

## **Análise de discurso crítica e o anúncio publicitário em sala de aula** **Critical discourse analysis and advertisement in the classroom**

Caroline Costa Silva\*

**RESUMO:** Este estudo apresenta os resultados da aplicação/análise de uma proposta de leitura e escrita do gênero anúncio publicitário para alunos do Ensino Fundamental, 9º ano, com o objetivo de desenvolver leitores críticos e reflexivos. Na construção desse material, baseei-me na Análise de Discurso Crítica e na abordagem de ensino de gêneros da Escola de Sydney. A escolha dessas concepções deve-se ao fato de que se preocupam tanto com os aspectos linguísticos quanto com os aspectos sociais que norteiam a linguagem. Optei por utilizar o gênero anúncio publicitário, situado no contexto da Ditadura Militar Brasileira, a fim de resgatar a memória e a história do país. Quanto à metodologia, utilizei a etnografia crítica para a coleta de dados; e, para a análise, a Análise de Discurso Crítica. Os resultados demonstraram que os estudantes utilizaram com mais eficiência o sistema de escolhas disponíveis para a construção de seus discursos, bem como desenvolveram uma consciência crítica, conhecendo/reconhecendo seu passado, a sua identidade nacional. Ademais, a problematização das práticas discursivas permitiu uma discussão proveitosa em direção ao desvelamento de discursos ideológicos que mascaram relações de poder, possibilitando aos sujeitos/alunos questionar, lutar, ou aceitar conscientemente, as ideologias presentes nos mesmos discursos. Considero que as intervenções realizadas possibilitaram resgatar a memória, a história do país, e também, proporcionaram o desenvolvimento da formação da consciência linguística crítica do aluno.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso Crítica. Gênero discursivo. Ensino de Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** This article reports on the results of applying a reading and writing proposal for the advertisement genre with a view to developing critical and reflexive readers amongst 9th-grade students in the middle school. I drew on Critical Discourse Analysis and on the Sydney School approach to genre teaching to build this proposal. I chose such conceptions because they are concerned with both linguistic and social aspects underlying language in use. I used the advertisement genre as realized in the Brazilian Military Dictatorship, in order to retrieve the country's memory and history. As for the methodology, I used the critical ethnography to collect data and the Critical Discourse Analysis to analyze data. The results showed that students used the available choices in the system more effectively to construe their own discourses, and developed a critical consciousness in recognizing their past and their national identity. Moreover, the questioning of discursive practices allowed for a fruitful discussion towards the unveiling of ideological discourses that conceal power relations, giving the subjects/students the possibility to put in question, contest or even consciously accept the ideologies present in such discourses. I consider the interventions paved the way to retrieve the country's memory and history, as well as to develop a conscious and critical linguistic education of students.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis. Genre of discourse. Portuguese language teaching.

---

\* Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

## 1 Introdução

O presente artigo é parte do resultado de minha pesquisa do mestrado profissional em Letras que concerniu em uma proposta didática de Língua Portuguesa, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A intenção da pesquisa foi contribuir com as práticas de ensino-aprendizagem, levando os alunos a refletirem quanto aos aspectos relacionados ao uso da linguagem, e também quanto às relações de dominação imbricadas em um contexto discursivo, adotando, para isso, o gênero anúncio publicitário. Para isso, adotei a concepção de gênero da Análise de Discurso Crítica, baseada em Fairclough, e a concepção de ensino de gêneros da Escola de Sydney.

A Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, por ser uma teoria e um método que associa as ciências sociais à linguística, consegue compreender melhor as questões ideológicas, as questões de poder, e também as questões linguísticas que envolvem o texto desde sua produção, distribuição e consumo. A Escola de Sydney, por tornar visível para os estudantes que os traços linguísticos estão relacionados ao contexto e à função social, apresenta os gêneros como peça fundamental para o letramento.

A escolha do gênero anúncio publicitário deve-se por ele estar presente no cotidiano dos alunos. Diariamente, eles consomem esse gênero, sem questionar o que leram. Desse modo, vi a necessidade de discutir sobre o anúncio publicitário e o anúncio de propaganda que influencia diretamente o ânimo das pessoas no sentido de levá-las a adquirir um produto que anuncia, retratando ideias, valores, modos de pensar e agir dominantes de determinado grupo.

