos processos sintático-semânticos como também dos recursos visuais e da relação entre ambos, bem como das condições de produção dos discursos e das intencionalidades subjacentes às formações discursivas presentes nesse gênero textual. (SCHIMIEGUEL, 2009, p. 02).

A legitimação do texto publicitário como objeto pedagógico provoca certas inquietações, já que o comum é relacioná-lo como meio de atender interesses comerciais e que nada tem a ver com o pedagógico. Embora seja indiscutível o caráter comercial do texto publicitário, ele se encontra em um cenário dicotômico, pois no momento que sai dos suportes convencionais e vai para o livro didático, o anúncio publicitário passa a se constituir, também, em material didático, possibilitando assim, sua utilização como objeto pedagógico.

Outro fator de resistência da legitimação do texto publicitário em sala de aula, segundo Hoff é a natureza persuasiva dele. Isso também o desqualifica do ponto de vista pedagógico, por tratar-se de um discurso que “seduz para dominar e para estimular o consumo”. (HOFF, 2007, p. 34).

No entanto, mesmo diante dessa dificuldade, o texto publicitário começa a ganhar espaço no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio a partir dos anos 90, porém com uma linha metodológica semelhante nas várias coleções. A finalidade era exemplificar e ilustrar conteúdos como denotação, conotação, funções da linguagem, emprego de gírias. Mais recentemente é que essa abordagem do texto publicitário avançou, na medida em que tenta propor uma análise dos mecanismos de produção. (SCHIMIEGUEL, 2009).

Hoff sustenta que,

A publicidade pode ser considerada uma espécie de crônica social, quando estabelece um diálogo entre os acontecimentos do presente e com as tendências de comportamento, expectativas, desejos e percepções do público. É possível pensar o discurso publicitário como um *tradutor* da concepção econômico-mercado da sociedade. (HOFF, 2007, p. 34).

Portanto, trazer o texto publicitário para a sala de aula pode contribuir para a formação de leitores críticos, haja vista que esse tipo de texto já faz parte do cotidiano social, extrapolando a finalidade comercial e isso não pode ser ignorado pela escola. O texto publicitário “é produção cultural na medida em que interpenetra todas as instâncias da vida em sociedade”. (HOFF, 2007, p. 34). Uma propaganda é construída a partir dos valores do público a que ela se destina, sintonizando a visão de mundo desse público e por isso, o texto publicitário excede os limites comerciais. “Devido a sua natureza massiva, a publicidade alcança todos os rincões do Brasil. Até mesmo aonde a escola ainda não chegou, a publicidade – cartazes, folhetos, anúncios etc. – já o fez”. (HOFF, 2007, p. 34). Nessa perspectiva, é indiscutível a presença do texto publicitário na cultura e a importância da sua disponibilidade, como material pedagógico, possibilitando, a partir das experiências de vida

de cada educando, o desenvolvimento da competência leitora. Daí, a importância de incluí-lo em atividades de leitura.

6 ANÁLISE DE DADOS

Passamos para a análise dos anúncios publicitários que fazem parte do livro didático “Português Linguagens”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, livro direcionado ao primeiro ano do Ensino Médio e um dos mais utilizados na região da AMREC. O material didático é organizado em quatro unidades com sete, oito, onze e dez capítulos, respectivamente. Essas unidades têm como eixo norteador a literatura e os respectivos capítulos estão divididos em três categorias: produção de texto, literatura, língua: uso e reflexão. A unidade literatura introduz as origens da literatura brasileira e aborda os primeiros movimentos literários. Na unidade produção de texto, os autores apresentam um gênero e no final do capítulo pedem a produção textual desse mesmo gênero. A unidade língua: uso e reflexão trabalha com a estrutura da língua, conhecimentos gramaticais e análise linguística. Entre cada uma dessas unidades há uma seção denominada *Intervalo* que apresenta projetos e atividades voltados à literatura, arte e produção textual. As seções *Intervalo* são precedidas por simulações de provas de vestibular, denominadas *Em dia com o vestibular*, somando quatro simulações no decorrer do livro, ou seja, cada capítulo termina com uma simulação seguida da seção *Intervalo*.

Quadro 1 – Estrutura Organizacional do Livro

UNIDADES	CAPÍTULOS/TEMAS
Unidade I Linguagem e Literatura	<p>Capítulo 1: Língua: uso e reflexão Linguagem, comunicação e interação</p> <p>Capítulo 2: Literatura Literatura: leitura-prazer</p> <p>Capítulo 3: Literatura O que é literatura?</p> <p>Capítulo 4: Produção de texto Introdução aos gêneros do discurso</p> <p>Capítulo 5: Produção de texto A fábula</p> <p>Capítulo 6: Língua: uso e reflexão Introdução à estilística: figuras de linguagem</p> <p>Capítulo 7: Produção de texto O poema</p> <p>Em dia com o vestibular</p> <p>Seção Intervalo: Literatura em casa</p>
	<p>Capítulo 8: Literatura A literatura portuguesa: da idade média ao classicismo</p> <p>Capítulo 9: Produção de texto O texto teatral</p>

<p style="text-align: center;">Unidade II As Origens da Literatura brasileira</p>	<p>Capítulo 10: Língua: uso e reflexão Texto e discurso Capítulo 11: Produção de texto A carta pessoal Capítulo 12: Língua: uso e reflexão Introdução à semântica Capítulo 13: Literatura O Quinhentismo no Brasil Capítulo 14: Produção de texto O relato pessoal Capítulo 15: Literatura Diálogos com o Quinhentismo Em dia com o vestibular Seção Intervalo: Da espada à vela: o mundo em mudança</p>
<p style="text-align: center;">Unidade III Barroco: A Arte da Indisciplina</p>	<p>Capítulo 16: Literatura A linguagem barroca Capítulo 17: Literatura Do texto ao contexto do barroco Capítulo 18: Produção de texto O texto de campanha comunitária Capítulo 19: Língua; uso e reflexão Sons e letras Capítulo 20: Literatura O Barroco em Portugal Capítulo 21: Produção de texto O relatório de experiência científica Capítulo 22: Língua: uso e reflexão A expressão escrita: ortografia-divisão silábica Capítulo 23: Literatura O Barroco no Brasil Capítulo 24: Língua: uso e reflexão A expressão escrita: acentuação Capítulo 25: Produção de texto O seminário Capítulo 26: Literatura Diálogos com o Barroco Em dia com o vestibular Seção Intervalo: Artes Barrocas</p>
<p style="text-align: center;">Unidade IV História Social do Arcadismo</p>	<p>Capítulo 27: Literatura A linguagem do arcadismo Capítulo 28: Literatura Do texto ao contexto do arcadismo Capítulo 29: Produção de texto O debate regrado público Capítulo 30: Língua; uso e reflexão Estrutura das palavras Capítulo 31: Literatura O Arcadismo em Portugal Capítulo 32: Produção de texto O artigo de opinião Capítulo 33: Língua: uso e reflexão Formação das palavras Capítulo 34: Literatura O Arcadismo no Brasil Capítulo 35: Produção de texto Debate e artigo de opinião Capítulo 36: Literatura Diálogos com o Arcadismo</p>

Da autora, 2012.

O livro inicia com uma apresentação dos autores que apontam como prioridade a abordagem das diferentes linguagens que circulam socialmente, sejam elas verbais, não verbais ou transverbais, haja vista que são imprescindíveis no mundo contemporâneo, e comprometem-se a subsidiar a leitura e interpretação dos mais variados textos, inclusive os não verbais e oferecer condições de produção dessa diversidade de gêneros textuais.

Embora os autores enfatizem o trabalho de produção de leitura, não há, no livro, uma seção específica para esse trabalho como acontece com os demais objetos (literatura, língua: uso e reflexão, produção de texto). É claro que não se pretende com isso, afirmar que o trabalho com a produção de leitura não seja valorizado pelo livro.

O gênero propaganda, como já dito, está presente de forma maciça na sociedade que se vê cercada por todos os lados, nas ruas, no trabalho, em casa e, por isso, a importância da entrada desse gênero na sala de aula. E, nesse contexto, o livro didático aparece como instrumento importante no processo de formação de leitores proficientes. Desse modo, é fundamental algumas considerações sobre como se dá o processo de produção de leitura do gênero anúncio publicitário no livro didático.

Diante do exposto, é importante esclarecermos que a nossa análise aponta possibilidades de leituras, de interpretações possíveis, na medida em que a leitura é uma prática discursiva em que o leitor constrói sentidos outros de acordo com sua história, com sua subjetividade, influenciado pela exterioridade. Cada leitura é uma interpretação porque a cada leitura somos diferentes e isso implica em muitas interpretações possíveis. Portanto, não há sentidos pré-estabelecidos e não é nossa intenção reforçar essa ideia. Apontamos alguns caminhos possíveis cientes de que sentidos outros ainda poderiam emergir dessas leituras.

Para nossa análise, focaremos os anúncios que seguem:

Figura 1 – Propaganda da Lillo

c) Cessou o bailado do povo nas ruas **metonímia**
Dançando quadrilhas pra lá e pra cá.
(Ascenso Ferreira)

reia vinda trazendo o novo **metáfora**
(Herbert Viana)

A metáfora e a metonímia na publicidade

Os recursos expressivos mais empregados na publicidade brasileira são a metáfora e a metonímia. Observe, na frase "Para quem tem o rei na barriga", do anúncio, a presença de metáfora e metonímia. A palavra *rei* é metafórica porque está sendo empregada no lugar da palavra *bebê*. A metonímia ocorre quando o anunciante estabelece relações de inclusão e de implicação com os seguintes elementos: a parte (*barriga*) pelo todo (*mãe*), o efeito (*barriga*) pela causa (*bebê*) e o continente (*barriga*) pelo conteúdo (*bebê*).



61

Fonte: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005, p. 61.

Esse anúncio publicitário aparece na unidade Língua: uso e reflexão, cujo tema é Introdução à estilística: figuras de linguagem.

De imediato chama a atenção o fato de que, ao trabalhar conceitualmente as figuras de linguagem, o livro usa como exemplo outro gênero textual, a poesia. O poema *Os arroios*, de Mário Quintana, tem o papel de introduzir o conteúdo e ele aparece, na íntegra, para que os alunos façam a leitura e respondam questões de interpretação. Em seguida, o livro vai conceituando cada uma das figuras de linguagem e exemplificando, sempre, com fragmentos de poemas. Nota-se, portanto, que para expor metodologicamente o conteúdo, o argumento de explicação ainda se pauta no tradicional uso do poema. Não se pretende dizer, com isso, que não caberia o uso de poesia em sala de aula. Ocorre que a poesia como mero lugar de exemplificação, de localização de conteúdo gramatical também incorre em cerceamento de sentido, podendo, inclusive, contribuir para fomentar um desprazer para a leitura do texto poético.

Chamamos a atenção para o modo como esse anúncio é inserido no livro. Como se pode observar trata-se de uma peça publicitária arranjada graficamente em um quadro onde há informações que caracterizam o conteúdo da peça dentro de um escopo gramatical de língua portuguesa, ou seja, mostra como a produção do *slogan* faz uso dos recursos metafóricos e metonímicos. Nesse ponto pode-se fazer uma articulação com as proposições

tanto dos PCNs quanto da PC-SC, que enfatizam a necessidade de trazer para a sala de aula textos que fazem parte do universo social dos alunos. Dito de outro modo, textos das diversas esferas de circulação social. Nota-se, assim, que o anúncio é um texto que possui um grande apelo quanto à familiaridade do aluno do ensino médio, por isso, é necessário que de algum modo, esse texto esteja contemplado no livro.

Observamos, também, que na edição do anúncio publicitário, extraído da revista *Cláudia*, de janeiro de 1996, há uma sobreposição de dois quadros. No primeiro, a imagem apresenta problemas de leitura, no que tange à visualização para decodificação da linguagem verbal, uma vez que o fragmento deslocado de seu contexto de origem (de produção) possui uma informação que, no livro, aparece indecifrável em virtude do tamanho reduzido do anúncio⁵. E o segundo quadro, cuja imagem está abaixo do primeiro, compõe a informação do anúncio que traz aspectos de conteúdo gramatical.

Esse fragmento aparece no livro após uma lista de exercícios que, por sua vez, encontra-se em sequência ao conteúdo exposto. Ao visualizar esse enunciado no espaço enunciativo do livro, em um primeiro momento, tem-se a impressão de que o mesmo faz parte de questões propostas como atividade a ser resolvida. No entanto, não é essa a função que o enunciado ocupa na página. Disso surge nossa questão: qual seria então a função desse anúncio juntamente com a explicação alocada ao seu lado? Tal questionamento é elaborado tendo em vista que esse quadro não surge concomitante à discussão do conteúdo do capítulo que trata das figuras de linguagem e, como já dito, encontra-se sequencialmente aos exercícios de verificação de aprendizagem, sem que haja qualquer instrução que direcione o aluno a alguma atividade ou reflexão. O livro do professor também não orienta, não aponta caminhos para que o docente norteie um trabalho de discussão do texto. Desse modo, o que se observa é que após a execução da última questão, por parte do aluno, – questão essa anterior ao fragmento – e após a correção dos exercícios pelo professor, esse enunciado corre o risco de perder o sentido uma vez que sua leitura não é instigada.

O conteúdo do segundo quadro visa evidenciar ao aluno exemplos de uso da metáfora e da metonímia por meio do texto escrito. Não seria possível fazer isso usando o anúncio publicitário? E, caso não fosse possível trabalhar com a imagem para explicar o conteúdo, por que colocá-la naquele espaço do livro sem que haja qualquer discussão a

⁵ É importante considerar que o anúncio não está mais em seu contexto de produção, ele foi transformado, pelo livro, em um material didático-pedagógico, com objetivos específicos. No entanto, algumas questões precisam ser ponderadas, como a legibilidade.

respeito? Fica a impressão de que o texto foi usado simplesmente como pretexto para mostrar que o livro trabalha com a diversidade de gêneros textuais, estando assim, em consonância com a PC-SC e os PCNs.

