

## O ENSINO DE LEITURA DE PROPAGANDA EM SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA BAKHTINIANA

Flávio Ferreira de Moraes <sup>1</sup>

UNITAU

**Resumo:** A presente pesquisa tem como tema o ensino de leitura do gênero propaganda em sala de aula sob os preceitos Bakhtinianos e o Círculo e a partir da sequência didática para a leitura de propaganda de produto do Projeto Observatório da Educação/Unitau (LOPES-ROSSI, 2013). Esta pesquisa se justifica devido à necessidade de se trabalhar a leitura de propaganda em sala de aula considerando os aspectos verbo-visuais, bem como a estrutura composicional do gênero e ainda sua relação dialógica. O objetivo desta pesquisa consiste em fornecer subsídio para professores trabalharem a propaganda em sala de aula numa perspectiva discursiva, mais especificamente objetiva apresentar uma proposta de reflexões didáticas de leitura sob o enfoque discursivo de uma propaganda do banco Itaú, para turmas do primeiro ano do ensino médio. Metodologicamente foi analisada uma propaganda do banco Itaú *Personnalité* que foi selecionada por apresentar um novo conceito de estrutura familiar. Os resultados mostraram que ao propor reflexões discursivas no ensino de leitura do gênero discursivo propaganda em sala de aula, os alunos se tornam leitores mais críticos e atentos aos recursos persuasivos bem como sua relação dialógica com o contexto sócio-cultural, e ainda conseguem perceber a relação entre o discurso e os interlocutores. Assim, podemos concluir que cabe ao professor direcionar o trabalho com a propaganda na perspectiva discursiva e não meramente se utilizar de tal gênero como pretexto para o ensino puro de gramática. Espera-se que este estudo sirva de base para fundamentar a prática docente no ensino e análise das linguagens midiáticas.

**Palavras-chave:** Enunciado verbo-visual. Propaganda. Dialogismo. Ensino-aprendizagem.

**Abstract:** This research has as its theme the teaching of the genre teaching advertising in the classroom under the Bakhtinian precepts and the Circle and from the didactic sequence for product advertising reading Observatory Project of Education / Unitau (LOPES-ROSSI, 2013). This research is justified because of the need to work to read advertising in the classroom considering the verbal-visual aspects as well as the compositional structure of gender and even their dialogic relationship. The objective of this research is to provide subsidy for teachers to work advertising in the classroom in a discursive perspective, more specifically aims at presenting a proposal for teaching reading reflections on the discursive approach of Itaú bank advertising, for the first year of school classes medium. a bank Itaú *Personnalité* propaganda that has been selected to present a new concept of family structure was analyzed methodologically. The results showed that the proposed discursive reflections on teaching reading of the discursive genre

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) da Universidade de Taubaté-SP.

advertising in the classroom, students become more critical readers and attentive to the persuasive resources and its dialogic relationship with the socio-cultural context, and still manage to realize the relationship between the speech and the speakers. Thus, we can conclude that the teacher should direct the work with advertising in discursive perspective and not merely be used in such a genre as a pretext for the pure teaching of grammar. It is hoped that this study will provide a basis to support the teaching practice in teaching and analysis of media languages.

**Key-words:** Verbo-visual statement. Advertising. Dialogism. Teaching and learning.

## 1. Introdução

O objeto desta pesquisa é o anúncio publicitário<sup>2</sup>, que busca influenciar os consumidores de modo que esses sejam convencidos a determinada ação pretendida pela linguagem publicitária que considera o interlocutor em seus diversos aspectos: sociais, grau de instrução, idade, dentre outros. A linguagem presente nas propagandas utiliza recursos linguísticos e visuais, sendo de fundamental importância uma análise conjunta para orientar o interlocutor a determinadas conclusões.

Assim, o presente trabalho tem como tema o trabalho com o gênero propaganda em sala de aula, a partir da sequência didática para a leitura de propaganda de produto do Projeto Observatório da Educação/Unitau (LOPES-ROSSI, 2013). Esta pesquisa se justifica devido à necessidade de se trabalhar o ensino de leitura do gênero propaganda em sala de aula, considerando os aspectos verbo-visuais, bem como a estrutura composicional do gênero propaganda e ainda sua relação dialógica. Desse modo, faz-se necessário trabalhar a propaganda na perspectiva discursiva para que os alunos passem a ser leitores críticos, menos ingênuos. Existe ainda, uma dificuldade encontrada nos alunos, de inferir os sentidos ocultos nas marcas ideológicas. Os alunos, na sua maioria, trabalham apenas com a superfície do texto.

Este trabalho consiste numa pesquisa bibliográfica qualitativa que objetiva fornecer subsídios para professores trabalharem o gênero discursivo propaganda em sala de aula. Mais especificamente, objetiva apresentar uma proposta de reflexões didáticas de leitura sob o enfoque discursivo de uma propaganda do banco Itaú, para turmas do primeiro ano do ensino médio.

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa estamos considerando o anúncio publicitário e a propaganda como sinônimos.

Para a consecução desse objetivo esse artigo se apóia nos pressupostos teóricos Bakhtinianos acerca dos gêneros do discurso, e nas concepções acerca de sequências didáticas.

Metodologicamente foi utilizada uma propaganda do banco Itaú, publicada no site do banco Itaú, que oferece pacotes de serviços bancários. Tal propaganda foi selecionada devido à sua proposta de trazer um novo conceito de estrutura familiar. A partir de então, foi proposta uma sequência de atividades que consideraram os aspectos discursivos e sua relação dialógica com o contexto sócio-cultural, e ainda destacadas as questões de estilo e forma composicional.

## **2. Processos e concepções de leitura**

O processamento das informações de modo ascendente, para Kato (1985), parte da estrutura, da visão linguística, o significado se constrói a partir de uma decodificação das partes de um texto. O leitor que se utiliza deste processo constrói o significado de maneira superficial, apenas considera os elementos linguísticos e, na maior parte tem dificuldades em ler nas entrelinhas, torna-se assim um leitor lento, pois não se considera capaz de extrair as informações primárias e principais dentro do texto.