Mediante isso, contei com a contribuição de Fairclough (2001, 2003), Lima (2014), Ramalho e Resende (2011), dentre outros para a realização deste artigo.

## 2 Pressupostos teóricos

Apresento, a seguir, os pressupostos teóricos utilizados para a elaboração da proposta didática. O referencial está dividido em seções, sendo elas: a Análise de Discurso Crítica, Ideologia e os modos de operação segundo Thompson, a Escola de Sydney e o gênero Anúncio Publicitário.

## 2.1 A Análise de Discurso Crítica

A ADC consiste em uma teoria e um método que une a ciência linguística e as ciências sociais. Essa teoria surgiu a partir da discussão de um grupo de estudiosos em Amsterdam que buscavam teorias e métodos para análise de discursos. A ADC, portanto, insere-se na tradição da Ciência Social Crítica e sua característica transdisciplinar é explicada por não haver fronteiras epistemológicas rígidas. As teorias sociais são utilizadas para subsidiar a sua abordagem sociodiscursiva.

O presente estudo se baseia na teoria faircloughiana que busca uma transformação nas relações de poder através da linguagem. Para ADC, a linguagem é parte irredutível da vida social que se manifesta como discurso: “como uma parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 15).

De acordo com essa abordagem, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social, ao mesmo tempo em que contribui para a constituição dela. Segundo Lima (2014, p. 65), “o discurso molda a sociedade e também é moldado por ela por meio de relações de classe, gênero, raça ou por contextos e instituições, como, por exemplo, a escola”. Dessa forma, foi observado que a visão constitutiva do discurso é formada por várias dimensões, haja vista o discurso constituir o ‘eu’, as relações sociais e a construção de sistemas de conhecimento.

Cumprir destacar também que o discurso é concebido em uma estrutura tridimensional, ao mesmo tempo em que é texto, também é prática discursiva e prática social. Ao se analisar essa estrutura, é possível perceber que o discurso não é uma atividade puramente individual ou uma atividade, reflexo de situações variacionais, mas sim uma atividade cujos participantes utilizam-se de recursos intrínsecos e de recursos que lhes são socialmente pré-determinados por usos e costumes.

O primeiro elemento da concepção tridimensional, o texto, é a análise das propriedades formais que o compõe e de seus significados. Para fazer a análise dessa dimensão, o analista deve observar quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e, por fim, estrutura do texto.

O vocabulário consiste na investigação das escolhas lexicais feitas pelo produtor do texto, o motivo dessas escolhas e o sentido que elas trazem ao texto. A gramática analisa se as escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações resultam em escolhas de significado/construção de identidades sociais, relações sociais. A coesão é a ligação entre as orações em que se observa o sentido atribuído ao discurso no uso desta. Por último, a estrutura

textual refere-se às propriedades organizacionais do texto, as maneiras ou ordens em que os elementos são combinados para formar o gênero.

O segundo, a prática discursiva, analisa a força dos enunciados, os processos de produção (quem produziu), de distribuição (onde está o texto, em que seção, é com imagem ou sem) e o consumo (individual ou coletivo), bem como questões voltadas à intertextualidade, interdiscursividade<sup>1</sup> e força dos enunciados.

O último, a prática social, focará em questões voltadas à ideologia e à hegemonia. Nessa última dimensão é possível identificar as identidades, as práticas e relações sociais, bem como elas se constituem e se configuram.

O conceito de ideologia está atrelado nas práticas sociais. Esse conceito, para a ADC, baseando-se na perspectiva teórica de Thompson (1995), é um instrumento que serve para assegurar uma ideia, um valor de um grupo particular, disseminando-os como se fosse a única representação de mundo possível e legítima.

Muitos dos discursos produzidos levam a naturalização de aspectos da realidade, como algo do senso comum. É exatamente sobre o senso comum que se deve realizar um novo olhar e percebê-lo em todas as suas dimensões. Várias pessoas não têm consciência de que suas práticas do dia a dia são investidas de ideologias alheias, que são colocadas como suas.