Esse caminho de análise que se propõe, pode ser corroborado por uma das críticas dos pareceristas do catálogo de língua portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio:

Nos capítulos Língua: uso e reflexão, por exemplo, há atividades que se limitam a propor frases soltas e descontextualizadas, como ocorre na página 64 (v. 1), na qual se apresentam sentenças para que o aluno identifique a figura de linguagem empregada. Muitas vezes, esses procedimentos são realizados como um fim em si mesmo, sem contribuir para a compreensão dos fatos lingüísticos ou da estrutura textual. (BRASIL, 2008, p. 28-29).

As atividades que perpassam o conteúdo proposto orientam o aluno a identificar as figuras de linguagem, em frases e fragmentos completamente descontextualizados, enquanto o anúncio publicitário parece que ocupa a função de um acessório que preenche um espaço vazio, no canto da página, sem que haja motivação alguma para a produção de leitura e compreensão do texto. Fica a impressão de que o objetivo do anúncio era ornar a página do livro.

Desse modo, entendemos que a proposta de produção de leitura dessa peça publicitária fica comprometida, não acordando com as recomendações da PC-SC, na medida em que não faz um trabalho voltado para os processos de leitura que leve os alunos à interpretação e à formulação de sentidos ao texto. Se levar em conta que se vive em um mundo cercado de imagens, sons, palavras, é imprescindível a leitura de textos que contemplem essa diversidade de linguagens, uma vez que a materialidade textual não se resume, unicamente, a processos verbais. Rabiscos, gestos, imagens também fazem parte dessa materialidade. Portanto, refletir acerca de leituras imagéticas significa inquirir os padrões visuais organizados por um determinado contexto sócio-histórico. “Alfabetizar” o aluno para a leitura icônica é açambarcar as leituras das diversas linguagens contribuindo para a formação de um leitor proficiente, um leitor crítico. Belmiro corrobora essa ideia quando afirma que,

Esse viver um evento em imagem é a face imagética do letramento verbal; na maioria das vezes, somos ‘letrados’ visualmente, mas analfabetos visuais, uma vez que não tivemos um aprendizado sistematizado de modos de ‘ler’ uma imagem: como se organizam seus componentes, a seleção ou não de cor, angulação, etc. (BELMIRO, 2000, p. 15).

No caso do anúncio em pauta, observa-se que o livro didático apresenta a peça publicitária adaptada a uma configuração para análise meramente da metalinguagem, sem levar o aluno a pensar linguisticamente acerca da constituição do enunciado e muito menos a propor uma análise dos elementos de produção e dos efeitos de sentidos que podem emergir do entrelaçamento verbal e não verbal.

No entanto, esse anúncio solto e fragmentado poderia ser trabalhado usando outra estratégia de modo que contemplasse uma atividade de leitura e compreensão, criando situações para que o aluno desenvolvesse sua competência discursiva, o que poderia contribuir para um despertar para a utilização da língua de modo diverso. Uma questão importante a se considerar, a partir de Orlandi, é que “a relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo” (ORLANDI, 1993, p. 38), e o texto publicitário pode ser um viés para ampliar a concepção de leitura uma vez que, como unidade significativa, ultrapassa o código verbal.

Trazer o anúncio como mero pretexto para trabalhar o conteúdo gramatical descaracteriza esse gênero de sua circulação, haja vista que uma série de questões foram modificadas, inclusive o interlocutor do anúncio. A revista, de onde foi extraído o fragmento, era destinada a um determinado público alvo, público diferente dos que utilizam o livro didático e nesse sentido, o livro poderia justificar o porquê de aquele anúncio estar ali, esclarecer que o fragmento, embora destinado a outro público, utiliza as figuras de linguagem e por isso, plausível a presença dele no livro. Também há uma série de informações que o leitor não consegue perceber porque estão ilegíveis e para um possível trabalho com a leitura, talvez essas informações fossem necessárias na produção de sentidos. No entanto, não há qualquer informação extra, nem no livro do aluno, nem no do professor.

Percebemos, também, que as figuras de linguagem (metáfora e metonímia) envolvidas no anúncio, poderiam ser mais exploradas. Na frase “Para quem tem o rei na barriga” os autores afirmam que há a presença de metáfora e metonímia, mas não instigam o aluno a pensar nessas figuras de linguagem, a pensar na relação do verbal com o não verbal. O enunciado “para quem tem um rei na barriga” é uma metáfora. Também poderia ser metonímia, se o rei estivesse na barriga, no entanto, como linguisticamente é impossível um rei estar na barriga, ele funciona mais via metáfora. Já para a imagem não é possível olhar metaforicamente, ela é metonímica porque estabelece relações de inclusão e de implicação (da

parte (barriga) para o todo (mãe), o efeito (barriga) pela causa (bebê) e o continente (barriga) pelo conteúdo (bebê). No entanto, somente com o não verbal seria impossível perceber a metonímia. É preciso juntar o verbal com o não verbal (materialidade linguística do anúncio) para que isso aconteça. O livro, no entanto, ignora tudo o que está implicado nessa relação.

Além disso, a expressão “ter o rei na barriga”, um pré-construído que circula em muitos contextos e foi retomado pelo texto publicitário não é mencionado pelo livro didático. Uma expressão do senso comum que tem um sentido pejorativo, pois quem “tem o rei na barriga” é uma pessoa arrogante, presunçosa, que dá muita importância a si mesma e sente-se superior aos demais. No texto publicitário, entretanto, há uma movência no sentido, na medida em que “ter o rei na barriga” passa de um tom pejorativo para um tom valorativo, quem tem o rei (bebê) na barriga é alguém especial que merece os produtos da Lillo, produtos que estão à altura de um rei. A peça publicitária traz do interdiscurso uma frase do senso comum, que passa a idéia de uma crítica, mas desliza o sentido para uma frase que enobrece e essa abordagem, que poderia gerar uma discussão interessante, foi esquecida pelo material didático.

Desse modo, retirar o texto publicitário de seu lugar de produção (revista) e trazê-lo para o livro sem tirar proveito dessa materialidade no que tange à produção de leitura não justifica sua inserção no material didático. Este, não criou condições para que os alunos apropriem-se das características discursivas do texto publicitário em situação real de comunicação, dos mecanismos da linguagem persuasiva, a fim de que o aluno compreenda “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”. (SILVA FILHO, 2007, p. 07).



(Veja, 17/11/2004.)

Fonte: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005, p. 118.

Essa peça publicitária também está localizada na unidade Língua: uso e reflexão e o tema abordado é Texto e Discurso – Intertexto e Interdiscurso. É uma unidade bastante heterogênea porque fraciona o conteúdo em: texto verbal, discurso, coesão textual, coerência textual, intertextualidade, interdiscursividade e paródia.

O livro inicia a explanação do conteúdo destacando os conceitos de *texto verbal* e *discurso*, dentro de quadros coloridos, e exemplifica com um texto denominado pelos autores de “texto visual”, formado por uma sequência de imagens que servem para mostrar que os textos podem ser formados não só pela linguagem verbal, mas também, pela não verbal ou ainda no entrecruzamento dessas duas linguagens. No entanto, não há um exemplo de texto que associe o verbal com o não verbal. Como exercício para esses conteúdos, o livro traz um texto de Jô Soares *Telegrama ao Ministro* seguido de algumas perguntas de interpretação. Esse seria um momento significativo para trabalhar, na seção de exercícios, com textos de diferentes linguagens, que ultrapassassem o puramente verbal, uma vez que o conteúdo exposto faz essa abordagem, no entanto, o que aparece é um texto essencialmente verbal e, ainda mais, materializado pela escrita.

Em seguida, o livro traz os conceitos de *coesão textual* e *coerência textual* que seguem a mesma linha. Os conceitos destacados em quadros coloridos e um fragmento da

obra de Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*, como exercício de fixação de conteúdo. As questões propostas pela interpretação desse texto são pretextos para análise metalingüística, na medida em que direcionam o aluno a identificar a coerência e a coesão textual.

Na última parte de explanação do conteúdo, onde se encontra o anúncio em análise, o livro traz os conceitos de *intertextualidade*, *interdiscursividade* e *paródia*. Os textos usados para discutir o assunto são poemas, entre eles: Vou-me embora pra Pasárgada (Manuel Bandeira), Que Manuel Bandeira me perdoe, mas vou-me embora de Pasárgada (Millôr Fernandes), Meus oito anos (Casimiro de Abreu), Meus oito anos (Oswald de Andrade).

Causa-nos estranheza, no entanto, o fato de que, em momento algum, o livro usa o texto publicitário para explicar qualquer um dos conteúdos supracitados. No entanto, a seção de exercícios desse último assunto (intertextualidade, interdiscursividade e paródia) é composta unicamente por textos não verbais, quadros de pintores famosos, e textos constituídos de linguagem verbal e não verbal, a saber, anúncios publicitários. Destes, aparecem três na mesma seção de exercícios: o *Guia Quatro Rodas Brasil*, que é o anúncio em análise, seguido de uma propaganda da *Bombril* e outra do *Xsara Picasso*, que também farão parte da análise mais adiante.

Diante disso, emergem algumas questões que perpassem as observações acima apresentadas: por que o anúncio publicitário não aparece durante a explanação do conteúdo? Se não fosse conveniente usá-lo naquele momento, por que, então, ele surge na seção de exercícios? Ou, considerando a pertinência para proposição dos exercícios, por que não foi usado como subsídio para a explicação do conteúdo? O texto publicitário, como instrumento pedagógico, pode ser um rico material, posto ser acessível aos alunos e colocá-los diante de linguagens diversas, incitando-os a manipular textos verbais e não verbais a fim de ampliar sobremaneira o repertório de leituras. No entanto, há que se pensar na exploração desses textos, pelo livro didático, de modo que possam contribuir, efetivamente, na formação do sujeito-leitor. Silva (2006) assinala que as atividades relacionadas ao texto têm como objetivo contribuir para a formação de um leitor crítico, portanto, “só se constituem como tais, na medida em que colaborem para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações; que explorem as atividades discursivas e textuais em jogo, subsidiando esse trabalho com os instrumentos metodológicos apropriados” (SILVA, 2006, p. 38).

Nessa perspectiva, direcionamos o foco ao anúncio do *Guia Quatro Rodas Brasil*, extraído da revista *Veja* de 17 de dezembro de 2004 e aos processos de leitura depreendidos

dele.

Inicialmente, percebemos que, na peça publicitária, há uma sobreposição de dois quadros. No primeiro aparece o *Guia Quatro Rodas Brasil*, fotografado por um ângulo em que a perspectiva pela qual é enquadrado produz um efeito que favorece o formato gigantesco que o anúncio pretende passar, logo, de grandiosidade em termos de valor. Depois, temos a página da própria revista que também faz parte do arranjo publicitário, ou seja, a página está inserida no anúncio, é parte integrante dele. Além de participar do jogo de cores do anúncio, é nessa página que está inserida a frase: “Gigantes pela própria natureza”; frase que promove a ambiguidade do anúncio no jogo entre o verbal e o não verbal; que joga com o fato de o Brasil ser gigante tal como o guia. E, além disso, é um enunciado que consta na letra do hino nacional brasileiro, um pré-construído que foi inserido na peça publicitária e complementa o não verbal. O guia oferece informações turísticas sobre o Brasil e o anúncio joga com as cores da bandeira brasileira, com a natureza exuberante do país e com a frase de chamada que faz referência ao hino nacional e que dialoga com a imagem, ou seja, o verbal e o não verbal unem-se, completam-se para que os sentidos sejam produzidos.

Notamos também, em um primeiro olhar, que o anúncio publicitário parece subsidiar uma proposta interessante de atividade voltada para a produção de leitura e compreensão, uma vez que não trabalha apenas com o jogo da ambiguidade produzida pela palavra, mas pelo modo como o não verbal constitui esse texto, fomentando, assim, os possíveis efeitos de sentidos que possam emergir dessa leitura. Uma leitura não ingênua, que leva em conta as condições de produção, uma leitura que, como afirma Orlandi

não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 1993, p. 37-38)

Interessa-nos observar se a leitura, dentro dessa perspectiva, é efetivada no livro didático, uma vez que o texto publicitário, dotado de estratégias argumentativas e recursos icônicos e retóricos, faz parte de uma materialidade discursiva para além do puramente verbal e pode criar situações para que o aluno desenvolva sua competência leitora de forma ampla.

Observamos algumas questões propostas nas atividades pós-leitura desse anúncio,

direcionadas pelo livro. Estas dispõem o seguinte:

- 1) O anúncio divulga e promove o Guia Quatro Rodas Brasil. Observe as cores do anúncio, a capa do guia e as informações que ele veicula.
 - a) Que tipo de guia é esse?
 - b) Que relação existe entre as cores que predominam no anúncio e o objeto que ele promove?
 - c) Pelas informações que a capa do guia traz, é possível dizer se a cobertura do guia é ampla ou pequena? Por quê?

De imediato, chama-nos a atenção a primeira questão (letra a) que segue após o enunciado do exercício, uma vez que se limita a uma simples pergunta de constatação, não abrindo espaço para discussões, não conduzindo o aluno a produzir sentidos.