Solé (1996) afirma que o processo de leitura de um texto pressupõe interação, visto que ao fazer qualquer leitura, estamos carregados de objetivos a serem atingidos, como o de nos instruímos, por exemplo. Para explicar este modelo interativo, a autora explora os enfoques que foram elaborados para explicar os procedimentos de leitura. Dentre estes enfoques foi tratado do processamento de leitura ascendente, que parte da estrutura mínima para a estrutura macro, modelo hierárquico ascendente *bottom up*. O modelo aqui tratado pressupõe que o leitor, diante do texto, decodifica suas partes começando pelas letras, em seguida por palavras, frases e estruturas maiores. O processo de ensino baseado neste modelo concentra-se no texto e desconsidera a habilidade constante de inferirmos sentidos ocultos e/ou implícitos nos textos.

A decodificação, segundo Souza e Gabriel (2009), não é sinônimo de compreensão, mas sim uma parte importante deste processo. As autoras destacam, no processo de decodificação, hipóteses, que fundamentam duas metodologias diferentes no processo de ensino de leitura, no que se referem às rotas de leitura. O método fonológico e o método global, por meio dos quais são feitas associações com bases nas estruturas fonéticas e nas estruturas lexicais. A decodificação é apresentada como base, e fundamental para a construção do significado, e no processo de leitura, no entanto, é necessário afirmar a importância do não engessamento deste percurso aos limites da decodificação para que se possa acionar os

conhecimentos além da superfície textual e inferir os sentidos subjacentes. No contínuo da leitura os pressupostos, os implícitos e a relação dos conhecimentos prévios do leitor são fundamentais para a significação.

Na concepção cognitiva de leitura alguns estudiosos, segundo Kato (1985), fazem referência a dois tipos básicos de processamento de informação que consistem no processamento “top down (literalmente = descendente) e bottom up (literalmente = ascendente)” (p. 40). O processamento top down consiste numa abordagem não-linear, por meio do qual a compreensão se dá pela dedução de informações não-visuais numa relação da estrutura macro para a micro. Já o processamento bottom up aborda a linearidade e a indução das informações visuais e considera os aspectos linguísticos, desse modo a construção dos significados acontece da estrutura micro para a macro.

Os dois processos aqui abordados servem de suporte para descrever tipos de leitores, que de acordo com Kato (1985), existe um tipo de leitor que se utiliza preferencialmente do modo descendente fazendo pouco uso do modo ascendente, assim sendo, um leitor rápido que capta as informações gerais e principais do texto, no entanto é um leitor que, por fazer excesso de adivinhações sem confirmá-las com informações do texto, faz mais uso do seu conhecimento prévio do que das próprias informações apresentadas no texto. Outro tipo de leitor é aquele que se utiliza do processo ascendente, consiste num leitor que se detém apenas nas informações fornecidas pelo texto, não consegue ler nas entrelinhas ou buscar informações inferenciais, é um leitor lento e tem dificuldades em sintetizar as ideias principais apresentadas no texto, pois não consegue separar o que é relevante e o que é meramente ilustrativo ou secundário. Existe ainda um terceiro leitor, que consegue relacionar os dois processos, ascendente e descendente, de maneira que estes se completem. Um leitor maduro “ que tem um controle consciente e ativo do seu comportamento” (p.41).

O processamento ascendente consiste basicamente nas informações visuais, já o processamento descendente é apenas estimulado pelas informações visuais que levam o leitor a acionar o conhecimento prévio, que para Kato (1985), é acionado por meio de esquemas, pacotes de conhecimentos estruturados que se ligam a subesquemas e a outros esquemas, num processo de inter-relações. “Os esquemas estariam armazenados em nossa memória de longo termo, tendo a possibilidade de automodificar-se à medida que aumenta ou se altera o nosso conhecimento de mundo” (p.42). O acionamento dos esquemas vai acarretar um acionamento sucessivo de subesquemas que possibilitarão ao leitor adivinhar as informações explícitas no texto.

Kato (1985) afirma que o processamento descendente pode ocorrer no nível da palavra, por meio do qual o leitor utiliza pistas visuais da estrutura e formação, bem como as regras fonotáticas das palavras. Pode ocorrer também, no nível do sintagma, no qual são obedecidos os critérios semânticos atrelados aos esquemas. O processamento descendente pode ainda ocorrer a nível textual, por meio do qual são utilizados esquemas ativados por palavras ou expressões temáticas e ainda esquemas que “codificam estruturas retóricas” (p.43).

Quando o leitor se depara com funções ou formas desconhecidas ou pouco familiares, o processamento é basicamente ascendente, à medida que para decodificar palavras ou expressões previsíveis no texto o processamento utilizado é o descendente. Metodologicamente o processo descendente só é satisfatório se o leitor for capaz de conferir o grau de confiabilidade das informações inferidas nas informações atribuídas pelo estímulo visual. (KATO, 1985).

Koch (2005a) afirma que o texto é criado por várias operações cognitivas interligadas, assim admite-se a existência de modelos cognitivos de denominações várias na literatura como “ *frames* (Minsky, 1975), *scripts* (Schank & Abelson, 1977), *cenários* (Sanford & Garrod, 1985), *esquemas* (Rumelhart, 1980), *modelos mentais* (Johnson-Laird, 1983), *modelos episódicos ou de situação* (van Dijk, 1988, 1989), entre outras”. (p.96). São, ainda segundo a autora, complexas estruturas de conhecimentos que traduzem as experiências vividas socialmente, conjunto de conhecimentos que são determinados por fatores socioculturais, que abrangem conhecimentos de algumas situações e também como agir frente a elas.

Para Koch (2005a) o processamento do texto é estratégico, sendo assim não depende apenas das características apresentadas no texto, mas também de uma série de características de seus usuários como “objetivos, convicções e conhecimento de mundo” (p.97). Desse modo as associações de conhecimentos e as inferências nunca serão idênticas para todos os leitores porque as estratégias cognitivas dependem, em determinadas situações, dos propósitos dos usuários, do conhecimento que este tem a partir do texto e do contexto, e ainda de suas crenças, opiniões e ações. Estes fatores contribuirão para que o indivíduo além de reconstruir o sentido previamente intencionado pelo autor, possa também construir outros sentidos, e ainda sentidos muitas vezes nem desejados pelo autor.