A ideologia se coloca como instrumento de manutenção das relações de dominação, portanto, deve-se problematizá-la e desvelá-la. Logo, devemos desnaturalizar o senso comum para rompermos e nos desvencilharmos dos sentidos ideológicos que contribuem na distribuição desigual de poder.

Para Fairclough, essa visão de uma ideologia estável em que os sujeitos não têm consciência de que suas ações são impostas e moldadas por outro poder não deve ser enfatizada. Para ele, o sujeito ao mesmo tempo em que sofre determinações, trabalha sobre as estruturas com objetivo de modificá-las. Ele discorda da ideia da teoria de Althusser, em que o sujeito é dominado e vigiado pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, que impõe e determina as suas ações.

O crítico afirma que:

---

<sup>1</sup> Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm textos de ser cheio de fragmentos de outros textos e a interdiscursividade consiste na constituição heterogênea de textos por meio de elementos (tipos de convenções) das ordens do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114).

As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia. Portanto, não aceito a teoria de Althusser (1971) de 'ideologia em geral' como forma de cimento social que é inseparável da própria sociedade. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121)

Diante disso, observei que o sujeito não é um indivíduo dependente e condicionado a fatores externos. Ele se estabelece em uma situação intermediária, ao mesmo tempo em que é envolvido nas práticas ideológicas, ele trabalha contra elas com o intuito de transformação social.

As dimensões do discurso, bem como alguns conceitos apresentados, são importantes para se compreender como é realizada a construção das mensagens e perceber o papel das ideologias que foram embutidas nos gêneros. A ADC se preocupa em defender a relação dialética entre discurso e sociedade, assim estudando e analisando os discursos para que aconteça a mudança discursiva e, conseqüentemente, a mudança social.

A seguir tratarei sobre o conceito de ideologia de Thompson (1995), observado por Fairclough, e utilizado por mim na elaboração da proposta de ensino.

## 2.2 Ideologia e modos de operação segundo Thompson

Fairclough (2001) afirma que as ideologias são construções/representações da realidade que contribuem na produção/reprodução ou transformação das relações de dominação. Esse conceito advém dos estudos de Thompson (1995) que propõe um sentido negativo para o conceito de ideologia. Thompson afirma que “estudar ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (1995, p. 76). Dessa forma, Thompson destaca que a ideologia é uma maneira de estabelecer e sustentar relações de dominação para a manutenção de uma classe ou indivíduo no poder.

Thompson (1995, p. 81-9) apresenta cinco modos de operação da Ideologia: *legitimação*, *dissimulação*, *unificação*, *fragmentação* e *reificação*. Cada modo possui estratégias típicas de construção simbólica, que servem para exemplificar circunstâncias que podem estabelecer ou subverter relações de dominação.

O primeiro modo, a *legitimação*, consiste em apresentar as relações de dominação como legítimas, ou seja, como justas e dignas de apoio. A *legitimação* é um modo de operação que possui três estratégias de construção simbólica: a *racionalização*, construção de uma cadeia de

raciocínio, baseando-se em aspectos legais; a *universalização*, interesses particulares são generalizados, apresentando-se como benéfico e de interesse de todos; e a *narrativização*, a força de histórias do passado que legitimam o presente.

O segundo modo de operação é a *dissimulação* que oculta, nega ou obscurece os fatos ou os representa de forma que desvie nossa atenção. A dissimulação opera através das seguintes categorias: *deslocamento*, *eufemização* e *tropo*.

O *deslocamento* ocorre quando um termo é usado costumeiramente para um determinado tipo de objeto ou pessoa, e tem seu sentido transferido para outro objeto ou pessoa. Na *eufemização*, as instituições, as ações e as relações sociais são descritas ou reescritas de forma a dar a elas uma valoração positiva, amenizando os pontos de negativos. O *tropo* refere-se à utilização de figuras de linguagem para dissimular as relações de dominação.

Por meio da *unificação*, relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela construção de uma identidade coletiva. Essa pretensa unidade fica expressa pela *padronização* e pela *simbolização da unidade*. A *padronização* consiste em apresentar uma forma simbólica e torná-la um referencial padrão a ser partilhado; e a *simbolização da unidade* consiste na construção de símbolos que expressem unidade, como: bandeiras, hinos nacionais e inscrições.