A segunda questão (letra b) parece-nos mais interessante, na medida em que aborda a relação das cores predominantes no anúncio com o objeto que ele promove. As cores que, na peça publicitária, estabelecem relação com o verbal e, como materialidade textual, têm um papel importante na leitura do anúncio publicitário. O verde e o azul da página promovem a coesão com as cores da natureza da fotografia do guia que também são coesas com as cores da bandeira do Brasil. Entretanto, observa-se que o conteúdo desse capítulo, fragmentado no decorrer da explanação, aborda, entre outros temas, a intertextualidade, e a interdiscursividade, a coesão textual, e esta é conceituada pelo livro como “conexões gramaticais existentes entre palavras, orações, frases, parágrafos e partes maiores de um texto”. Isso leva a crer que, embora abordando temas tão pertinentes à ampliação da noção de texto, o livro didático ignorou isso, permanecendo apenas no nível do verbal, do escrito e, desse modo, o aluno não consegue perceber a coesão no nível do não verbal que está presente no anúncio por meio das cores e que poderia servir como uma materialidade textual fecunda e instigante. No entanto, essa ampliação da noção de texto não vem à tona nas discussões via livro didático.

Corroborando essa afirmação, voltamos ao conceito de texto que o livro, nesse mesmo capítulo, apresenta. Embora, mencionando superficialmente sobre o texto não verbal, por meio de uma tirinha, o material didático fornece o conceito de texto verbal e trabalha o capítulo todo com essa materialidade. O material didático assinala que “o texto verbal é uma unidade linguística concreta, percebida pela audição (na fala) ou pela visão (na escrita), que tem unidade de sentido e intencionalidade comunicativa.”

Diante do exposto, retoma-se Pêcheux, quando diz que discurso é “o efeito de

sentidos entre interlocutores”. (PÊCHEUX, 1990, p. 82). Dito de outro modo: se for possível associar um sentido produzido em outro lugar (memória discursiva), em outra conjuntura, então, se está diante de um texto, podendo este ser um borrão de tinta, um rabisco, uma imagem, uma pintura. Em um texto, tanto a cor, como a forma ou a palavra significam, portanto, ele pode se manifestar em materializações diversas, não há uma configuração definida e isso justifica o inconveniente de reduzi-lo ao puramente verbal.

Não queremos com isso, desmerecer o texto verbal. O problema que se coloca aqui é que, se durante todo o espaço de explanação dos conteúdos, o livro didático primou pelo texto verbal, por que na parte dos exercícios ele toma um texto com outra materialidade, em que o verbal e o não verbal funcionam discursivamente? Nota-se aí, uma disparidade na proposta do material didático que insere um anúncio publicitário em um contexto em que essa materialidade textual não é abordada e a questão (letra b) que poderia subsidiar um espaço de negociação, assegurando a circulação de sentidos, não dá conta dessa prática. Por outro lado, o livro do professor traz uma resposta estanque: “entre outras cores há o verde, o amarelo, o azul e o branco, cores da bandeira”.

O material didático não abre um espaço para discussões acerca dos efeitos da sobreposição entre o texto verbal e o não verbal; não contempla uma produção de leitura pensada discursivamente. O propósito do livro, segundo os próprios autores, na apresentação destinada aos alunos/usuários (primeira página da obra) é dar-lhes “suporte para a leitura e interpretação de textos não verbais”, no entanto, o que se percebe é que essas diferentes materialidades foram desconsideradas. A linguagem verbal é que direciona as atividades propostas pelo material didático.

Na terceira questão (letra c), o que de imediato chama nossa atenção, é a ambiguidade produzida pela própria pergunta. Não se sabe se as informações, a que ela se refere, são acerca da linguagem verbal⁶ ou da linguagem não verbal.

Na leitura, via linguagem verbal, é possível presumir que a cobertura do guia é ampla na medida em que apresenta informações sobre os 5.640 novos hotéis, passeios, restaurantes, roteiros, mapas e serviços e que, somadas às informações que o guia já possuía, têm-se um total de 5.452 hotéis e pousadas, 4.134 atrações e 2.234 restaurantes. E todos esses números levam a pressupor a amplitude da cobertura que o guia disponibiliza. Por outro lado,

⁶ Para efeito de análise, em muitos casos, foi feita como procedimento metodológico, a separação entre a linguagem verbal e a não verbal, no entanto, é digno de nota que os efeitos de sentido são oriundos da coadunação entre o verbal e o não verbal.

pela leitura da imagem (do não verbal), a corpulência do guia, realçado pela dimensão hiperbólica, resultante da angulação do fotógrafo, e a espessura que ele apresenta, indicam que o guia possui muitas páginas e, portanto, traz muitas informações, ou seja, tem uma ampla cobertura.

Diante disso, percebemos que a pergunta não leva em consideração o não verbal, que completa, que se une ao verbal, que significa. A resposta (fechada) que o livro do professor traz é a de que “a cobertura do guia é ampla, pois menciona o número de hotéis, pousadas, restaurantes, atrações.”

Além disso, o material didático não aborda acerca do enunciado “gigantes pela própria natureza” que faz parte da letra do hino nacional brasileiro e que gera uma ambiguidade na peça publicitária. O Brasil, um país gigante, tanto em dimensão territorial, quanto no número de hotéis, pousadas, restaurantes e atrações. Desse modo, é preciso que tenhamos um *Guia Quatro Rodas*, pois ele fornece informações completas, o que faz dele um gigante, assim como o Brasil e nada melhor que o enunciado do próprio hino para reforçar essa idéia, para confirmar a grandiosidade de ambos (do país e do guia). Os efeitos de sentidos que possam emergir dessa leitura dependem da relação verbal e não verbal e o livro didático desconsidera que a produção de sentidos provém da parceria dessa dupla que se completa, que se une e se desune ao mesmo tempo.

Além disso, para formar leitores críticos é fundamental que os alunos sejam levados a manipular as variadas materialidades textuais, que sejam “capazes de percorrer as tramas discursivas que levam um texto a produzir sentido. E mais, leitores que compreendam os caminhos que levam a um sentido dentro da gama de possibilidades semânticas que um texto pode abarcar”. (BRAGA, 2012, p. 01). Desse modo, perceber a imagem como discurso é atribuir-lhe sentido e não reduzi-la a mera descrição de seus recursos visuais.

Diante disso, somos levados à percepção de que o livro didático sob estudo limita o texto publicitário, na medida em que desconsidera o papel da imagem na construção dos sentidos que podem ser atribuídos ao texto e, além disso, ao elaborar as questões subestima não só a capacidade reflexiva do aluno, mas a do professor também, na medida em que propõe questões óbvias, cujas respostas se limitam a meras constatações. “O livro didático funciona como o portador de verdades (e de sentidos) que devem ser assimiladas (os) tanto por professores quanto por alunos”. (CORACINI, 1999, p. 34, grifo nosso). Dito de outro modo, alunos e professores são silenciados (e subestimados), na medida em que o livro não possibilita reflexões acerca das leituras propostas e possíveis.

Figura 3 - Propaganda da BOMBRIL



A *Mona Lisa* (1503), de Leonardo da Vinci.

L.H.O.O.Q. (1919), de Marcel Duchamp.

(Claudia, jul. 1998.

Fonte: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005, p. 119.

A peça publicitária da Bombril é a continuidade da seção de exercícios propostos pelo livro didático após a explanação dos conteúdos mencionados no anúncio anterior. Lembrando que essa peça está na unidade Língua: uso e reflexão, uma unidade bastante heterogênea, na medida em que trata de vários temas (texto verbal, texto não verbal, discurso, coerência e coesão textual, intertextualidade, interdiscursividade e paródia) e que a seção de exercícios, que sucede os conteúdos abordados, dispõe de três anúncios: o primeiro, Guia Quatro Rodas Brasil (já analisado), o segundo, o da Bombril (em análise) e o terceiro, do Xsara Picasso que se analisará posteriormente. Desse modo, a contextualização do conteúdo e a localização do anúncio da Bombril, no livro didático, são as mesmas que mencionamos na propaganda anterior.

É importante destacar que os anúncios publicitários da Bombril, empresa de produtos de limpeza, entraram para a antologia da propaganda brasileira sustentados pela irreverência e pelo humor de um mesmo protagonista, o “garoto-propaganda” da Bombril Carlos Moreno, representando vários personagens, sempre renovando e se inovando. Os anúncios conferiram uma notável popularidade à marca e conquistaram o público, “a série de propagandas com o inconfundível protagonista marcou a televisão brasileira” (MATTOS, 2007, p. 47) e “[...] a Bombril é, hoje, incontestável e merecidamente um ícone da propaganda mundial”. (MATTOS, 2007, p.55).

Os anúncios, com aparições apenas em campanhas televisivas, ganharam espaço na mídia impressa em 1997 e “no lançamento da nova campanha, mais abrangente, o ator apareceu nas contra-capas das principais revistas do país, fantasiado de personagens como Che Guevara, Tiazinha e até Monalisa”. (MATTOS, 2007, p. 48). Desse modo, o anúncio publicitário da Bombril, reconhecido nacionalmente, divulgado em diversas mídias e, portanto, presença constante no cotidiano dos alunos, pode se tornar uma possibilidade interessante de leitura e fomentar um trabalho produtivo na formação do sujeito-leitor.

O anúncio, em pauta, extraído da revista *Cláudia*, de julho de 1998, em que o “garoto-propaganda” da Bombril aparece travestido de Mona Lisa, é um anúncio único, mas em sua composição há uma mistura de três materialidades, duas localizadas em obras de arte, a primeira, o famoso quadro *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, pintor italiano do século XVI e a segunda, uma recriação desse quadro, obra de Marcel Duchamp, pintor francês do século XX e na sequência, o anúncio da Bombril. Os três quadros (obras de arte e anúncio) estão dispostos lado a lado a fim de uma análise comparativa com o intuito de verificar a aprendizagem de dois conteúdos abordados na unidade, a saber, intertextualidade e interdiscursividade. É importante pontuar que, na explanação desses conteúdos, o livro didático elegeu, novamente, o poema como materialidade para exemplificação, em momento algum ele traz o texto publicitário, faz isso apenas na seção de exercícios, ou seja, ao aluno, a intertextualidade e a interdiscursividade são exemplificadas com poemas, o livro parece não dar conta de fazer isso com o texto publicitário, no entanto, na seção de exercícios, ele utiliza somente essa materialidade (anúncio), configurando uma disparidade entre o que foi explicado e o que é cobrado do aluno em termos de materialidades discursivas.

Essas três materialidades que compõem o anúncio têm uma distância temporal considerável. A pintura renascentista de Leonardo da Vinci data de 1503, quatro séculos depois, em 1929, Marcel Duchamp, dentro de outra corrente artística, o dadaísmo, recria a obra de Leonardo da Vinci e em 1998 a Bombril lança o anúncio que dialoga com essas duas obras. Esses são textos que trazem uma intertextualidade (relação entre textos) e requerem uma memória discursiva (interdiscurso) de outros textos, ou seja, os sentidos já ditos, em outros lugares, em outros momentos, mesmo que distantes, têm um efeito sobre o que está sendo dito agora, uma vez que os sentidos são oriundos de outros dizeres armazenados em nossa memória. Segundo Gregolin, “o interdiscurso é uma região de encontros e de confrontos de sentidos. A interpretação se alimenta exatamente dessa contradição: ao mesmo tempo em que os discursos se confraternizam eles se digladiam no campo social”.

(GREGOLIN, 2007a, p. 52).

Diante disso, observamos que do quadro de Leonardo da Vinci para o quadro de Duchamp há um deslizamento entre essas materialidades significantes. Ambos os textos são dotados de similitude e dessemelhança. A similitude é o que Duchamp busca de uma memória do próprio quadro da Mona Lisa de Leonardo da Vinci e a dessemelhança está na intervenção que o artista faz quando acrescenta um bigode e um cavanhaque à pintura.

Marcel Duchamp, ao apropriar-se da Mona Lisa de Da Vinci, inscreve, abaixo da imagem, a sigla LHOOQ, sigla que dá nome ao quadro e que, em francês, pode ser lida como “*Elle a chaud au cul*” e traduzida para o português significa “Ela tem fogo no rabo”. Ao intervir no quadro da Mona Lisa, Duchamp não só questiona o saber corrente acerca das características de uma obra de arte, como promove outros efeitos com essa intervenção, na medida em que levanta a questão sobre a sexualidade da Mona Lisa. Trata-se da figura de um homem ou de uma mulher? A intervenção de Duchamp desloca a Mona Lisa de um lugar estritamente feminino para um espaço ambíguo de gênero. O pintor faz referência à suposta homossexualidade de Leonardo, transpondo para a Mona Lisa essa dualidade feminino/masculino.

A Mona Lisa de Da Vinci, também conhecida como Gioconda, atualmente exposta no museu do Louvre, em Paris, é uma das mais famosas (e valiosas) pinturas da história da arte e objeto de admiração, discussões e releituras por conta das técnicas inovadoras utilizadas por Da Vinci e do fascínio que a imagem desperta. Uma figura marcante, de sorriso enigmático e olhar suave que, ainda hoje, provoca grandes discussões no meio artístico sobre o modelo representado no quadro de Leonardo da Vinci. Há quem defenda que o retrato é de Lisa Gherardini, esposa de Francesco Del Giocondo, um rico comerciante de Florença que encomendara o quadro ao pintor. Outros afirmam que seja Isabel de Aragão, duquesa de Milão, para quem Leonardo da Vinci trabalhou por algum tempo.

A sexualidade de Mona Lisa é objeto de pesquisa de alguns estudiosos que, recentemente, apontaram indícios de que o modelo para a pintura de Da Vinci era um homem. E é com esta chamada “*Modelo da ‘Mona Lisa’ era homem, dizem pesquisadores*” que a revista *Veja*⁷ intitula uma reportagem sobre a pesquisa de Silvano Vincentti, presidente do Comitê Nacional para a Valorização dos Bens Históricos. A Mona Lisa de Leonardo da Vinci, segundo Vincentti, era um homem, o jovem Salai, cujo nome verdadeiro era Gian Giacomo

⁷ Cf. *Veja* on line, 22/02/11. Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/celebridades/modelo-da-mona-lisa-era-homem-dizem-pesquisadores>.