O texto apresenta somente uma parte das informações, a maior parte fica implícita, assim a inferência constitui parte importante no processo de compreensão como estratégias cognitivas, por meio das quais o leitor é capaz de estabelecer uma ponte entre as informações explicitadas no âmbito textual e as informações implícitas. Para que se possa construir o mundo textual, cabe ao leitor se utilizar do

processo de inferenciação. Qualquer processo de compreensão é constituído por meio de atividades de contínua construção e não apenas de reconstrução, de modo que o sentido é ativado pelo texto em consonância com as relações do conhecimento global extraídos da memória (KOCH, 2005a).

Solé (1996) traz a leitura como um processo de interação do qual participam leitor e texto, com o intuito de satisfazer os propósitos norteadores da leitura, prezando por um leitor ativo e ainda por existir sempre um objetivo que guie esta leitura. A autora ainda mostra que existe um leque amplo e variado dos objetivos e finalidades que permite ao leitor se situar perante um texto:

devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.(SOLÉ, 1996.p.22).

Ainda em Solé (1996), temos que a interpretação dada pelo leitor depende dos objetivos que este ou aquele estabelecem para a leitura, assim é possível que dois leitores de um mesmo texto consigam extrair informações distintas, muito embora o conteúdo seja invariável. Desse modo, no processo de ensino de leitura e compreensão devem ser priorizados os objetivos de leitura. A perspectiva interativa apresenta a leitura como um processo de compreensão da linguagem escrita, no qual interagem o texto em sua forma e conteúdo, e o leitor com suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler é preciso que haja um processo contínuo de previsão e inferência, e estes se pautam nas informações proporcionadas pelo texto e nos conhecimentos prévios.

Nas palavras de Marcuschi (1996), o primeiro critério importante, ao se adotar uma teoria de compreensão textual consiste basicamente na concepção de língua que se adota. Ressalta ainda que os manuais de línguas abordam a língua como um código autônomo, desconsideram a história da língua bem como o contexto em que estão inseridos aqueles que dela se utilizam.

A língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A rigor, a língua não é sequer uma estrutura; ela é *estruturada* simultaneamente em vários planos, seja o fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. A língua não é um sistema monolítico e

transparente, mas é variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código. (MARCUSCHI, 1996. p.71.)

É por meio da língua que podemos interagir com outros, manifestar nossos sentimentos, representar o mundo e ainda produzir sentidos. A língua não é uma estrutura transparente, pois através dela podem existir sentidos vários, uma vez que existe a possibilidade de uma pluralidade de significações. Em toda manifestação que produzimos, representada por meio de textos orais ou escritos, nem sempre é possível deixar inscrito de modo objetivo os sentidos pretendidos, é preciso que o autor ou ouvinte identifique os sentidos implícitos. Sendo assim, a língua é sempre uma manifestação contextualizada. (MARCUSCHI, 1996).

Marcuschi (1996) traz como segundo critério importante numa teoria de compreensão textual, a necessidade de uma noção de texto. Texto aqui é considerado como um processo e não um produto acabado e engessado, ele é constantemente elaborado e reelaborado de acordo com seus leitores e suas respectivas percepções. Lembrando que o texto não é um campo aberto, ilimitado de interpretações, existe sim uma possibilidade variada de interpretações, porém existe um limite para o que pode ser considerada uma leitura correta. Não fosse assim as pessoas não se entenderiam e viveriam em eterna confusão. Ainda é preciso ressaltar que a compreensão textual depende do contexto, desse modo é difícil alguma manifestação da língua obter seu auge de explicitude.

No momento da leitura, de acordo com Marcuschi (1996), uma pessoa pode compreender mais do que outra, visto que esta compreensão depende de conhecimentos pessoais.

Estes conhecimentos pessoais podem ser muito diversificados: conhecimentos lingüísticos, conhecimentos de regras de comportamento, conhecimentos sociais, antropológicos, históricos, factuais, científicos e muitos outros. Também são importantes as nossas crenças, nossa ideologia, nossos valores. E como não vivemos isolados no mundo, mas em sociedade, será importante para a compreensão o contexto social, ideológico, político, religioso, etc., em que vivemos. (MARCUSCHI, 1996. p. 73).

O último conceito, e muito importante para compreender o déficit nos exercícios de compreensão dos manuais escolares, na visão de Marcuschi (1996), é a noção de inferência. Inferir é uma atividade cognitiva, na qual reunimos informações já conhecidas para chegar a novos conceitos. Nas atividades de compreensão sempre partimos das informações apresentadas na superfície textual, a partir de então associamos ao nosso conhecimento prévio acerca da situação ou de determinado assunto, e deste modo,

podemos atribuir sentidos novos e estabelecer certa compreensão ao texto. “Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir *sobre* os textos.” (p.74). A atividade de compreensão não é meramente uma atividade de decodificação, depende da capacidade de “inferir, criar, representar e propor sentidos.”(p.77).

De acordo com Souza e Gabriel (2009), o leitor representa mentalmente o texto, que de início se apresenta de forma caótica, mas que quando associada ao seu conhecimento prévio adquire coerência. O leitor ao fazer tal associação consegue preencher as lacunas deixadas pelo texto e produzir inferências. Para as autoras, o processo de aprendizagem consiste na junção de algo novo com algo já conhecido, que além do processo inferencial, exige dos leitores estratégias metacognitivas para solucionar as eventuais dificuldades. A escola, muitas vezes falha no ensino da compreensão leitora por adotar este processo apenas como ato de decodificação. Este processo, no entanto, é bastante complexo e precisa ser trabalhado frequentemente para que se consiga ensinar, fazendo uso de diferentes gêneros textuais.