O quarto modo de operação, a *fragmentação*, expressa que as relações de dominação podem ser sustentadas na segmentação de indivíduos e de grupos que possam ser uma ameaça para os grupos dominantes. As categorias atreladas a essa concepção são a *diferenciação*, destacando as diferenças entre pessoas e entre grupos; e o *expurgo do outro*, que envolve a construção de um inimigo que deve ser combatido e eliminado.

A *reificação* ocorre quando uma situação provisória é tratada como se fosse permanente, anulando a historicidade dos acontecimentos ou tratando os processos ideológicos como se fossem resultado de fenômenos naturais. As estratégias utilizadas na *reificação* são: *naturalização*, *eternalização*, *nominalização* e *passivização*. A *naturalização* tenta expressar como natural os eventos constituídos socialmente e historicamente, independente da ação humana. A *eternalização* apresenta os fenômenos históricos como permanentes. A *nominalização* ocorre quando uma sentença, ou parte dela, descrições da ação dos participantes, são transformadas por um nome, generalizando e ocultando informações; e a *passivização* ocorre com uso da passiva, acarretando o apagamento de atores e ações.

Os modos de operação e as categorias propostas por Thompson demonstram como o sentido pode ser utilizado para sustentar relações de dominação. A identificação dos modos de operação da ideologia nos permite entender e problematizar os discursos em nossa volta, questionando, assim o que nos é apresentado como natural, e contribuindo, dessa forma, para que mudanças ocorram na vida social.

Uma das escolas de gêneros que tratam de problematizar e desvelar os discursos em nossa volta é a Escola de Sydney. É, exatamente, sobre essa escola, que abordarei a seguir.

### **2.3 A Escola de Sydney e o ciclo de ensino-aprendizagem**

A Escola de Sydney iniciou os seus trabalhos voltados para o ensino no final dos anos 1970 e início dos 1980, motivada pelos fracos resultados das crianças em salas de aula da escola primária e secundária na Austrália. Sua preocupação consiste na eficácia do letramento com o foco nas práticas sociais de leitura e escrita, atribuindo ao aluno papel ativo na sua aprendizagem.

Seus trabalhos são apoiados na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1978), em que a linguagem é vista como um instrumento de ação, materializado nas escolhas linguísticas que cada falante faz, apropriados à determinada situação. Seus principais expoentes são Halliday, J. R. Martin, Christie e Rothery.

A compreensão do conceito de gêneros dessa perspectiva está atrelada a dois outros conceitos: o de contexto de cultura e o de contexto de situação, termos cunhados pelo antropólogo Malinowski, os quais Halliday (1978) utiliza. O primeiro envolve o propósito do texto, para que ele foi produzido, observando as ideologias e as convenções sociais realizadas através dos gêneros.

Fuzer e Cabral destacam também em relação ao contexto de cultura:

O contexto de cultura também está relacionado à noção de propósito social. De acordo com essa perspectiva, grupos de pessoas que usam a linguagem para propósitos semelhantes desenvolvem, através do tempo, tipos comuns de textos escritos e falados, ou seja, gêneros que alcançam objetivos comuns. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 29)

Dessa forma, os gêneros podem mudar à medida que os propósitos mudam; se os propósitos são modificados, as pessoas desenvolverão novos gêneros para alcançar seus objetivos, destacando-se, assim, a dinamicidade dos gêneros.



O segundo, o contexto de situação (registro) corresponde ao contexto imediato de realização do texto. Segundo Halliday (1978), o contexto de situação é constituído por três variáveis: campo, relação e modo. O campo refere-se às atividades que estão sendo realizadas pelos participantes, bem como a ação social que está ocorrendo; a relação envolve a natureza dos papéis que os participantes desempenham, o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles; o modo refere-se ao papel desempenhado pela linguagem, se constitutivo ou auxiliar, do compartilhamento do processo pelos participantes e o canal utilizado para transmitir a mensagem. Esses dois contextos ocorrem sempre em um texto.

Embasados nesse arcabouço teórico, os pesquisadores de Sydney propõem o ciclo de ensino/aprendizagem para o ensino de gêneros, o qual foi adaptado por vários pesquisadores, mantendo seus componentes básicos: negociação do campo, desconstrução, construção conjunta, construção independente. O ciclo que abordaremos refere-se ao de Martin e Rothery (1996).