Caprotti. Ele era assistente do pintor, começou a trabalhar com Leonardo ainda jovem e permaneceu ao lado dele por 25 anos. Os dois homens tinham um relacionamento “ambíguo” e é bem provável que tenham sido amantes. De acordo com os pesquisadores, Salai foi o modelo de Da Vinci para vários quadros e chamam a atenção para a semelhança entre os traços dos protagonistas de outras obras de Da Vinci, São João Batista e Angelo Incarnato que tinham o nariz e a boca muito semelhantes aos de Mona Lisa, levando a crer que seriam de um mesmo modelo. Outra descoberta interessante são as iniciais que Da Vinci⁸ pintou nos olhos da Mona Lisa, a letra L (possivelmente de Leonardo) e a letra S (de Salai). Essas iniciais não podem ser vistas a olho nu, segundo o pesquisador. A equipe baseou-se em uma análise de reproduções digitais de altíssima qualidade. Diante disso, os pesquisadores põem em xeque as versões de que a modelo de Da Vinci tenha sido uma mulher e que a pintura pode ser o retrato de um homem.

Desse modo, a obra de Duchamp pode ser considerada como uma imagem de passagem, de entremeio, entre a primeira e a terceira imagem, na medida em que explicita a ambiguidade do texto da Mona Lisa de Da Vinci. Uma ambiguidade que não é tão aparente e que só as discussões mais teóricas é que trouxeram à tona essa dualidade (masculino/feminino) posta na imagem que Duchamp explicita quando faz a intervenção colocando um bigode e um cavanhaque.

A Bombril se apropria dessa ambiguidade já posta e coloca um homem fazendo o papel da Mona Lisa. Há um borramento entre a primeira e a segunda imagem, porque a terceira é um homem e ele não precisa de um bigode e um cavanhaque para ser homem. Tem-se uma memória sobre quem é esse ator que está inserido em um contexto de um gênero masculino e mesmo travestido de Mona Lisa, a sexualidade dele não é colocada em questão.

Diante do exposto, observamos que o livro didático, ao propor uma leitura do quadro de Da Vinci e da intervenção de Duchamp, o faz pelo viés dadaísta, corrente artística que o pintor era filiado. O dadaísmo nasceu na Suíça, durante a Primeira Guerra Mundial, tinha como característica principal a negação em fazer uma arte “séria”. Desse modo, adotaram uma postura de desconstrução/destruição da arte. O material didático, ao questionar sobre essa intervenção de Duchamp deixa claro que o propósito do pintor foi de destruir, de satirizar a obra de Da Vinci.

Nesse sentido, percebemos que o livro ignora a questão da sexualidade da Mona

⁸ Cf. Veja on line, 13/12/10. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/celebridades/outro-segredo-da-mona-lisa-iniciais-ocultas>.

Lisa, posta em xeque por Duchamp, e que o anúncio da Bombril se apropria. O pintor dadaísta, quando faz a intervenção, está pondo essa sexualidade em questão baseado em tudo o que já foi dito sobre o quadro da Mona Lisa, por isso, ele acrescenta o bigode e o cavanhaque em vez de fazer outra intervenção qualquer. No entanto, falar sobre isso somente pelo viés da corrente artística não é suficiente para mostrar a criticidade desse texto e fomentar uma discussão produtiva em sala de aula.

Pensando a produção de sentidos, retomamos Orlandi, quando a autora afirma que “o mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores”. (ORLANDI, 2001, p. 62). No entanto, o anúncio publicitário em questão, vai para além do que pontua a autora, na medida em que provoca leituras outras que implicam em um processo de leitura sobre as redes simbólicas que o constituem e que permitem o deslocamento e a (re) significação dos sentidos.

O quadro de Duchamp traz uma intertextualidade explícita, quando trata da própria imagem ao representar a Mona Lisa, no entanto, a interdiscursividade fica à margem, na medida em que o livro ignora tudo o que já foi dito sobre o quadro de Da Vinci.

Segundo Orlandi, “o intertexto restringe-se à relação de um texto com outros textos” (ORLANDI, 2005, p. 34) e “o interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2005, p.33). O livro didático aborda apenas a intertextualidade quando traz pistas de outro texto, mas não açambarca o conceito de interdiscursividade (a que se propõe) porque ignora as discussões relativas à sexualidade da Mona Lisa de Da Vinci. A memória de tudo o que já foi discutido sobre esse assunto sofre um apagamento no LD que, conseqüentemente, também apaga os possíveis efeitos de sentido que poderiam emergir dessa leitura. Disso, levanta-se uma questão: por que o livro não propõe apenas a discussão sobre a intertextualidade, uma vez que não dá conta da interdiscursividade?

Ao questionar sobre a peça publicitária, o livro limita-se ao óbvio, àquilo que está explicitado. Ele coloca a seguinte questão: “o que essencialmente diferencia o quadro de Duchamp do quadro de Da Vinci?”. A resposta, no livro do professor, afirma que Duchamp acrescentou um bigode e um cavanhaque e o restante se manteve igual. Dito de outro modo, o material didático restringiu-se à intertextualidade, não levanta questões sobre o porquê de Duchamp ter acrescentado esses elementos e não outros; não propõe uma discussão voltada aos estudos sobre o modelo de Mona Lisa, sobre a própria sexualidade de Da Vinci. O livro

didático, como um discurso de verdade, silencia essas informações. Grigoletto afirma que “a estrutura cristalizada do livro didático contribui para corroborá-lo como um discurso de verdade”. (GRIGOLETTO, 1999, p. 69). Desse modo, o caráter homogeneizante do material cria o efeito de uma verdade já lá que será acatada pelo professor.

A esse respeito é digno de nota o fato de o livro trazer prefácios curtos, nos quais o autor geralmente não se estende em justificativas sobre a metodologia ou os conteúdos privilegiados, como se tais aspectos já estivessem legitimados a priori. O professor recebe um ‘pacote’ pronto e espera-se dele que o utilize. Ele é visto como usuário, assim como o aluno, e não como analista. Ele é um consumidor do produto, segundo as diretrizes ditadas pelo autor. Essa concepção do professor como consumidor e não construtor, como usuário e não analista pode ser inferida por outra característica do livro do professor, bastante difundida, embora haja livros que não a sigam, que é a de apresentar as respostas a todos os exercícios. Tais procedimentos, que estabelecem o LD como um objeto fechado à interpretação, revelam a concepção, pelo autor e editor do LD e, possivelmente, também pelos seus consumidores, de que o livro seja um lugar no qual os sentidos se fecham, se completam e aparecem de forma transparente ao professor. (GRIGOLETTO, 1999 p. 68-69).

As atividades propostas no livro didático ignoram o caráter multifacetado da linguagem e focalizam apenas a localização de informações com perguntas objetivas, cujas respostas podem ser copiadas do próprio texto, além de questões de ordem literária, uma vez que o capítulo aborda o movimento literário dadaísta. Desse modo, percebe-se que o manual didático apresenta limitações no que tange à produção de leitura; ele não explora o anúncio publicitário a fim de que esse trabalho (de leitura) seja mais produtivo.

Para além dos muros escolares, os alunos são “bombardeados” pela publicidade e o que eles precisam saber, excede as atividades que se limitam a “levantar períodos, sujeitos e outras ginásticas gramaticais” (COSCARRELLI, 2002, p. 04), ou seja, vai para além da identificação de características literárias ou da observação da aplicação da prescrição gramatical. Os alunos precisam “é aprender a lidar criticamente com esses textos, para não serem presas fáceis de uma sociedade consumista e massificadora”. (COSCARRELLI, 2002, p. 04). Desse modo, cabe ao professor (com ou sem o livro didático) criar condições para que os alunos sejam capazes de uma leitura polissêmica, uma vez que o texto não existe fora de suas condições de produção e os sentidos que dele emergem não estão em si, mas dependem de fatores linguísticos, históricos e sociais.

Em relação ao anúncio da Bombril, percebemos que ele pode propiciar um trabalho interessante de produção de leitura na medida em que fomenta uma discussão de gênero e também de funções, porque ao mesmo tempo em que borra as fronteiras de gênero,

ele também “determina” para quem serve esses produtos, ou seja, para a mulher. E embora usando um personagem masculino, ele direciona o produto ao público feminino e acaba por reforçar um discurso que determina qual é o lugar da mulher: em casa, lavando roupas e usando uma das três versões de Mon Bijou amaciante. Dito de outro modo, a peça publicitária borra as fronteiras entre o masculino e o feminino quando mostra a intervenção que Duchamp fez na obra de Da Vinci, mas no último quadro, do anúncio, embora Carlos Moreno esteja travestido de mulher, o interdiscurso dá conta de apontar qual é o gênero do ator. Assim, observa-se, na peça publicitária, a presença de um homem apontando qual o papel da mulher no âmbito do lar, desse modo acaba por reforçar certo discurso cristalizado de que a função da mulher é a de cuidar da casa.

O anúncio, publicado na revista Claudia, tem como público-alvo mulheres de classe média alta, com idade superior a 25 anos e que trabalham fora. No entanto, mesmo diante desse perfil, a mulher continua sendo a responsável pelos afazeres domésticos e é para ela que o anúncio se dirige.

Embora a revolução feminista tenha ampliado as discussões acerca da igualdade de gêneros e a mulher tenha conquistado seu espaço, ingressando e competindo no mercado de trabalho, ainda assim, percebe-se a permanência de um discurso que atribui predominantemente a ela (mulher) a responsabilidade pela casa, pela educação dos filhos e pelo bem-estar de toda a família. A Mona Lisa de Da Vinci corrobora essa ideia, representando a mãe exemplar e a dona de casa zelosa que, encarregada das funções domésticas, prioriza um produto de qualidade como o amaciante Mon Bijou.

Nesse contexto, o livro didático propõe uma questão:

1. O anúncio divulga uma marca de amaciante de roupa, um produto considerado de luxo. Foi publicado numa revista voltada a um público predominantemente feminino, de classe média, com certo grau de escolaridade. Considerando o tipo de produto anunciado e o perfil desse público, discuta com seus colegas:

a) O uso da Mona Lisa no anúncio pode ser considerado uma forma de valorização do leitor do anúncio? Justifique sua resposta.

O manual do professor apresenta a seguinte resposta: sim, pois o leitor sente-se feliz e valorizado por ter conhecimento da Mona Lisa e ter conseguido perceber o “jogo” do anunciante. Nota-se que o livro didático “compra” a interpretação proposta pela agência que utiliza a obra clássica de Da Vinci, Mona Lisa, para conferir credibilidade ao produto e legitimar a mensagem do anúncio. De acordo com Prestes,

a representação da Mona Lisa neste anúncio traz consigo mais de uma significação. Uma delas é a tradição e a credibilidade da obra, atributos estes transferidos para o amaciante, junto com o sentimento de confiança. Outra significação remete à Joconda como consumidora. A mensagem icônica é que ‘até a Mona Lisa’ acredita no produto. Tal como se desde o século XVI ela o utilizasse e, satisfeita com o resultado, recomendasse o amaciante. Neste anúncio, Mona Lisa, ao mesmo tempo em que atua como ela, para legitimar a mensagem do produto, representa as consumidoras preocupadas com a casa, a praticidade e o bem-estar da família. (PRESTES, 2008, p. 121).

Embora essa análise possa ser feita por quem trabalha com publicidade ou, até mesmo, seja o objetivo da peça, outros sentidos podem vir à tona, sentidos que escapam, inclusive, da agência que elaborou o anúncio, na medida em que ela (a agência) não pode controlar toda a significação do que diz. E o livro didático ignora esses possíveis sentidos. Diante do exposto, percebe-se que há limitação do material na medida em que apresenta uma resposta estanque, ele não abre possibilidades para uma leitura mais crítica e “pensar a leitura sob a ótica de uma concepção da univocidade seria ilusório e ingênuo” (FERREIRA, 2003, p. 208).

O leitor da revista, um público feminino e com certo grau de escolaridade, sentir-se-ia valorizado por (re) conhecer a Mona Lisa e em ter a disposição esse amaciante? Em decorrência do espaço que a mulher tem ocupado no mercado de trabalho, caberia somente a ela a responsabilidade pelos afazeres domésticos? Os homens não podem contribuir nessa empreitada? Essas questões que o próprio livro levanta na medida em que explicita o público a que se destina o anúncio, mulheres modernas, de classe média, com formação e que, certamente estão atuando no mercado de trabalho, são ignoradas pelo material didático, uma vez que este não abarca uma proposta de leitura mais crítica. Os discursos propagandísticos são enunciados que deslizam sentidos e possibilitam temáticas

Em muitas práticas discursivas da mídia brasileira, o tema é objeto de enunciados polêmicos que fazem deslizar sentidos tradicionalmente assentados. Essa polêmica coloca em confrontos diferentes FDs a partir do agenciamento coletivo das enunciações, produzindo trajetos temáticos que reiteram as relações e os papéis masculinos e femininos por exemplo. (GREGOLIN, 2007b, p. 162).

O papel da mulher na sociedade moderna é uma temática que pode gerar polêmica e o anúncio expõe uma posição de submissão em que as mulheres não querem mais se inscrever e revela FDs machistas quanto às tarefas domésticas. Desse modo, embora as mulheres tenham conquistado seu espaço na sociedade, lutem por igualdade, vê-se deslizar o

sentido de que o lugar delas é em casa, cuidando da limpeza, do marido e dos filhos.

O livro didático, no entanto, não abre espaço para essas discussões e, embora tenha montado uma sequência de textos bastante interessante, ao propor uma discussão, limita-se a abordar as características do dadaísmo, ignorando as possíveis leituras e os possíveis sentidos que delas possam emergir. Sentidos que são construídos na tensão da constituição sujeito e, desse modo, podem não ser os mesmos a todos os leitores, inclusive, esses efeitos de sentidos, como mencionamos, podem escapar do controle da própria agência de publicidade. No entanto, o manual didático não permite que se faça uma leitura polissêmica e limita sua atividade a uma leitura ingênua, cujo sentido é único, fechado e direcionado pelo livro do professor. De acordo com Kleiman, o trabalho com a leitura “é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme [...]. Tal modo pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores mais experientes ou mais poderosos do que o aluno” (KLEIMAN, 1998, p. 61). E nesse sentido, vale a pena argumentar que para se realizar um trabalho significativo com a leitura, cujo foco seja o de formar um leitor crítico, é preciso se desprender de atividades de reprodução que visam uma leitura parafrástica.