Wolff e Lopes (2014) mostram que no processo de alfabetização o processamento ascendente predomina sobre o modelo descendente, enfatizam ainda, que para uma leitura efetiva é essencial que seja bem desenvolvido no leitor, o processo de decodificação, pois é este que permitirá o acesso e a compreensão ao conteúdo lido. As autoras, ao fazerem referência a Goodman (1991), destacam sete aspectos cognitivos envolvidos no processo de atribuição de sentidos por meio da leitura.

*iniciação ou reconhecimento da tarefa*, ou seja, a decisão explícita de ativar as estratégias e esquemas apropriados para a leitura; *amostragem e seleção*, ou o direcionamento da atenção aos dados relevantes que se deseja decodificar; *inferência*, isto é, uma estratégia geral de adivinhação (termo adotado pelo próprio autor), com base no que é conhecido, de qual informação é necessária embora não seja explícita, utilizada durante o processo de leitura; *predição*, ou a habilidade de antecipar o que está por vir e, assim, fazer com que o processo flua suavemente à medida que o leitor constrói texto e sentido, pois, ao contrário, o processamento seria sempre retrospectivo; *confirmação e desconfirmação*, que corresponde à automonitoração feita durante a leitura com relação às inferências e predições feitas, que são especulativas; *correção*, uma estratégia para recuperação do sentido na reconstrução do texto; e *finalização*, quando se toma a decisão de interromper ou finalizar a leitura. (WOLFF e LOPES, 2014. p. 184).

Das habilidades acima são destacadas a de predição, que permite uma maior fluência no processo de compreensão leitora, pois cabe ao leitor antecipar o conteúdo que será tratado. Destacada também a



habilidade de realizar inferências, responsável por formar e desenvolver sentidos e por representar mentalmente de maneira organizada e coerente no texto.

As ciências cognitivas clássicas, por forte tendência em trabalhar com a separação entre os fenômenos mentais e sociais, logo começou a ser questionada. A preocupação desta ciência está em analisar como se processa, na mente do indivíduo, a cognição, colocando o ambiente apenas como uma fonte de informações para tal mente individualizada. Assim, a vida social e a cultura integrariam este ambiente e implicariam a representação mental dos conhecimentos estritamente culturais. De acordo com esta concepção a cultura seria um “fenômeno passivo” que as mentes atuariam sobre. (KOCH, 2005a; 2005b)

Koch (2005a; 2005b) afirma que a concepção cognitiva clássica, na qual a mente era tratada desvinculada do corpo, começa a decair no momento em que variadas áreas de estudo como a própria linguística começam a perceber que grande parte dos nossos processos cognitivos se embasa na percepção e na capacidade de atuar fisicamente no mundo. Tal percepção se fundamenta na ideia de que o processamento cognitivo acontece em consonância com o meio social e não única e exclusivamente no indivíduo. A autora ainda afirma que “a cognição é um fenômeno situado” (KOCH, 2005a. p.99) olhar apenas para o interior da mente na tentativa de explicar “os comportamentos inteligentes e as estratégias de construção o conhecimento” (KOCH, 2005a. p.99) pode nos conduzir a sérios enganos. A atividade linguística se embasa na interação e na troca de conhecimentos e de atenção, são eventos realizados em conjunto, numa ação em que a presença e a coordenação entre os indivíduos são fundamentais para o desenvolvimento da mesma. As ações verbais são o próprio espaço onde ocorrem as ações, deste modo são conjuntas por necessariamente participarem indivíduos de maneira coordenada. Essas determinadas ações ocorrem em contextos sociais, com finalidades e papéis socialmente distribuídos. E, em relação ao contexto social e histórico, os rituais, gêneros e as formas verbais perdem a neutralidade.

A linguagem, segundo Koch (2005a; 2005b), como ponte da interação entre o homem e a sociedade permite uma nova interpretação da noção de contexto. É no interior da interação que o contexto, na maior parte, é construído, e por sua vez é ele que constrói a interação e os próprios sujeitos. O contexto permite os processos de significação e ressignificação, e é por meio do texto que os indivíduos se manifestam dialogicamente, o texto é um espaço de interação e de manifestação da linguagem. “O texto, é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente.” (MARCUSCHI, 2008. p.242). Produzir linguagem pressupõe uma atividade interativa, por meio da qual se constrói sentidos que se baseiam em elementos linguísticos e também na construção e reconstrução do momento da interação.

Marcuschi (2008) afirma que a leitura consiste numa ação de produção e apropriação de sentido que jamais será completo e definitivo. Para que se possa atribuir sentido, “esquemas cognitivos internalizados”, que não são únicos nem mesmo individuais, são acionados. A novidade em relação à abordagem sociointerativa da cognição é que as manifestações coletivas vêm antes das manifestações individuais, nossa percepção é embasada em nossas experiências, em nosso sistema sociocultural, que se sedimenta ao longo da vida.

A língua é um conjunto de símbolos relacionados a ações sociohistóricas, não é somente um sistema, mas sim um emaranhado de atividades sociais e históricas, ela nos permite construir sentidos. Assim, a compreensão não consiste em extrair conteúdos dos textos, visto que cada leitor interpreta a seu modo, à sua percepção. Compreender requer ser hábil, interagir e trabalhar, consiste numa forma de agir sobre a sociedade nas relações interpessoais e culturais. (MARCUSCHI, 2008).

Para Marcuschi (2008), ao produzirmos qualquer enunciado, queremos que ele seja compreendido, no entanto, não se pode exercer total controle sobre a compreensão visto que a língua não é transparente e, muitas vezes admite sentidos vários, polissêmicos. Ainda é preciso refletir que o ato de compreender requer, como já dito logo acima, trabalho, exige uma colaboração entre as partes na interação, entre o autor-texto-leitor, podendo haver desencontros entre aqueles. A leitura é situacional determinada por fatores internos e externos como a história dos participantes, características institucionais nas quais se encontram nível de formalidade e informalidade, objetivo de leitura e grupo social.