O primeiro estágio, negociação do campo, consiste em um momento que alunos e professor negociam o conhecimento em relação a um tópico que será objeto de produção textual posterior. O professor considera os conhecimentos prévios do aluno e estabelece uma conexão com o conhecimento institucionalizado pela escola para o desenvolvimento da atividade. Neste estágio, o professor deve selecionar os gêneros que serão trabalhados e planejar as fases seguintes.

No segundo estágio, a desconstrução, o professor apresenta aos alunos diversos exemplares do gênero selecionado. Esse estágio dedica-se à exploração do contexto de cultura (gênero) e, em seguida o contexto de situação (registro). No contexto de cultura, o professor explorará o propósito social do gênero, as ideologias, as convenções sociais; e no contexto de situação, explorará a organização das informações (sobre o quê se fala, quando, onde), os aspectos linguísticos e composicionais, a relação entre autor e leitor do texto, o modo se é oral ou escrito, se o canal é gráfico ou fônico. Nessa fase, o professor apresenta aos alunos vídeos, entrevistas e outras leituras com o intuito de que eles obtenham informações para a construção do gênero no estágio posterior.

O terceiro estágio, a construção conjunta, professor e alunos trocam experiências e produzem um texto conjuntamente do mesmo exemplar de gênero explorado nos estágios anteriores, porém de um campo diferente. Nessa fase, os alunos trocam experiências,



selecionam as informações mais importantes, fazem resumos e anotações com o propósito de construir o gênero em grupo.

O último estágio, a construção independente, o aluno produzirá o gênero individualmente. No entanto, para a produção de seu primeiro esboço, o aluno pode consultar colegas e professores. Em seguida, ocorrerá a atividade de revisão, editoração e uma avaliação crítica dos resultados alcançados.

Segundo Bawarshi e Reiff (2013), o ciclo ensino-aprendizagem torna visível aos estudantes a forma como os traços estruturais dos gêneros estão relacionados às funções sociais. O ciclo apresenta como os propósitos sociais se relacionam às estruturas textuais e como as estruturas textuais se realizam como ações sociais. A Escola de Sydney enfatiza um ensino explícito de gêneros, como peça central para o letramento, realizando um trabalho que leva em conta a progressão dos textos em espiral. Destaca-se, ainda, que essa proposta de ensino de gêneros facilita o trabalho do professor no que se refere ao assessoramento de alunos e aos critérios de avaliação dos textos produzidos por eles.

Ao levantar essas discussões sobre o ensino dos gêneros do discurso, apresento, a seguir, o gênero que será analisado neste estudo, o anúncio publicitário. Uma das funções desse gênero é influenciar diretamente o ânimo das pessoas no sentido de levá-las a adquirir um produto que anuncia, retratando ideias, valores, modos de pensar e agir dominantes de determinado grupo.

## **2.4 Gênero anúncio publicitário**

De acordo com Fairclough (2003), o gênero anúncio publicitário é um gênero situado, relativamente estável, inserido na ordem do discurso da publicidade, que possui características composicionais potencialmente definidas e ocorrem em diversas práticas sociais. O anúncio publicitário é, geralmente, produzido por uma pessoa ou por uma empresa que tem o objetivo de vender um produto ou uma ideia. Seus produtores intencionam criar o desejo de consumo na mente dos indivíduos com o objetivo de lucro.

Os processos ideológicos presentes no texto publicitário, conforme Thompson (1995) apresentam um determinado produto como algo natural e simples, não deixando espaço para questionamentos, como verificaremos na proposta didática. Geralmente, o produto anunciado é visto pronto e sua apresentação na peça publicitária oculta seu processo de confecção. Os processos de composição como a matéria-prima e a mão de obra utilizada não são mencionados.

De forma geral, quando o anunciante se compromete a fazer a peça publicitária, ele procura distinguir seu produto dos vários outros de mesma linha no mercado. O anunciante o apresenta de forma especial, expõe-no como um produto diferenciado, aliando padrões de beleza, *status* e poder a ele. Assim, ao criar a publicidade, ele deseja que o leitor veja nas imagens elencadas, as qualidades que deseja destacar.