Diante disso, reiteramos que os caminhos de leitura propostos para esse texto são algumas das possibilidades entre outras, uma vez que os sentidos são construídos a partir das histórias de cada leitor.

www.citroen.com.br

REDE CONCESSIONÁRIA CITROËN

O presente ideal. Você usa e ainda deixa a aniversariante mais bonita.

Xsara Picasso GLX 2.0 16V
Mod. 04/04

ITENS DE SÉRIE: • Motor 2.0 16V • Único carro nacional com dois sistemas de ar-condicionado independentes (dianteiro e traseiro) • Direção hidráulica progressiva • Painel digital • Computador de bordo • 4 air bags (frontais e laterais) • Apoio de braços dianteiros.

SP 450 ANOS

QG Comunicação

Fonte: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005, p. 121.

O anúncio do veículo é o último da seção de exercícios da qual também fazem parte os anúncios já analisados (Guia Quatro Rodas Brasil e Bombril). Trata-se, portanto, do mesmo capítulo cujo conteúdo já mencionamos nas análises anteriores, entretanto, as questões propostas pelo livro didático, relativas a esse anúncio, não estão direcionadas aos conteúdos apresentados no capítulo. Elas propõem um trabalho específico de leitura e interpretação/compreensão dessa materialidade significativa.

A peça publicitária foi extraída do jornal Folha de São Paulo de 25 de janeiro de 2004. Jornal cujos leitores são pessoas de classe média e que, em geral, tem certo grau de escolaridade.

De imediato, chama-nos a atenção o fato de um anúncio veiculado em jornal, cujos textos são efêmeros e direcionados a um público-alvo restrito, compor as atividades de um livro didático, cuja distribuição estende-se por todo território nacional e a utilização subsiste por um período de três ou quatro anos. Os usuários desse material são adolescentes que, embora estejam participando e influenciando gradativamente nas compras da família, ainda não possuem um perfil de consumidores de bens de alto padrão como é o caso do Xsara Picasso, um automóvel de luxo. Não estamos afirmando, com isso, que os adolescentes não se

interessam por automóveis, embora não sejam consumidores, muitos deles têm interesse, no entanto, preferem modelos esportivos⁹.

Desse modo, o livro didático parece estar fora do universo da maioria dos seus usuários e corroborando essa afirmação Boccega e Freire pontuam que “os veículos de comunicação em que os anúncios publicitários foram originalmente difundidos estão tão distantes do imaginário cultural da maioria dos adolescentes do Ensino Médio, quanto os produtos por eles anunciados”. (BOCCEGA; FREIRE, 2007, p. 86). Considerando que o anúncio do Xsara Picasso tem como público-alvo os leitores do jornal Folha de São Paulo, pessoas com estabilidade financeira e que, provavelmente, gostam de viajar e valorizam o conforto e a modernidade, levanta-se uma questão: por que o livro didático apropria-se desse anúncio, uma vez que os usuários do material são adolescentes e, provavelmente, o automóvel de luxo não faz parte do universo de consumo deles? Parece não haver, portanto, uma adequação da peça publicitária ao imaginário *teen*, o que pode fomentar, sobremaneira, um desprazer/desinteresse pela leitura.

O anúncio apresenta além da linguagem não verbal, a linguagem verbal, cujo enunciado é “O presente ideal. Você usa e ainda deixa a aniversariante mais bonita.” O livro didático propõe duas questões acerca desse enunciado:

- a) Qual é o “presente ideal” mencionado no anúncio?
- b) E quem supostamente é a aniversariante que vai receber o presente mencionado no anúncio?

O livro do professor apresenta como respostas “o carro da foto” e “uma mulher querida” respectivamente. A primeira resposta implica em mera comprovação, uma pergunta elementar com resposta óbvia que atesta a incompetência leitora dos alunos e do próprio professor, ou seja, uma pergunta que pressupõe uma resposta como mera constatação. O livro didático subestima a capacidade de ambos quando coloca questões dessa natureza em um livro para alunos de ensino médio. Além disso, as respostas são estanques e em momento algum o material abre espaço para discussões, não leva em conta que da materialidade propagandística impregnada de vozes que são (re) significadas pelos sujeitos leitores podem emergir sentidos outros, no entanto, o livro didático apaga essa possibilidade e questões que poderiam ser levantadas acerca da relação entre o automóvel e a mulher são silenciadas pelo material.

⁹ Cf. <http://www.oficinabrasil.com.br/index.php/em-foco/1963-concurso-carro-universitario-do-anor-sorteou-um-carro-em-sua-7o-edicao>.

O Xsara Picasso tem como público consumidor a mulher? E ela, só teria esse automóvel, se o ganhasse de presente? A mulher não teria condições financeiras para comprar um Xsara Picasso? Por que ela ganhou este carro e não outro? Quais as características do automóvel que fazem dele um carro para mulher?

Observamos que esse anúncio reproduz um discurso machista na medida em que a propaganda apresenta um carro para o público feminino e, embora o livro não explore essa questão, ao enunciar que o carro “deixa a aniversariante mais bonita”, a peça publicitária marca que esse carro é para mulher. E, realmente, o Xsara Picasso foi o carro mais vendido para o público feminino entre os anos de 2002 a 2004 e levou o prêmio “carro familiar 2011” da Autopress, agência de notícias automotivas que congrega mais de quarenta e oito editores de jornais e portais de todo o Brasil (Citroen). Um público que tem certo grau de escolaridade, de classe média e que conquistou seu espaço no competitivo mercado de trabalho, mas que não tem condições financeiras para adquirir esse automóvel, exceto se ganhá-lo de presente de um homem. Há algo que falha nesse anúncio, uma vez que voltado a um público de classe média coloca em questão um sentido controverso: embora as mulheres tenham conquistado seu espaço, tenham uma profissão, estejam inseridas no mercado de trabalho, não teriam condições de comprar um Xsara Picasso? É preciso que o homem compre e a presenteie?

Desse modo, embora as mulheres lutem por igualdade de direitos, vemos deslizar o sentido de que elas não têm condições de comprar o carro. Carros de luxo, como o Xsara Picasso têm como público consumidor, o homem, que é detentor de um poder aquisitivo mais elevado que o da mulher. “Esses comerciais são direcionados prioritariamente ao público masculino, pois os homens teriam mais condições de adquiri-los, visto que historicamente vem tendo uma remuneração superior a das mulheres”. (LARA, 2007, p. 99). Portanto, é o homem que tem condições financeiras para comprar esse automóvel e presentear a mulher. O público alvo é o masculino, mas o público consumidor do automóvel é o feminino.

O Xsara Picasso possui os predicados ideais para esse público (feminino) que precisa de espaço, porque cabe à mulher a incumbência de levar os filhos à escola, de fazer as compras no supermercado, de passear com as crianças, enfim, de realizar as tarefas cotidianas que lhe são historicamente inerentes. E o Xsara Picasso oferece o espaço e o conforto necessários para acomodar a família da qual ela (a mulher) é a responsável. Dito de outro modo, o tempo deu à mulher certas possibilidades, porém, esse anúncio reafirma um discurso cristalizado e, portanto, naturalizado, do lugar da mulher no seio familiar.

O anúncio do Xsara Picasso assim como o da Bombril, apresenta um ponto em

comum: ambos impregnados pelo discurso machista subjugam a mulher e apontam o lugar dela, que é em casa, realizando as tarefas domésticas, quer seja levando os filhos à escola, passeando com eles em um carro espaçoso ou indo ao supermercado fazer compras e adquirindo Mon Bijou para lavar as roupas da família e deixá-las macias. Os dois anúncios, embora sejam direcionados ao público feminino que, com certo grau de intelectualidade, conhece a Mona Lisa do pintor renascentista Leonardo da Vinci, conhece o trabalho do pintor cubista, Pablo Picasso, tem um espaço no mercado de trabalho, no entanto, não tem condições financeiras para comprar um Xsara Picasso.

A representação da mulher, no anúncio, é a de dona de casa, responsável por zelar pelo bem-estar dos filhos. Lara corrobora essa afirmação pontuando que “a mais marcante representação de mulher presente nos comerciais de carro é a de mulher como dona de casa”. (LARA, 2007, p. 91). Essa representação da mulher, no anúncio, o papel dela na sociedade, as relações de gênero e outras questões/sentidos que poderiam emergir dessa leitura e render discussões produtivas em sala de aula são suprimidas pelo livro didático que se limita a questões óbvias de mera constatação.

Além disso, chamam-nos a atenção, as questões propostas pelo livro didático em relação à situação de produção do anúncio, uma vez que ele (o livro) fornece uma informação importante ao aluno somente na última questão da atividade de interpretação. Ou seja, o material didático omite, durante toda a leitura, a intenção do anunciante quando este relaciona o enunciado “O presente ideal. Você usa e ainda deixa a aniversariante mais bonita” com “SP 450 anos”. O anúncio foi publicado em 25 de janeiro de 2004, data em que a cidade de São Paulo completava 450 anos e nessa perspectiva a aniversariante seria a cidade de São Paulo.

O livro didático apropria-se de uma peça publicitária, cujo público alvo é bem restrito, localizado em um tempo e espaço determinados e a faz circular por todo o território nacional por um período considerável. Ou seja, o anúncio foi recortado de um veículo efêmero, o jornal, lugar apropriado, haja vista a intenção da empresa de publicidade que é anunciar um produto para o público de um tempo e espaço específico e o livro didático desloca esse público e leva o anúncio para os bancos escolares de todo o Brasil. Isso pode fomentar um desprazer pela leitura dessa materialidade na medida em que o livro, ao trazer o anúncio de um evento específico (aniversário de São Paulo), compromete os efeitos de sentidos que poderiam emergir dessa leitura, haja vista a dificuldade em compreender o jogo do enunciado “você usa e deixa a aniversariante mais bonita”.

Boccega e Freire afirmam que “o livro didático, ao reproduzir um anúncio

publicitário, deveria se empenhar também na construção do cidadão crítico”. (BOCCEGA; FREIRE, 2007, p. 90). Dito de outro modo, não basta colar um anúncio ao livro didático, é necessário fornecer subsídios para a produção de uma leitura polissêmica que contribua para a formação de cidadãos críticos. Pensando na consonância com a Proposta Curricular, o material didático traz o anúncio publicitário para a sala de aula, no entanto, ainda não cumpre o papel mais importante dessa empreitada que é o de formar leitores críticos (pensados discursivamente) e, conseqüentemente, cidadãos críticos.

Figura 5 - Propaganda Superinteressante

“A língua do camaleão atinge sua presa em um centésimo de segundo.”

Não faz mal comer tão rápido?

Ainda não há indícios de que os camaleões sofram de azia. O que a SUPER sabe é que eles pertencem a uma das mais bem adaptadas espécies do reino animal. E pelo visto têm uma das línguas mais rápidas da natureza. Para conhecer essas e outras curiosidades, leia a SUPER. Aqui você recebe a informação muito bem mastigadinha.

SUPER INTERESSANTE
QUEM SABE É SUPER.

Editora Abril

Fonte: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005, p. 201.

O anúncio localiza-se na unidade *Língua: uso e reflexão*, cujo conteúdo é a ortografia. Nessa unidade é trabalhada a grafia das palavras com j/g, x/ch, s/z, o uso dos porquês e as diferenças de sentido acarreadas pelo uso do há/a, o “há” como referência a tempo passado e “a” como tempo futuro e distância; o uso de mal/mau, nesse caso, o “mal”

usado como advérbio e “mau” como adjetivo; a utilização de meio/meia, o “meio” usado como advérbio e “meia” como adjetivo; o uso de a fim de/afim, “a fim de” indicando finalidade e “afim” semelhança. O livro didático apresenta as regras de usos, bastante sucintas, e em seguida propõe alguns exercícios a fim de verificar o aprendizado do conteúdo e nessa seção (de exercícios) está inserida a peça publicitária da revista Superinteressante, peça que foi extraída da revista Veja de 1º de outubro de 1995.

Chamamos a atenção para o fato de que, ao ser deslocado de seu suporte original (de produção) e colado ao livro didático, o fragmento sofre uma redução dimensional capaz de influenciar no processo de produção de sentidos, haja vista que nesse processo migratório a legibilidade da informação, localizada no canto inferior do anúncio, não foi preservada e, além disso, esse texto, com letras bastante reduzidas, corre o risco de passar despercebido.

Observamos, também, que a questão proposta pelo livro didático limita-se a uma análise de ordem gramatical/ortográfica na medida em que propõe apenas a justificativa do emprego da palavra *mal*, no anúncio. A resposta apresentada pelo livro do professor é a de que *mal* é um advérbio. A partir disso, o material didático abandona o anúncio publicitário e passa para a questão seguinte, ou seja, o texto, em situação de comunicação, é completamente abandonado pelo livro. Os autores trazem a peça publicitária para o material didático com o intuito de acordar com a PC-SC, uma vez que o documento oficial aponta para a necessidade de o sujeito “saber lidar com os registros variados dos textos encontrados na sociedade” (SANTA CATARINA, 1998c, p. 72), no entanto, a utilizam meramente como pretexto para um trabalho metalinguístico o que configura uma disparidade com o que determina a PC-SC. O documento oficial sustenta que “os conteúdos programáticos tradicionais, de caráter metalinguístico, perdem a razão de ser na presente proposta” (SANTA CATARINA, 1998, p. 73), e corroborando essa proposição, o guia do livro didático levanta uma crítica à coleção *Português Linguagens* apontando que ela “se ocupa da tradição gramatical, com a prescrição de regras, descrição de categorias, exposição de conceitos, uso abundante da nomenclatura e aplicação da teoria em exercícios”. (BRASIL, 2008, p. 147).