Na fundamentação do processo de compreensão, Marcuschi (2008) afirma algumas noções básicas como a de língua, de texto e de inferência, dentre outras. Para ele a inferência é um processo de compreensão baseado numa atividade ampla de base sociointerativa, na qual existe a participação do leitor e do ouvinte de maneira colaborativa. Nesta perspectiva a língua é vista como uma atividade, sempre interativa e não apenas como instrumento, ela é sensível ao contexto de comunicação.

“A língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (BAKHTIN, 2011. p.270.). É, por meio dela que agimos socialmente, e estas manifestações se dão através de gêneros discursivos socialmente reconhecidos.

### **3. Gêneros Discursivos**

As variadas atividades humanas estão ligadas ao uso da linguagem e assim o uso da língua se dá por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes das atividades humanas. Esses enunciados podem se formar e veicular de acordo com sua intenção e função considerando seu conteúdo e seu estilo de linguagem. Esses elementos que consistem no conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão ligados ao todo do enunciado e são da mesma forma determinados pela especificidade de cada campo da comunicação que elabora “*seus tipos relativamente estáveis*” (p.262) de enunciados, os denominados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011).

Definir a natureza geral do enunciado segundo Bakhtin (2011) é tarefa difícil considerando a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos. Se torna essencial uma visão mais atenta à diferença entre os gêneros discursivos primários e os gêneros discursivos secundários, em essência. Bakhtin aponta que os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, os quais no processo de sua formação incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

Tendo em vista que a língua integra a vida através de enunciados concretos, e que é através de enunciados concretos que a vida entra na língua, Bakhtin (2011) afirma que o enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional. Assim começa a tratar da questão estilística por meio da qual considera o estilo intimamente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso. Todo enunciado no campo da comunicação discursiva é individual e pode refletir a individualidade do falante, muito embora nem todos os gêneros se apresentem igualmente propícios a manifestação individual de estilo. Na literatura temos vários gêneros que possibilitam a integração do estilo individual ao enunciado, no entanto, gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, como documentos oficiais são menos favoráveis a integração desse estilo individual.

Os estilos de linguagem ou funcionais são gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação, que são gerados e correspondem às condições específicas de dado campo. Uma função em determinadas condições de comunicação discursiva gera determinados gêneros, ou seja, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e de determinadas unidades composicionais. A passagem do estilo de um gênero para outro não apenas modifica o som do estilo nas condições do gênero como destrói ou renova tal gênero (BAKHTIN, 2011).

A gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem que se analisado fundamentados apenas no sistema da língua consiste num fenômeno gramatical de acordo com Bakhtin (2011) e de outro lado se analisado no conjunto de um enunciado ou do gênero discursivo consiste num fenômeno estilístico.

Para Bakhtin (2011) o ouvinte, parte integrante do processo comunicativo, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva, podendo concordar ou discordar, completá-lo, aplicá-lo, etc. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, toda compreensão é preche de resposta, e de uma maneira o de outra a gera obrigatoriamente, visto que o grau de ativismo daquele que responde é muito diverso. Essa compreensão responsiva pode resultar na resposta em voz alta como também no próprio silêncio, que será a posteriori reproduzido ou respondido nos discursos subseqüentes ou no comportamento o ouvinte.

Assim Bakhtin (2011) afirma que toda compreensão plena real é ativamente responsiva. Todo falante é um respondente em maior ou menor grau, visto que este não é o primeiro falante, o primeiro que violou o silêncio eterno do universo, e pressupõe além da existência do sistema da língua os enunciados antecedentes, com os quais o seu enunciado se relaciona. O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso, por sua vez, está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso. Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro e dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva, visto que aquele ao enunciar já respondia a outro discurso.

A inteireza acabada do enunciado que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. (BAKHTIN, 2011. P.281.)

A exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado para Bakhtin (2011) é extremamente diversa considerando os variados campos da comunicação discursiva, exauribilidade que pode ser extremamente plena naqueles campos em que os gêneros do discurso são de natureza padronizada e que a criatividade está ausente quase por completa. Já nos campos da criação só é possível uma única

exauribilidade semântico-objetiva, pode se destacar aqui um mínimo de acabamento, que possibilitará a posição responsiva. O objeto tratado de maneira objetiva é inexaurível, no entanto quando se torna tema do enunciado ganha relativas conclusões em certas condições, nas relações de uma ideia colocada pelo autor.

Ao falarmos de enunciado, é necessário sabermos que por meio dele é que interpretamos e sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, e assim, ao nos apropriarmos da ideia verbalizada podemos medir a conclusibilidade do enunciado. Essa mesma ideia verbalizada que determina a escolha do objeto, os seus limites e sua exauribilidade semântico-objetiva. E ainda determina a escolha da forma do gênero na qual se construirá o enunciado. (BAKHTIN, 2011).

Bakhtin (2011) afirma que a vontade discursiva do falante se realiza na escolha de um certo gênero de discurso, e tal escolha é feita considerando as particularidades de cada campo da comunicação discursiva, considerando também o tema, a situação comunicativa concreta, a estrutura pessoal dos participantes, etc.. “Todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*”(p.282). Os diversos gêneros orais e escritos são empregados por nós com tamanha habilidade mesmo sendo possível que não os conheçamos teoricamente. E ainda tais gêneros do discurso nos são apresentados de maneira muito parecida como nos é apresentada a língua materna. E esta não chega até o nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas sim de enunciados concretos.

Bakhtin (2011) defende que a comunicação discursiva só é existente em forma de enunciados concretos de determinados participantes, sujeitos do discurso. Embora as enunciações sejam diferentes em seu volume, conteúdo e forma composicional, apresentam estruturas peculiares comuns e limites estabelecidos. Estes limites são determinados pela alternância dos participantes do discurso, o falante termina seu enunciado e dá lugar a palavra do outro ou espaço para sua compreensão responsiva.

Cabe ainda ressaltar que se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se fosse necessários criá-los e construí-los pela primeira vez no processo do discurso em cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. A diversidade dos gêneros discursivos é possível pelo fato de serem diferentes em função de cada situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Interessante ainda evidenciar que mesmo pessoas que dominam magnificamente uma língua, muitas se sentem impotentes em alguns campos da comunicação visto que não dominam na prática as formas de gêneros de dadas esferas, não se tratando de pobreza vocabular, mas sim de uma inabilidade para dominar o repertório de certos tipos de gêneros discursivos. (BAKHTIN, 2011).