O gênero anúncio, segundo Vestergaard e Schrøder (2004), quando consegue aliar essas qualidades ao produto, inicia outro processo que é fazer o consumidor sentir que, ao comprar o produto adquirirá também as mesmas qualidades dele, sejam elas *status*, poder, beleza e sejam outros. A transferência dessas qualidades se encerra com o ato da compra pelo consumidor.

Conforme afirmam Vestergaard e Schrøder:

Hoje, porém, o valor simbólico de um produto é criado em campanhas planejadas e transferidos às pessoas que o adquirem e consomem: o anúncio o transmite ao consumidor através da mercadoria, que assim se reveste de poderes mágicos, deixando o consumidor inativo. (VESTERGAARD; SCHRØDER, 2004, p. 241)

Dessa maneira, observei que os anúncios publicitários cada vez mais influenciam o modo de ser das pessoas. Ao comprarem uma mercadoria, o anúncio propõe que elas serão novas pessoas e que terão uma nova vida, afluindo o perfil consumista delas.

Ao observar todas essas características, o leitor reconhece o gênero já mencionado e pode perceber a sua intenção comunicativa. Vale destacar que o leitor reconhece esse gênero por participar da cultura e da sociedade em que ele circula, “não se trata de um sujeito individual e sim de um sujeito social que se apropriou da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem e a sociedade em que vive” (MARCUSCHI, 2008, p. 93), ou seja, temos um sujeito que usa a linguagem, que é moldado por ela, mas, que ao mesmo tempo, também a molda.

### 3 Metodologia

Na construção e na análise da proposta de ensino, tive como base a concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2001) e a abordagem de ensino de gêneros da Escola de Sydney, o ciclo de ensino/aprendizagem (1996). Abordei os seguintes estágios do ciclo: Negociação do Campo, Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente.

A metodologia de pesquisa escolhida, para a realização dessa proposta de ensino, foi baseada na pesquisa qualitativa (GODOY, 1995), de cunho etnográfico-crítico (Taylor, 1996),

pois acredito que ela trará os subsídios necessários para se analisar o objeto de investigação, bem como a sua relação com os aspectos da vida social, cultural, política e outros. A escolha da pesquisa etnográfica crítica se justifica pelo seu olhar aos participantes da pesquisa e ao que está em sua volta. A etnografia crítica se propõe a ir além dos participantes e observa as premissas ideológicas e as práticas hegemônicas que modelam ou constroem as ações dos participantes. Essa perspectiva de análise coaduna-se com a ADC, que, também se preocupa com a análise das práticas ideológicas e hegemônicas na sociedade.

Este estudo também se apresenta como uma pesquisa-ação, pois além de descrever e analisar os dados, sou participante da pesquisa, fato que me levou a refletir e até modificar meus posicionamentos.

### 3.1 Negociando o campo – Atividade 1 (2h/aula)

Para iniciarmos a atividade, solicitei, anteriormente, que os alunos trouxessem de casa anúncios publicitários que chamassem a sua atenção. A escolha dos temas dos anúncios foi variada como carros, *tablets*, celulares, bolsas, maquiagens e remédios para emagrecer. Inicialmente, perguntei onde eles tinham encontrados os anúncios, eles responderam em revistas e na internet. Com os anúncios em mãos perguntei qual era o propósito do gênero anúncio, e eles, pensaram um pouco, e responderam que o objetivo era vender, fazê-los comprar. Em círculo, cada um com seu anúncio, justificou a escolha do seu anúncio, que era, geralmente, a beleza e o *status* que o produto os conferia. Alguns não trouxeram anúncios, trouxeram receitas, imaginando que como desejavam a comida e a queriam já seria um anúncio. Neste ponto, discuti que o anúncio deseja vender, convencer o consumidor de que compre algum produto, vendendo ideias de satisfação pessoal e de empoderamento, e que a receita não vendia uma ideia, ela dava os passos, instruções de como fazer uma sobremesa que, talvez, poderia satisfazer o seu apetite.

Os que escolheram os anúncios de carros disseram que achavam o carro bonito e que queriam um. Dentre os anúncios de carro, um tinha o enunciado da Figura 1.