O intento de nossa pesquisa não é o de criticar o livro didático e nem a sua utilização em sala de aula, como recurso pedagógico, mas, o de investigar o modo como o texto publicitário está inserido nesse material e o trabalho de produção de leitura proposto por ele (o livro). Nessa perspectiva, observamos que a peça publicitária em questão não tem outra função senão a de análise metalinguística. Desse modo, ao investir apenas em prescrição de regras e exposição de conceitos, acerca do assunto proposto na unidade, o livro didático

desperdiça a oportunidade de uma leitura mais crítica e proveitosa na medida em que se detém à mera aplicação da teoria nas atividades que propõe.

A PC-SC orienta para um trabalho com “gêneros textuais que proliferam na sociedade e que a escola não pode marginalizar, simplificar ou recortar de modo inconsequente” (SANTA CATARINA, 1998, p.77). O livro didático, ao acatar essa sugestão, traz o anúncio publicitário, que é um texto bastante recorrente na sociedade contemporânea e, sobretudo, um texto planejado para um momento real de comunicação. Entretanto, o material didático o reduz a mera análise metalinguística, ou seja, o texto que serviu em uma cena enunciativa veio para o livro apenas para preencher o espaço da página, uma vez que o material didático o abandona completamente como enunciado. Ele (o livro) opta por analisar apenas a frase “não faz mal comer tão rápido?”. Desse modo, o livro traz o texto para atender toda uma política proveniente da PC-SC e, também, dos PCNs, entretanto, não o utiliza como sugerem os documentos oficiais, limita-se a análise frasal.

O livro didático, ao abandonar o anúncio publicitário, perde a oportunidade de trabalhar com a ambiguidade do termo *língua* na medida em que poderia associar a língua, parte do corpo, com a língua, linguagem, uma vez que tão rápida quanto o funcionamento da língua do camaleão é a língua com a qual nos comunicamos no que tange à organização do sistema lingüístico e, além disso, o termo *atinge sua presa* não implica necessariamente em comer a presa, mas pegá-la, prendê-la. O usuário da língua pode estar preso a ela e em um centésimo de segundos ser pego.

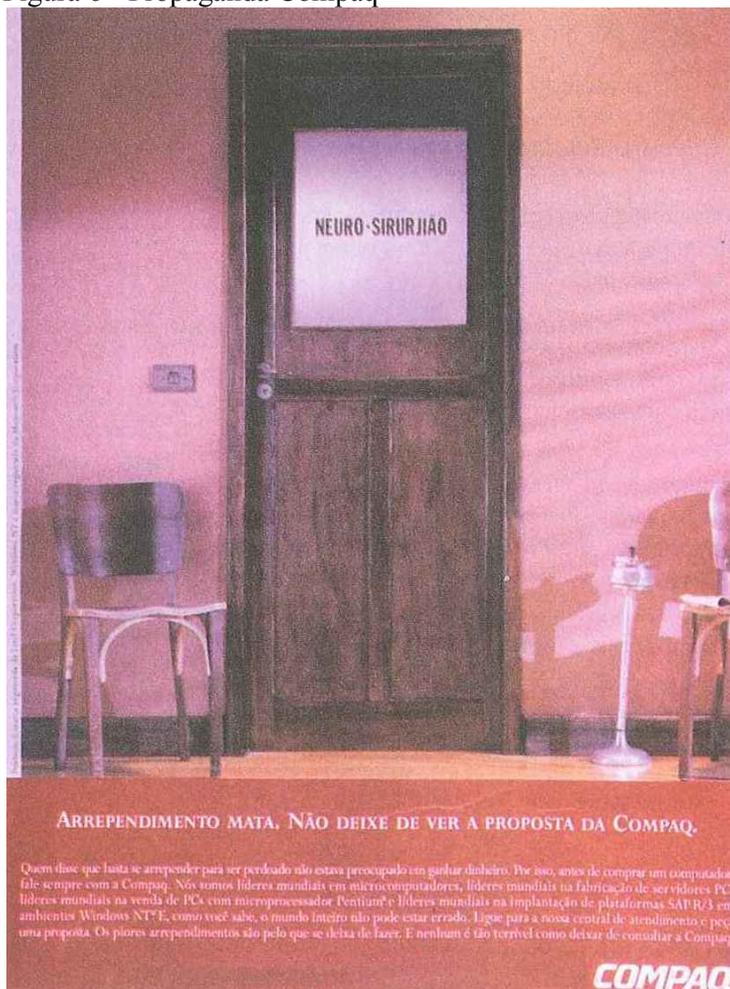
O material didático poderia trazer essa ambiguidade para o conteúdo em questão, pois na língua portuguesa, como o próprio livro menciona, no início da unidade, há que se tomar cuidado com palavras que confundem pela semelhança na escrita, embora tenham significados distintos e o material didático ainda complementa afirmando que “tal fato pode acarretar na escrita de palavras algumas dificuldades, atenuadas pelo conhecimento de algumas regras” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 198).

E uma dessas regras, apresentadas pelo livro, é a oposição entre mal/bem e mau/bom. Na parte lateral do anúncio, cujas letras pequenas dificultam a leitura, lê-se a frase “Aqui você recebe a informação muito bem mastigadinha”, diante disso, percebe-se que está no próprio anúncio publicitário o exemplo da regra mencionada pelo livro, o *bem* está, gramaticalmente, em oposição ao *mal*, mas ele (o livro) deixa de fazer essa associação, na medida em que se limita a pedir que o aluno simplesmente justifique o emprego da palavra *mal*. O livro do professor orienta para a seguinte resposta: nesse caso, o *mal* é um advérbio.

Ou seja, confirma que o anúncio não foi aproveitado pelo livro, haja vista que este se limitou a análise da frase “Não faz mal comer tão rápido?”. A leitura do texto em questão ocorre de maneira equivocada, sem que haja um trabalho voltado para a produção de sentidos que, além dos que apontamos, outros mais ainda poderiam emergir, caso houvesse uma proposta de leitura.

Desse modo, percebemos que todas as demais informações da peça publicitária foram ignoradas pelo material didático e a partir disso, levantamos uma questão: qual é a função desse anúncio no livro didático? A questão proposta pelo livro poderia ser uma frase qualquer, desvinculada de um texto, no entanto, a fim de acordar com os documentos oficiais, que norteiam a educação e sugerem o trabalho com textos, preferencialmente, os de maior circulação social, o material didático traz o anúncio publicitário, mas não tira proveito dessa materialidade, ele (o anúncio) foi um subterfúgio para o ensino puramente metalingüístico, usou o texto como pretexto.

Figura 6 - Propaganda Compaq



Fonte: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005, p. 204.

O anúncio da Compaq está inserido na mesma unidade do livro, em que também faz parte, o anúncio da Superinteressante. A unidade, que trabalha com a ortografia, está dividida em dois blocos: o primeiro apresenta as regras dos conteúdos já mencionados, na análise do anúncio anterior, e propõe uma atividade com a peça publicitária da Superinteressante. O segundo bloco discorre sobre a existência de palavras que apresentam algum tipo de semelhança, seja na forma ou no significado, os chamados homônimos e parônimos. Apresenta uma lista de palavras que, segundo os autores, são as mais empregadas. Após essa apresentação, o material didático inicia os exercícios de fixação do conteúdo e propõe a análise do anúncio da Compaq.

De imediato, chama a nossa atenção, o tamanho reduzido das palavras que compõem o texto do anúncio. Na revista *Veja* de 23/07/1997, onde foi publicado, o anúncio

publicitário ocupava uma página inteira, no entanto, ao ser recortado de seu lugar primeiro de circulação e incorporado ao livro didático, a peça publicitária sofre uma redução de tamanho, bastante expressiva, a ponto de interferir no processo de produção de sentidos, uma vez que a leitura é prejudicada por conta da ininteligibilidade do texto.

Além disso, o objetivo do texto publicitário, nesse anúncio, é o de vender um produto, no entanto, a argumentação do anunciante, ou seja, tudo o que é dito sobre a Compaq para convencer o consumidor, está comprometido em virtude da dimensão da peça publicitária que impossibilita a leitura de uma parte considerável dela. Desse modo, os artifícios da linguagem publicitária não são considerados e a leitura desse texto perde a razão de ser. O discurso publicitário e suas artimanhas são ignorados pelo material didático que poderia ter usado qualquer outro texto nesse exercício, uma vez que ele (o livro) limita o trabalho de produção de leitura e suas implicaturas no processo de interpretação e cede um espaço considerável à metalinguagem. Segundo Faria,

A leitura crítica do texto publicitário e o conseqüente desmascaramento das manobras utilizadas podem tornar o educando um indivíduo competente, participativo, ajudando-o a desenvolver seu senso crítico e sua sensibilidade, ao mesmo tempo em que lhe oferece ferramentas para o fortalecimento da sua autonomia. (FARIA, 2003, p. 82).

A transposição de textos para suportes diferentes, inevitavelmente, configura em uma alteração no modo de leitura e a propaganda, embora tenha a mesma função social, independente do suporte que esteja inserida, no momento que migra para o livro didático, passa a constituir-se em material pedagógico, suscetível a análise e reflexão. Dessa forma, além de uma mudança de suporte, também há uma mudança da instância discursiva e nesse sentido é fundamental um trabalho acerca do discurso publicitário e das estratégias argumentativas utilizadas a fim de sensibilizar e/ou convencer o público alvo em relação à necessidade que um anúncio se propõe a satisfazer.

Diante do exposto, entendemos que a proposta de produção de leitura desse anúncio é limitada, na medida em que não há um trabalho voltado para os processos de leitura dessa materialidade significativa que se transforma em materialidade discursiva, um trabalho que leve os alunos à interpretação e à formulação de sentidos. A proposta do livro restringe-se à grafia das palavras.

Dispomos, na sequência, algumas das questões propostas pelo material didático acerca do anúncio publicitário.

a) O anunciante representa uma marca internacionalmente conhecida de

microcomputadores. O anúncio chama a atenção porque em vez de mostrar, por exemplo, os últimos modelos de micros, apresenta um cenário completamente diferente do universo da informática. Observe a parte superior do anúncio.

- O que chama a atenção no enunciado verbal?
- Repare nos elementos que compõem a parte visual do anúncio: os móveis, o cinzeiro, à direita, as cores das paredes e da porta. O que ela sugere?
- A neurocirurgia é uma especialidade da medicina que cuida de todo o sistema nervoso, incluindo, por exemplo, as estruturas responsáveis pelos movimentos e pela fala do ser humano. Cruzando os elementos da sala de espera com o enunciado verbal, que impressão esse conjunto transmite sobre a qualidade do profissional?

O livro do professor sugere como respostas:

- a) A incorreção ortográfica, deveria estar escrito neurocirurgião;
- b) Uma sala de espera feia, velha, decadente; e
- c) Sugere que o profissional é malformado, despreparado, desatualizado.

Na resposta da letra *a*, o livro aponta o erro ortográfico e mostra a forma correta de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, no entanto, furta-se a uma reflexão mais profunda acerca da palavra, de sua morfologia, do processo de formação, de composição. O material didático restringe-se, simplesmente, a apontar o erro pelo erro.

Nessa perspectiva, muitas questões acerca do ensino de gramática, nas salas de aula, foram levantadas e muitos chegaram a imaginar que a gramática estaria abolida definitivamente, nas aulas de língua portuguesa. Entretanto, os documentos oficiais que regem a educação, a saber, PC-SC e PCNs, norteiam, também, para o desenvolvimento da competência linguística, ou seja, da capacidade do usuário da língua gerar sequências linguísticas gramaticais. Segundo os PCNs “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem”. (BRASIL, 1997, p. 22). Desse modo, o que o material propõe é um ensino voltado à reflexão dos alunos com o objetivo de conhecer a metalinguagem de modo a não saturá-los com práticas improdutivas, como é o caso da questão proposta pelo livro didático que se limita a apontar o erro na grafia da palavra.

As respostas das letras *b* e *c*, sugeridas pelo material didático, imprimem certo preconceito, tanto no que se refere ao ambiente, quanto a quem não domina a escrita padrão

da língua portuguesa.

A sala de espera, segundo o material didático, é feia, velha e decadente, não há abertura para outras possibilidades de respostas, uma vez que a mesma sala poderia ser vista como uma relíquia por alguém que gosta de ambientes retro, que admira antiguidades. Desse modo, o fato de o ambiente ser antigo não justifica as características sugeridas pelo livro, na medida em que o próprio conceito de beleza oscila, de acordo com as experiências históricas e sociais dos sujeitos e o livro didático apaga essa possibilidade de discussão acerca dos ditames impostos pela sociedade quanto à compreensão daquilo que se tem como feio, velho e decadente.

Além disso, o material didático suscita o preconceito linguístico, uma vez que, de acordo com o livro, quem não domina a norma culta é um profissional malformado, despreparado e desatualizado. O livro didático faz uma correlação entre o exercício profissional e o domínio que o neurocirurgião tem da língua, concluindo, por meio dessa correlação, a incapacidade do profissional em exercer sua função. Obviamente, espera-se que um profissional como ele, que permaneceu tanto tempo nos bancos escolares, tenha um domínio razoável da língua no que tange à norma culta. Entretanto, há que se considerar que ele não é um profissional da escrita e que, mesmo diante de uma limitação com a grafia das palavras, o neurocirurgião pode ser um profissional competente, a incorreção ortográfica não depõe contra a capacidade e/ou competência do profissional, não há uma relação direta entre escrever corretamente e exercer bem a profissão (que não depende da escrita do profissional).