É comum a confusão entre enunciado e oração, porém ao escolhermos determinada oração estamos relacionando a um enunciado completo. “A oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do falante. Após se tornar um enunciado pleno é que uma oração particular adquire essa capacidade”. (BAKHTIN, 2011. p.287). Assim como a palavra, a oração é uma unidade significativa da língua, daí uma oração isolada ser absolutamente incompreensível do ponto de vista responsivo e discursivo. A oração envolvida pelo contexto adquire seu sentido pleno apenas nesse contexto, apenas no enunciado completo.

Para Bakhtin (2011) o elemento expressivo, ou seja, a relação subjetiva de valor emocional do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado constitui o segundo elemento do enunciado que a ele determina o estilo e a composição. Bakhtin ainda traz que um enunciado inteiramente neutro é impossível, visto que a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso também determina a escolha lexical, gramatical e composicional do enunciado. As palavras e as orações não assumem valor em si mesmas, apenas adquirem valor e expressividade no enunciado concreto. O emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual.

Bakhtin (2011) afirma ainda que os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada uma si mesmos; uns concebem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Todo enunciado deve ser considerado como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo, que os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, os considera. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições.

A expressão do enunciado exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não apenas a relação com os objetos do seu enunciado. As formas das atitudes responsivas que preenchem o enunciado diferenciam-se acentuadamente em função da distinção entre aqueles campos da atividade humana e da vida nos quais ocorre a comunicação discursiva. O discurso íntimo é impregnado de profunda confiança no destinatário, em sua simpatia, na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Ainda é importante considerar o direcionamento, o endereçamento do enunciado como sua peculiaridade constitutiva sem a qual não pode haver enunciado. (BAKHTIN, 2011).

Por fim é preciso evidenciar que a língua dispõe de vários recursos puramente linguísticos para exprimir direcionamento formal que só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. E ainda ressaltar que a análise estilística só é possível como análise de um enunciado pleno e apenas naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um elo inseparável.

#### 4. O Gênero Propaganda

Sandmann (2014) diz que a propaganda apresenta uma estrutura simples, principalmente na primeira parte chamada manchete, assim muitas informações ficam subentendidas e podem ser recuperadas apenas no contexto comunicativo. Para este autor a simplicidade estrutural consiste no aspecto que mais distingue os textos propagandísticos. O texto publicitário apresenta em sua estrutura título, texto e assinatura, no qual o título põe-se diante do destinatário um fato ou situação de maneira breve. O texto apresenta mais detalhes acerca do mencionado no título, apresenta considerações várias e genéricas. A assinatura traz, em geral, o nome do produto ou serviço, a marca.

Lopes-Rossi (2010) menciona o fato de as propagandas divulgarem crenças e ideias com o propósito de influenciar opiniões, sentimentos a até mesmo as atitudes de quem as recebem. Nesse sentido, a propaganda de produtos tem como principal objetivo levar o seu público-alvo ao consumo, assim:

os recursos persuasivos (apelos) verbais e não-verbais procuram: 1) criar um desejo ou excitar um desejo já manifesto no consciente do leitor – que ele entende como uma necessidade –; 2) salientar a capacidade do objeto em satisfazer aquela necessidade – demonstrando que o sacrifício da compra vale a pena – e 3) levar o público-alvo à compra do produto. Esses apelos remetem o público-alvo, de maneira geral, a emoções, sensações, lembranças, desejos, idéias que correspondem a valores sociais e a seus ideais de felicidade, independentemente do produto anunciado. (LOPES-ROSSI, 2010, p. 421).

A linguagem da propaganda, ao contrário da linguagem técnica e científica que preza pela clareza e pela possibilidade única de entendimento, atingirá o seu objetivo muito bem se utilizar recursos polissêmicos, se explorar as ambigüidades e homonímias. A duplicidade de sentido que consegue entreter o público-alvo, prender sua atenção e até levá-lo a consumir o produto ou se utilizar de um serviço. (SANDMANN, 2014).

A propaganda trabalha com as necessidades que são inerentes aos seres humanos, não as criando, portanto. Fundamentando-se no conceito de que o ser humano possui necessidades que estão dispostas hierarquicamente, e que este irá se desempenhar para evitar os sentimentos de dor, de fome, trabalhará ainda, para evitar a solidão e o desprezo, bem como o abandono e o esquecimento. Ao passo que o ser

humano satisfaz uma necessidade básica para a sobrevivência, procura satisfazer a outra seguinte (LOPES-ROSSI, 2010).

Para Lopes-Rossi (2010) a propaganda procura seduzir seu público-alvo e utiliza recursos que visam à necessidade de relacionamento e estima, principalmente. Desse modo a propaganda satisfaz essa necessidade ao apresentar produtos modernos que fazem com que a pessoa se sinta atual e realizada. Implicitamente a propaganda traz o conceito de insatisfação e insucesso, por parte do leitor, caso este não adquira determinado produto.

Martins, segundo Lopes-Rossi (2010), explica que todo ser humano procura sempre o prazer e busca evitar a dor acionando alguns tipos de lógicas, das quais ele destaca a **lógica afetiva** que regula o inconsciente e controla a percepção de mundo que é explorada pela propaganda ao trazer um produto que permite ao consumidor demonstrar afeto e receber de volta; a **lógica coletiva** que insere o consumidor em grupos sociais; e a **lógica mística** que se relaciona a todo tipo de crença do consumidor, apelando para a superstição.

As lógicas supracitadas nos permitem analisar uma propaganda a partir da relação de persuasão a seu público-alvo, relacionando a lógica afetiva com a necessidade de estima, a lógica coletiva com a necessidade de relacionamento e a lógica mística que, na propaganda, recorre às crenças do consumidor.

De acordo com Lopes-Rossi (2010) a propaganda chega nessas necessidades ou por essas lógicas até seus consumidores por meio de recursos verbais e não-verbais, que na leitura do gênero propaganda se tornam requisitos à leitura proficiente.