Chama-nos a atenção, também, o fato de o anúncio publicitário, correlacionar a palavra neurocirurgião com a marca de microcomputadores Compaq, mas não abre espaço para uma abordagem acerca dessa relação.

A neurocirurgia é uma especialidade da medicina que trata doenças do cérebro, medula espinhal e nervos periféricos e tem como foco o tratamento por meio de cirurgia. Normalmente, um neurocirurgião atua em centros cirúrgicos. Desse modo, o indivíduo que apresentar patologias cerebrais mais graves, que requeiram cirurgia, precisa recorrer a esse especialista, da mesma forma que, um indivíduo recorreria a um especialista em informática se comprasse um microcomputador que não fosse Compaq. Ou seja, os produtos dessa marca (Compaq) têm um “cérebro” em perfeito funcionamento e, dessa forma, o consumidor evitaria precisar de um profissional para operar o “cérebro” do microcomputador, assim como o neurocirurgião opera o cérebro humano.

Percebe-se, desse modo, que há um jogo com a palavra cérebro. De um lado o

cérebro humano, que quando não funciona bem, pode ser submetido a uma operação pelo profissional habilitado, a saber, um neurocirurgião, e do outro o “cérebro” da máquina que, quando apresenta problemas de funcionamento, é submetido a uma operação por um técnico da área, ou seja, ambos os cérebros precisam funcionar perfeitamente para que não precisem recorrer a especialistas.

O livro didático, no entanto, ao questionar sobre a relação entre o neurocirurgião e a marca Compaq, restringe-se a seguinte resposta: “se o consumidor não consultar a Compaq, poderá ser vítima de um mau profissional como o neurocirurgião desse consultório” (que é mau profissional porque tem problemas com a grafia das palavras). Ou seja, uma limitação considerável na medida em que o material didático amputa as possibilidades de leitura e os efeitos de sentido que dela possam emergir.

Além disso, o livro didático propõe uma questão acerca do enunciado *Arrependimento mata. Não deixe de ver a proposta da Compaq*, localizado no anúncio, e indaga:

b) Abaixo da imagem da sala de espera se lê: “Arrependimento mata. Não deixe de ver a proposta da Compaq”. O texto da parte inferior do anúncio, apresentado em letras miúdas, se inicia com a frase: “Quem disse que basta se arrepender para ser perdoado não estava preocupado em ganhar dinheiro”. E termina da seguinte forma: “Os piores arrependimentos são pelo que se deixa de fazer. E nenhum é tão terrível como deixar de consultar a Compaq”.

- Qual é o argumento principal usado pelo anúncio para convencer o consumidor?

A resposta outorgada pelo material didático: “É o arrependimento. O anunciante enfatiza a possibilidade de um arrependimento futuro persuadindo o consumidor a fazer uma pesquisa de preços com a Compaq”. Ou seja, uma resposta fechada para uma questão que poderia abrir discussões interessantes acerca do discurso religioso que faz parte desse enunciado, uma vez que segundo a doutrina religiosa, basta arrepender-se dos erros/pecados cometidos para ser perdoado; do discurso capitalista que agrega o lugar da medicina e da tecnologia e, nesses espaços, o arrependimento não implica em perdão.

Dito de outro modo, no lugar da religião, o perdão é consequência do arrependimento, no entanto, no lugar da medicina e da tecnologia esse perdão não é concedido, uma vez que ao consultar um mau profissional e, conseqüentemente, o problema de saúde persistir, é provável que o paciente tenha que procurar um outro especialista, mais

competente, que dê conta da patologia; ou ao adquirir um microcomputador que não seja Compaq, portanto, de qualidade questionável, o consumidor terá que procurar um especialista para resolver os problemas técnicos que a máquina apresentará. Em ambos os casos, não há possibilidade de um perdão porque, tanto o paciente, quanto o consumidor pagarão pelo erro cometido e terão que arcar com os prejuízos financeiros advindos desse erro. Na religião, o perdão que vem do arrependimento, salva a alma, na medicina e na tecnologia esse perdão não tem razão de ser, na medida em que não salva o bolso do prejuízo.

Diante do exposto, observamos que o livro didático, embora traga um anúncio publicitário e proponha uma leitura, o faz de maneira restritiva, não cedendo espaço para uma leitura mais crítica, uma leitura polissêmica e, além disso, denota um preconceito linguístico a ponto de associar um erro de grafia com a competência profissional, ou seja, coloca em xeque a capacidade de um profissional por conta de um desacerto ortográfico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma atividade permanente da condição humana, ela faz parte de nossas vidas de forma bastante intensa, uma vez que está relacionada a muitas de nossas atividades, desde as mais simples como ler um email, uma receita, rótulos de produtos, como as intelectuais e profissionais que, na sociedade moderna, giram em torno da língua escrita. Desse modo, dominar a habilidade de leitura proficiente garante a inserção social e o exercício da cidadania.

Pensar a leitura, sob a ótica discursiva, é situá-la em um espaço de interação e de construção. O ato de ler não é um ato solitário, uma vez que ao ler um texto, o sujeito interage, não com o próprio texto, mas com o autor e com os leitores virtuais criados por ele (o autor), no momento da produção. O autor do texto escreve de uma posição-sujeito, de um lugar social determinado, afetado pela ideologia, com a ilusão de homogeneidade e produz seu texto idealizando o leitor que o interpretará. No entanto, esse leitor, que também é interpelado ideologicamente e inscrito em uma formação discursiva, ao confrontar-se com o texto e, de seu lugar social, produzirá uma leitura, cujos sentidos nem sempre serão os que o autor imaginou, uma vez que o leitor produz sentidos a partir de outras leituras já feitas e de um conhecimento ou não do contexto sócio-histórico-cultural.

Desse modo, o leitor, no momento da leitura, executa um trabalho ativo de construção de sentidos que se dá à luz do interdiscurso, ou seja, da memória discursiva que é acionada no momento da leitura e esse é o momento crítico do ato de ler porque é, nesse momento, que o leitor, de acordo com sua história de leituras, produz sentidos. Diante disso, leitor e leitura não existem isoladamente, eles constituem-se mutuamente nesse jogo de interlocução.

Nesse contexto, procuramos fazer o percurso trilhado pela análise do discurso de filiação francesa no que se refere a reflexões acerca da leitura e do sujeito-leitor. Reflexões que contribuíram consideravelmente para demover concepções ingênuas de leitura, concepções que reforçam a ideia de sentidos já-dados pelo texto. Sentidos que, de fato, emergem dependendo dos diferentes gestos de interpretação, de acordo com as diferentes posições do sujeito, com as diferentes formações discursivas, com os diferentes recortes de memória.

E nessa perspectiva de leitura, sob a ótica discursiva, que debruçamos sobre nossa pesquisa a fim de observar o trabalho proposto pelo livro didático no que tange à produção de

leitura de textos publicitários e se essa proposta está em consonância com o que apregoa a PC-SC. Para além dessa questão, observamos, também, se há distanciamento entre as práticas de leitura propostas pelo livro e os avanços que a Análise do Discurso já alcançou e propõe.

Cabe registrar que o livro didático mereceu nossa atenção devido a sua presença massiva no cotidiano escolar e, não raramente, o único aporte do professor, além de ser um produto de vendabilidade garantida por conta do apoio do sistema educacional.

Luz (2007), com o objetivo de verificar o espaço do livro didático nas aulas de português, realizou uma pesquisa e verificou que “100% dos entrevistados apontaram o uso semanal ou diário do LD. Isso indica que os LD têm espaço garantido nas aulas de língua portuguesa” (LUZ, 2007, p. 27-28).

Desse modo, debruçamo-nos sobre o material a fim de analisar a proposta de leitura, uma vez que algumas críticas circulam entre os pesquisadores no que tange a esse processo. Corroborando essa proposição Grigoletto afirma que, no livro didático de língua portuguesa, “a interpretação já está pronta, esperando para ser dita – ou escrita. As atividades do LD não dão margem a outras leituras, a posicionamentos ou a questionamentos. O texto tem uma estrutura e um sentido; a tarefa do aluno é captá-los” (GRIGOLETTO, 1999, p. 70).

Diante disso, tomamos o livro didático de língua portuguesa e as questões sugeridas pela Proposta Curricular de Santa Catarina, a fim de fazer um comparativo entre esses materiais no que tange à leitura, esta, vista discursivamente.

Para a análise, escolhemos o anúncio publicitário, haja vista que sua circulação social é bem abrangente. A propaganda chega facilmente ao público, seja pela televisão, pelo rádio, revistas ou *outdoors*, além disso, utiliza muitas estratégias argumentativas a fim de convencer/persuadir o consumidor. O texto publicitário usufrui de uma estrutura precisa, de artifícios visuais e de enunciados curtos que chamam a atenção e podem despertar o interesse/prazer pela leitura.

Além disso, pensando em um comprometimento com o exercício da cidadania, o processo de produção de leitura deve criar situações para desenvolver a competência discursiva do educando, ou seja, de o aluno ser capaz de usar a língua de modo variado a fim de satisfazê-lo nas diferentes instâncias de comunicação. O texto publicitário com os recursos retóricos e icônicos, com as artimanhas da linguagem persuasiva, aguça o apetite pelo consumo dos produtos que apresenta, ou das ideias e comportamentos que defende, desse modo, torna-se imprescindível que o aluno conheça esses mecanismos e possa aproveitar ou defender-se desse tipo de argumentação/manipulação.

Observamos que os levantamentos mencionados, nesse estudo, demonstram que o material didático, embora tente acordar com a PC-SC no que tange ao trabalho com a diversidade de gêneros que circulam socialmente, proposta também defendida pelos PCNs, não satisfaz às novas concepções da linguagem no que tange ao trabalho de produção de leitura. O material didático apresenta limitações na medida em que muitas das questões propostas requerem respostas prioritariamente explícitas que podem ser copiadas do próprio texto. Leituras outras, possibilidades de produção de diferentes efeitos de sentidos são abortados pelo livro, haja vista que as atividades propõem apenas leituras parafrásticas com respostas prontas, apresentadas pelo manual do professor. O livro ignora o papel dinâmico que o texto exerce sobre o leitor e mostra lacunas nas propostas de leitura do texto publicitário e não raras vezes, desconsidera o funcionamento discursivo desse gênero.

Nossa análise evidenciou que a leitura proposta pelo material didático não está em consonância com a formação de leitores que possam ir além de interpretações parafrásticas, não propõe uma abordagem que contribua para a formação de sujeitos leitores. E as atividades propostas ou distanciam-se de uma leitura pensada discursivamente ou centralizam somente em aspectos estruturais como é o caso do anúncio da Superinteressante, cuja proposta foi, unicamente, a de pedir que o aluno justificasse o emprego da palavra *mal*. Ou seja, um arranjo publicitário, cuja leitura poderia suscitar discussões e dela emergirem sentidos outros, o material didático limita a uma única questão de ordem gramatical. A presença do anúncio, naquele espaço do livro, foi inútil, qualquer possibilidade de leitura, mesmo que parafrástica foi amputada pelo material.

Em outros anúncios como o da Lillo e do Guia Quatro Rodas, algumas questões foram propostas acerca do fragmento sem que houvesse uma discussão sobre as características de um anúncio, o propósito dele, os recursos retóricos e icônicos, mas foi cobrada a leitura da peça publicitária, na seção de exercícios. Ou seja, ela (a peça publicitária) não serviu para exemplificar os conteúdos estudados naqueles capítulos, entretanto, apareceu na seção de exercícios e o aluno, sem conhecer o gênero, é instigado a responder as questões. Em contrapartida, as atividades relacionadas a esses anúncios eram tão evidentes que o desconhecimento a respeito deles não teria influência nas respostas.

Nesse contexto, observamos que o funcionamento do discurso publicitário passou despercebido no livro didático. Em momento algum, nem nos anúncios supracitados, nem nos demais analisados, o material fez menção ao papel do discurso propagandístico, à função social dele, uma vez que vivemos em uma sociedade consumista e a publicidade influencia os

indivíduos a consumir determinados produtos, aceitar determinadas ideias e/ou comportamentos por meio de discursos que fascinam, que seduzem, que atuam na subjetividade de maneira contundente, que enredam o leitor/consumidor. Portanto, um trabalho de leitura consciente é fundamental para contribuir com a inserção crítica do aluno na sociedade, no exercício consciente da cidadania. O livro didático abstém-se dessa empreitada.

O material didático, ao selecionar os anúncios a serem publicados em seu interior, nem sempre analisa criteriosamente esses textos, a fim de adequá-los a idade e aos interesses de seus usuários. Anúncios, cujo produto anunciado, no caso o Xsara Picasso, o Guia Quatro Rodas Brasil e os produtos da Lillo não fazem parte do imaginário dos jovens. A maioria dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio não são consumidores de carros de luxo como o Xsara Picasso, portanto, eles não são o público alvo do anúncio. Do mesmo modo, o Guia Quatro Rodas Brasil, um guia turístico, cujo anúncio interessa aos que gostam/podem viajar, pessoas adultas que, provavelmente já têm certa estabilidade financeira fazem parte do público alvo da peça publicitária, público este que destoa dos usuários do livro didático. Isso pode acarretar em um desprazer/desinteresse pela leitura na medida em que trata da venda de produtos que não fazem parte do imaginário *teen*. Ou seja, o anúncio, em seu lugar de origem (revista) é planejado para um leitor virtual, o livro didático também prevê um leitor virtual que nem sempre é o mesmo da revista, desse modo, pode haver um confronto de arquitetura desses leitores. Seria apropriado instrumentalizar o texto publicitário que, na revista, tem a função de vender e no livro didático é uma peça de linguagem, ou seja, converte-se em um dispositivo pedagógico com objetivos específicos. E essa questão não é considerada pelo material didático.

Chamamos a atenção, também, para os discursos machistas que emergem nos anúncios da Bombril e do Xsara Picasso. Embora o livro não trate dessas questões, uma vez que estabelece como prioridade uma leitura parafrástica, essas duas peças publicitárias estão povoadas de discurso machista. No entanto, esse discurso sofre um apagamento e muitas questões que poderiam suscitar discussões proveitosas, em sala de aula, são desconsideradas.

A sexualidade da Mona Lisa é objeto de pesquisa de alguns estudiosos, embora haja controversas, há indícios de que o modelo que posou para Da Vinci era homem. Nesse caso, Mona Lisa seria o retrato de um homem e não de mulher como sempre se pensou. Outra questão interessante é a intervenção que Duchamp faz quando acrescenta um cavanhaque deslocando a Mona Lisa de um espaço estritamente feminino para um espaço ambíguo de gênero. No entanto, as questões de gênero sofrem um apagamento no livro didático.

E nesse espaço ambíguo aparece Carlos Moreno travestido de mulher promovendo um produto (amaciante de roupas) para o público feminino, ou seja, a mulher, responsável pelos afazeres domésticos, precisa conhecer o MonBijou para deixar as roupas da família macias e perfumadas.

Além do discurso machista, no anúncio da Bombril há uma omissão do livro didático no que tange às questões de gênero. Do mesmo modo, o anúncio do Xsara Picasso pontua esse discurso machista, haja vista que a mulher, segundo o anúncio, ganha o carro de presente. Ou seja, o público consumidor é masculino porque é ele quem tem condições financeiras para adquirir um carro de luxo e é a ele que o anúncio remete-se, não à mulher que, responsável pela família, por levar os filhos à escola, precisa de um carro espaçoso como o Xsara Picasso, mas que ainda não tem independência financeira suficiente para comprar o carro.

Essa mulher que conquistou um espaço respeitável na sociedade, que compete no mercado de trabalho, continua sendo a responsável pelo lar. Os anúncios indicam qual é o lugar dela, em casa, cuidando da limpeza e da família, ou seja, um discurso machista, que aponta a mulher como dona de casa. O livro didático, no entanto, apaga essas possibilidades de leitura e limita-se a uma leitura, cujo sentido é único e dado pelo próprio livro.

Reiteramos que não é nosso objetivo criticar o livro didático, nem seu uso em sala de aula, mas o de observar como se dá o processo de produção de leitura do texto publicitário nesse material, haja vista seu uso constante nas aulas de língua portuguesa. Desse modo, não estamos propondo um receituário de como deve ser o processo de produção de leitura no livro didático (não há receitas para esse processo), nem prescrevendo o que o material faz ou deixa de fazer. O que propomos são caminhos outros que, obviamente, não são os únicos, na medida em que os sujeitos têm sua historicidade, inserem-se em determinadas formações ideológicas e discursivas e a produção de sentidos depende desses e de outros fatores. Portanto, é impossível prescrever um único caminho que dê conta do trabalho de produção de leitura. E o que nos interessa é a maneira como o livro trabalha com o texto publicitário, especificamente, enquanto materialidade discursiva e observar como o material elabora as questões a fim de que esse trabalho (de leitura) seja produtivo.

Nessa direção, observamos como o material didático estabelece a interlocução com o aluno e, sobretudo, com o professor, na medida em que apresenta questões fechadas e toma ambos (aluno e professor) como incapazes quando, ao propor questões que projetam respostas “pessoais” sinaliza uma resposta que seria a ideal ou esperada, o que nos parece

contraditório.

Além disso, quando o livro apresenta questões fechadas, estas propõem apenas a identificação/localização de informações no texto sem fomentar uma reflexão, uma ação da posição leitor sobre o conteúdo exposto no material didático. As propostas em torno da produção de leitura, sugeridas pelo livro didático, limitam-se à superficialidade do texto.

Os textos publicitários abarcam intencionalidades subjacentes que podem resultar em sentidos que não foram previstos pela agência de publicidade. Além disso, os autores do livro parecem se esquecer que o texto foi escrito para ser lido e que os objetivos pedagógicos não impossibilitam que efeitos de sentidos outros emergjam desses textos, haja vista que os sujeitos produzem sentidos a partir de suas posições, de suas inscrições na história e é a partir dessa historicidade que eles constroem os sentidos.

Dessa forma, faz-se mister um trabalho voltado para uma leitura mais crítica e menos superficial, uma vez que, a partir dessas leituras, dos sentidos que delas emanam, que se garante os dispositivos necessários para a formação do sujeito leitor.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de; VIEIRA, Adriana da Silva; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na linguagem**: sentidos e significados. Debates em Educação. Maceió, vol.1, n.2 jul/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/44>>. Acesso em 04 jan. 2011.

BAIRRO, Catiane Colaço de. **Livro didático**: um olhar nas entrelinhas de sua história. In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, VIII, 2009, Campinas, SP. Disponível em: <http://obusca.com/livro-did%c3%81tico-um-olhar-nas-entrelinhas-da-sua-hist%c3%93ria--doc.html>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo, Hucitec/Petrópolis: Vozes, 1988.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação e Sociedade**. Educ. Soc. [online]. Campinas, vol.21, n.72, p. 11-31, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300002>. Acesso em: 28 abr. 2012.

BOCCEGA, Maria Aparecida; FREIRE, Denise de Oliveira. A publicidade nos livros didáticos do ensino médio. In: **Comunicação e Educação**. São Paulo, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/ced/v12n2/v12n2a10.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

BONETTI, Luana Medeiros. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Um Novo Olhar Sobre o Ensino de Língua Portuguesa – Estudo de Caso. (Dissertação de Mestrado). Tubarão: 2003. Disponível em: <http://busca.unisul.br/pdf/70182_Luana.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2010.

BORGES, Marcelo Moreira; TONIN, Juliana. **A estratégia publicitária de persuasão e de sedução na publicidade contemporânea**. Intercom – Sociedade brasileira de estudos interdisciplinares da comunicação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXXIII, Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-3306-1.pdf>>. Acesso em 13 de ago. 2011.

BORTOT, Guiomar da Rosa. **A ação pedagógica docente e o desenvolvimento da criatividade dos alunos de Pedagogia em Universidades Catarinenses**. 2000. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão.

BRAGA, Sandro. Leitura fílmica: uma análise discursiva dos efeitos de sentido de temas abordados em filmes da Turma da Mônica. In: SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE SANTA CATARINA, 5., ANAIS. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nepalp/>. 2012. Acesso em: 27 jul. 2010.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas:

Editora Unicamp, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Decreto-Lei nº 1.006**. 30 dez. Brasília: Senado, 1938.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Língua Portuguesa: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009 - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. – Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Língua Portuguesa: Guia do Livro Didático: PNLD 2011: Língua Portuguesa**. Brasília, 2010.

BRITO, Eliana Vianna; MATTOS, José Miguel de; PISCIOTTA, Harumi. **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 5. ed. São Paulo, 2005.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética**. In: Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. & Pereira (orgs.). **Discurso e Sociedade: práticas em análise do discurso**. Pelotas, EDUCAT, 2001.

_____. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002.

COSCARELLI, Carla V.; CAFIERO, Delaine. **Análise do discurso e a sala de aula: compreensão de textos**. Anais do II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso, FALE / UFMG, CD Rom, 2002.

DELA JUSTINA, Eliege Wernke Niehues. **A Leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina: Investigando os Níveis de Letramento**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Florianópolis.

FARIA, Telma Luciene Vidali de. Discurso publicitário na formação da cidadania. In: **Cadernos de pós-graduação em letras**. São Paulo, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Cadernos/Volume_3/Discurso_publicitario.pdf>. Acesso em: 22 set. 2012.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso reflexões introdutórias**. Goiânia: [s.n.], 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. Análise de Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade. **Correio da APPOA**, n.131, dez.2004. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_3.pdf>. Acesso em: 06 de jul. 2010.

FERREGUETT, Crisithiane. **Criança e propaganda**: os artifícios linguísticos e imagéticos utilizados pela publicidade. São Paulo: Baraúna, 2009.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos na comissão nacional do livro didático**. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, XIX, ANPUH/SP – USP, 2008. Disponível em <<http://www.anpuhsp.org.br/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf>>. Acesso em: 30 de ago. 2011.

FILHO, Urbano Cavalcante da Silva. **O texto publicitário em sala de aula**: uma proposta de leitura e análise do seu discurso. VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura”, 2007. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss03_01.pdf>. Acesso em: 17 de jan. 2013.

FISCHER, Martina Eva. **A persuasão na perspectiva da publicidade**: algumas aproximações iniciais. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXX, ago./set. 2007. Disponível em: <<http://www.almanaquedacomunicacao.com.br/files/others/A%20persuas%C3%A3o%20na%20perspectiva.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto. (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2001.

FURLANETTO, Maria Marta. Inovações e conflitos na Proposta Curricular de SC: perspectivas na formação de professores. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, p.287-310, jul./dez. 2008. Disponível em <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v11n2/01MariaMarta.pdf>>. Acesso em: 01 de jul. 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Formação discursiva, mídia e identidade. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro; INDRUSKY, Freda. (org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007a.

_____. “**Formação Discursiva, Redes de Memória e Trajetos Sociais de Sentido: mídia e produção de identidade**”. In: BARONAS, R.L. Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção de Formação Discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007b.

_____. **Sentido, sujeito e memória**: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto. (org.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. 3. ed. São Carlos: Claraluz, 2007b.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

HOFF, Tânia Márcia Cezar. O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico. In: **Comunicação e educação**. Ano XII, n. 02, 2007. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/ced/v12n2/v12n2a05.pdf>>. Acesso em: 02 de ago. 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

LAMPREIA, Martins J. **A publicidade moderna**. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

LARA, Andrea de Almeida. **Representação de mulher nos comerciais de automóveis: garota é apenas equipamento opcional**. Dissertação (Mestrado). Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2745/1/2007_AndreadeAlmeidaLara.PDF>. Acesso em: 11 set. 2012.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. Como se ensina português no Ensino Médio. In: **SOLETRAS**, São Gonçalo - UERJ, ano VII, n. 13, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/13/03.htm>>. Acesso em: 02 de abr. 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Traduzido por Cecília P. de Souza e Silva. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor. (Org.) **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MATTOS, Rodrigo Cesar de Andrade. **Os artifícios da mensagem publicitária televisiva para a sustentabilidade da marca Bombril: um estudo de caso**. Juiz de Fora: UFJF, Facom 1. sem. 2007. Projeto Experimental do Curso de Comunicação Social. Disponível em: <<http://www.facom.ufjf.br/documentos/downloads/projetos/20071/RodrigoCesardeAndradeMattos.pdf>>. Acesso em: 07 de jul. 2012.

MODERNO, Maria Claudia Simões. **Mecanismos psicológicos da publicidade e do marketing**. Revista Millenium, n. 20, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/891/1/Mecanismos%20psicol%C3%B3gicos.pdf>>. Acesso em 07 de ago. 2011.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. (et al.). **Sujeito & Discurso**. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1988. (Série Cadernos PUC – 31).

_____. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e**

identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Discurso e texto:** formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. Análise do discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI, S. (Orgs.) **Introdução às Ciências da Linguagem:** Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Discurso- estrutura ou acontecimento.** Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1983.

_____. Análise automática do discurso. In: Gadet; Hak (orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Ed. Unicamp, 1990.

_____. **Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. de Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PERINI, Mário. **Gramática descritiva do português.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). **A leitura e os leitores.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

PRESTES, Maria Gomes. **Sorria! A Mona Lisa está na publicidade.** Monografia (Graduação). Porto Alegre, 2008.

ROMANATTO, Mauro Carlos. **O Livro Didático:** alcances e limites. Disponível em: < www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc > Acesso em: 08 de jul. 2010.

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

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: temas multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998c.

SAUSSURE, Ferdinand de, 1857- 1913. **Curso de Lingüística Geral.** Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHIMIEGUEL, Otávio. **O texto publicitário na sala de aula: uma proposta de análise.** Curitiba: SEED, 2009. Disponível em:
< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/392-4.pdf>> Acesso em: 10 de ago. 2011.

SILVA, Ana Paula Correia da. **Relatos de experiências discentes e docentes: o livro didático na alfabetização.** São Gonçalo, 2010. Disponível em: <
<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/APCS2010.pdf>>. Acesso em: 12 de ago. 2011.

SILVA, Áurea Silvia Amaral Marques da. **A mídia e a competência leitora: o texto publicitário no livro didático de português.** Marília, 2006. Disponível em:<
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp021047.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. 2012.

SILVA, E.T. **Leitura e Realidade Brasileira.** 5. ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1997.

_____. **A leitura no contexto escolar.** São Paulo: FTD, 1998. (Série Ideias, n.5). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2011.

SILVA FILHO, Urbano Cavalcante da. **O texto publicitário em sala de aula: uma proposta de leitura e análise do seu discurso.** In: COLE- CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., SEMINÁRIO MÍDIA, EDUCAÇÃO E LEITURA, VII. UNICAMP, SP, 2007. Disponível em:
<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem05pdf/sm05ss03_03.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2011.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

SOUZA, Pedro de. No excesso de leitura a deflação do leitor. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

SOUZA, Tânia, C. Clemente de. **Discurso e imagem: perspectivas de análise do não- verbal.** In: CIBERLEGENDA, n. 1, 1998. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/tania1.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

SURDI, Mary Stela. **Livro Didático e Ensino de Língua Portuguesa: aproximações e**

distanciamentos.

Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/101.pdf>>.

Acesso em: 12 de jul. 2010.

YIRULA, Carolina Prestes; UMEDA, Guilherme Mirage. **O uso da publicidade como recurso pedagógico**: reflexões à luz da educomunicação. In: Intercom- XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Recife- PE, 2011.

ZEN, Tânia Maria Campos. **A construção do sujeito-leitor na crônica fotográfica**.

Campinas, SP: [s.n.], 2007. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000428334&fd=y>>. Acesso em: 15 de jul. 2011.