Nessa perspectiva de tornar o aluno um leitor ávido e proficiente, aplicaremos à análise da propaganda os propostos na sequência didática a seguir de acordo com Lopes-Rossi (2010).

## 1 Primeiro procedimento

|  |   |
|--|---|
| Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero propaganda | Perguntas básicas sobre as condições de produção, circulação, temática, propósito comunicativo do gênero.<br>(Essa conversa sobre o universo da propaganda se faz apenas uma vez, no início do projeto de leitura). |
|--|---|

## 2 Segundo procedimento



|  |  |
|--|--|
| Leitura rápida (dos elementos verbais e não verbais mais destacados) | <p>➔ Perguntas para serem respondidas oralmente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que produto ou serviço está sendo oferecido (vendido)?</li> <li>2. Qual é o público-alvo da propaganda?</li> <li>3. Considerando a propaganda no todo, que ideias, emoções, sensações, lembranças poderíamos associar a essa propaganda?</li> </ol> |
|--|--|

### 3 Terceiro procedimento: Estabelecimento de objetivos para leitura completa do texto

|   |   |
|---|---|
| Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada | <p>➔ Perguntas para serem respondidas oralmente ou por escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens ou qualquer outro recurso – são usados como apelos para sensibilizar o público-alvo?</li> <li>2. Que aspectos do texto verbal são usados como recursos (apelos) para sensibilizar o público-alvo?</li> <li>3. Que necessidades do público alvo a propaganda promete satisfazer?</li> </ol> <p>Obs.: É muito freqüente as propagandas relacionarem a aquisição ou consumo de um produto com a possibilidade de o consumidor passar a fazer parte de um grupo de “felizes proprietários” daquele produto e assim relacionar-se socialmente com esse grupo e, ainda, ter reconhecimento social e prestígio por possuir aquele objeto de desejo ou ficar mais bonito e sedutor por causa dele.</p> |
|---|---|

### 4 Quarto procedimento: Posicionamento crítico sobre a leitura

|   |  |
|---|--|
| Posicionamento crítico do leitor sobre a qualidade dos recursos de marketing, do ponto de vista técnico e ético | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você acha que os aspectos lingüísticos e gráficos utilizados podem seduzir o público-alvo?</li> <li>2. Considerando aspectos éticos, você acha que essa é uma boa propaganda?</li> </ol> <p>Se o professor achar conveniente, pode perguntar sobre o diálogo da propaganda com valores da sociedade atual, particularmente no que se refere às necessidades que a propaganda promete satisfazer:</p> |
|---|--|

Fonte: Observatório da Educação/Unitau (LOPES-ROSSI, 2013) (Adaptada)

## 5. Proposta de Leitura e Análise da Propaganda

A propaganda utilizada foi retirada do site do banco Itaú, na página *Personnalitè*, destinada a um público personalizado e elitizado que busca por atendimento especializado, pessoas com estilo de vida mais digital.



Disponível em: <https://www.itaubr.com.br/personalite/>. Acesso em: 03/07/2016

(Aproveite o tempo, planeje o próximo passo, viva cada momento. Estamos aqui para entender seus planos, apoiar suas escolhas, participar de cada um dos capítulos dessa história. Sua melhor experiência pode ser hoje, ou para sempre. Só é perfeito para nós quando é perfeito para você.)

Para sugerir uma sequência de exercícios reflexivos de leitura deste anúncio publicitário, numa perspectiva discursiva, é necessário, segundo Lopes-Rossi (2013), estabelecer uma leitura em vários níveis, percebendo que toda propaganda é elaborada num contexto sócio-histórico, destinada a um determinado público que carece de necessidades e desejos que a propaganda visa a atingir. E para tal, a propaganda utiliza recursos verbais e não-verbais.

A leitura crítica da propaganda se dá em vários níveis e em primeiro lugar é necessário que o leitor, ao reconhecer o produto, sinta-se interessado ou não. A partir daí, o leitor deve ser conduzido a perceber as estratégias de marketing utilizadas, já em um nível de leitura mais detalhada. E só a partir de então, é

que este poderá fazer uma leitura crítica, analisando estética e tecnicamente as estratégias apelativas presentes. (LOPES-ROSSI, 2013).

Assim, para um trabalho de leitura crítica do gênero propaganda em turmas de 1º ano do ensino médio, com base no anúncio publicitário e na sequência didática apresentados, o aluno deve seguir uma série de reflexões que serão apresentadas, a fim de contribuir para uma interpretação menos ingênua.

A princípio deve-se ampliar o conceito a respeito do que se trata o devido anúncio publicitário, levar os alunos a perceberem as marcas linguísticas e visuais que apresentam o banco Itaú. Estimular os alunos a buscarem informações que permitam caracterizar este gênero como anúncio publicitário ou propaganda, a fim de que estes encontrem o propósito de tal gênero que consiste em oferecer um pacote de serviços do banco.

Com a orientação do professor, os alunos devem identificar o público-alvo, destacando a propaganda como um todo. Provavelmente um público que opte por utilizar serviços bancários e que necessite aproveitar o tempo, relacionando ao contexto sócio-histórico em que vivemos, no qual é necessário o acúmulo de tarefas e afazeres. Trabalhar com o novo conceito familiar apresentado pela propaganda, pois numa primeira leitura é possível que os alunos estabeleçam a relação entre mãe e filho, mas também é possível que não consigam relacionar o conceito de família moderna, da qual, neste caso participam apenas mãe e filho, se opondo ao modelo tradicional de família em que deveria participar a figura patriarcal, a mãe e os filhos. Importante ainda, observar que a criança está no colo da mãe e não o contrário, desse modo se pode inferir que a propaganda carrega o conceito de proteção, que assim como se espera de uma mãe, o banco também visa a proteger o seu investimento e retribuir sua confiança.

Ainda ao trazer este novo conceito de família, a propaganda mostra que o banco Itaú é atento às questões sociais, e também é um banco atual. No entanto, ao apresentar como pano de fundo, cores sóbrias e monocromáticas, o banco procura firmar a ideia de que mesmo voltado para as questões atuais e modernas, continua sólido e confiável, como marca de tradição. Para que os alunos percebam esses recursos é necessário fazer perguntas mais específicas, instigando-os a perceber e comparar as cores presentes e as que não foram utilizadas por exemplo.

O anúncio mostra ao fundo várias fotografias que marcam os momentos vividos e que não puderam passar sem que fossem registrados, reforçando a ideia de que se deve aproveitar ao máximo cada minuto, cada momento. E para que se possa aproveitar cada momento, o banco Itaú desenvolveu uma linha de serviços personalizados, exclusivos para atender as individualidades e necessidades particulares de cada

cliente. Aqui cabe ao professor estabelecer a ponte entre as fotografias ao fundo da imagem e o discurso com o qual coadunamos, que dificilmente as pessoas, na atualidade vivenciam momentos sem fotografar, as chamadas *selfies*. É importante que o aluno perceba que uma das necessidades apresentadas por Lopes-Rossi (2013) – a de reconhecimento social – se encaixa nesta proposta, pois ao direcionar o serviço o cliente se sente único, valorizado.

O recurso verbal “Você não precisa parar o tempo. Apenas fazer cada minuto valer a pena” mostra que sendo cliente do banco Itaú, o interlocutor não precisa parar suas atividades diárias para resolver questões bancárias, fica subentendido que o próprio banco resolverá a maior parte por você. E ainda que ao optar por este banco você estará fazendo cada minuto ser bem aproveitado, como no caso do anúncio para dedicar-se a família. Um olhar crítico a respeito da correria do dia a dia se faz bem pertinente neste momento, é fundamental que o professor levante questões acerca da necessidade de muitas pessoas prolongarem sua jornada de trabalho a fim de desfrutarem de um pouco mais de conforto.

Outro recurso verbal explorado pela propaganda “Estamos aqui para entender seus planos, apoiar suas escolhas, participar de cada um dos capítulos dessa história”, mostra que o banco Itaú entende as necessidades do interlocutor, do público-alvo, e num contexto de vida em que nos tornamos um tanto quanto individualistas, é preciso que os alunos percebam o apelo aqui utilizado como tentativa de seduzir o público-alvo no sentido de que existe alguém que se preocupa com ele e o entende.

Importante ainda despertar nos alunos olhares reflexivos sobre o perfil dos modelos na propaganda apresentados, embora exista uma alusão a novos conceitos, é preciso perceber os estereótipos tradicionais ainda presentes. A figura europeia, ainda conservadora, com modelos de perfis idealizados, mostra que embora seja um banco moderno e atual ainda prevalece a tradição, o que remete ao contexto pretendido de explorar a qualidade do serviço que perdura por gerações.

Ao professor, cabe ainda estimular o pensamento crítico do leitor, fazendo com que estes respondam questões relacionadas ao poder de seduzir seu público-alvo, por meio de desejos explícitos e implícitos evidenciados e sugeridos pelos textos verbal e não-verbal. Mostrando que a propaganda conversa com vários discursos sociais, pois na propaganda aqui analisada é presente o discurso familiar, o discurso político no sentido de se fazer parte integrante de um grupo social e politizado ao utilizar os produtos e serviços de tal banco. Ainda esta propaganda dialoga com discursos sociais já enraizados na sociedade contemporânea, como a necessidade de independência econômica, que é representado por uma mão capaz de proporcionar a si e a sua família conforto, abrigo e proteção.

Ao final o professor pode propor um trabalho comparativo entre anúncios publicitários do banco Itaú e de outro (s) banco (s), conduzindo os alunos a refletirem sobre os ideários de consumo, de sucesso, de felicidade e ainda perceber se outros bancos abordam ainda as questões étnico-raciais, tradicionais, associadas ao prestígio.

A partir de então, espera-se que o aluno seja capaz de perceber as relações de persuasão associadas à ética, que envolvem a construção das propagandas.

## 6. Conclusão

A partir das reflexões propostas para o trabalho com propaganda em sala de aula, numa perspectiva discursiva, conclui-se que ao professor cabe direcionar o aluno para uma percepção mais ávida e minuciosa a fim de que este, o aluno, seja capaz de identificar os recursos explícitos, verbais e não-verbais, que constituem uma propaganda e inferir os sentidos implícitos que são apresentados pelo verbo-visual, como pistas de ideários individuais e coletivos.

A propaganda conversa com vários discursos sociais, e como gênero discursivo, existe por este mesmo motivo. Assim, um trabalho com propaganda em sala de aula não deve contemplar somente os aspectos pontuais de uma unidade gramatical, mas sim todos os recursos discursivos, uma vez que, como integrantes sociais conversamos e reproduzimos discursos que nos antecederam e que nos rodeiam. Numa perspectiva discursiva, o aluno conseguirá perceber a estrutura de uma propaganda, bem como sua forma relativamente estável e ainda será capaz de inferir os sentidos subjacentes ao discurso publicitário. Assim, poderá estabelecer uma relação crítica frente a tal discurso de modo que compartilhe ou refute das ideias ali presentes e também se pré-disponha a utilizar ou consumir tal produto ou serviço.

## 7. Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_. Processos de decodificação: a integração do velho com o novo em leitura. In: \_\_\_\_\_. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005a.

\_\_\_\_\_. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Investigações*, v. 18, n.2. Recife, p. 9-38, 2005b.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. *Leitura de propaganda de produto*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2013. (Material do Projeto Observatório da Educação/Unitau).

\_\_\_\_\_. Leitura de Propaganda Impressa. *Anais do 6º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada (SePLA)*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. <Disponível em [www.unitau.br](http://www.unitau.br)>.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SANDMANN, Antônio J. *A linguagem da propaganda*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. *Signo*. V. 34, n. 57. Santa Cruz do Sul, p. 47-63, jul./dez. 2009. Disponível em <  
<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>

WOLFF, Clarice L.; LOPES, Marília M. Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 179-197, jan./jun., 2014.