O aluno que trouxe o anúncio do carro afirmou que escolheu o anúncio, porque é um carro muito bonito e chamativo, que a entrada era R\$65.100,00. Discuti o enunciado e a imagem, falei de como os nossos olhos brilham por objetos que desejamos, quando deveriam brilhar pelo bem estar da família e dos amigos, como muitas vezes damos aos objetos um valor

maior do que o valor que damos às pessoas. Perguntados por quem os olhos brilhavam, eles responderam que pela Mercedes.



Figura 1– Mercedes-Benz: “Novo Classe A-Faz tempo que seus olhos não brilham assim.”

Fonte: Arquivo pessoal – material trazido pelo aluno.

Nesse anúncio, como em outros que trouxeram, explorei que a imagem ocupa maior espaço que o texto verbal. É o que fica exemplificado no anúncio apresentado na Figura 2.



Figura 2– Louis Vuitton

Fonte: Arquivo pessoal – material trazido pelo aluno.

Perguntados sobre o motivo de a imagem ocupar maior espaço, obtive a resposta da aluna (B)<sup>2</sup>:

(B) Para chamar mais atenção, pra mostrar que o produto é bom. (9º A, transcrição do áudio do encontro de 24.03.15, gravado em vídeo).

<sup>2</sup> Os verdadeiros nomes dos alunos não serão mencionados para a preservação de suas identidades.

Os alunos concordaram com a resposta da colega, afirmando que era para destacar o produto, que a imagem mostrava como o produto era e despertava o desejo de compra nos indivíduos.

Solicitei, ao fim, que trocassem os anúncios entre si e que dissessem qual eram os propósitos dos anúncios que trouxeram de casa. Todos concordaram que os anúncios queriam vender um objeto, seduzi-los para comprar.

Essa iniciativa de propor para eles trazerem os anúncios mostrou-se bastante proveitosa, pois pude averiguar o que eles sabiam do gênero e verifiquei o quanto as atividades de leitura e interpretação desse gênero são válidas em sala de aula por mostrar as ideologias subjacentes com vista a desnaturalizar às relações de poder e por proporcionar discussões que promova o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Como propõe o ciclo de ensino-aprendizagem (1996), considerei os conhecimentos prévios dos alunos e negocieei o conhecimento que tínhamos sobre o gênero anúncio publicitário.

Para dar andamento à atividade, na próxima seção, apresentarei o estágio da desconstrução.

### **3.2 Desconstrução do texto-leitura do gênero discursivo (14h/a)**

O estágio, a desconstrução, segundo Rothery (1996), consiste em apresentar aos alunos diversos exemplares do gênero selecionado. Esse estágio dedica-se à exploração do contexto de cultura (gênero) e, em seguida, do contexto de situação (registro) (HALLIDAY, 1978). Como no espaço é curto, exemplificarei com uma das atividades aplicadas.

#### **3.2.1 Atividade do estágio da desconstrução do texto (7 h/a)**

Nessa atividade, de acordo com a dimensão do discurso proposta por Fairclough (2001), analisamos a prática textual que consiste em examinar propriedades formais que o compõe e de seus significados, sendo vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. A prática discursiva que analisa a produção, a distribuição e o consumo, bem como questões voltadas à intertextualidade, interdiscursividade e força dos enunciados. O último, a prática social, que foca em questões voltadas à ideologia e à hegemonia.

A oficina realizada nesse dia, duas horas/aula, foi complicada. Os alunos estavam dispersos, preguiçosos para falar. Passei inicialmente o vídeo Pasquim – a subversão do humor,

falando sobre o jornal, a sua construção, até a sua extinção. Discutimos sobre liberdade de expressão e censura.

Em seguida, entreguei a xerox de um anúncio e um cartaz para cada aluno (Figura 3). O anúncio era do jornal Pasquim e o cartaz de procurados da Ditadura. Solicitei a eles que observassem e respondessem as questões:

- Quem eram as pessoas procuradas?<sup>3</sup>
- O que essas pessoas representavam na época?<sup>4</sup>
- O que era o **Pasquim**?<sup>5</sup>
- Qual era o seu objetivo?
- O que significa a palavra **Pasquim**?



Figura 3 – Anúncios do Pasquim (a) e de Procurados (b)

Fonte: MEMÓRIAS OSWALDO HERNANDEZ. <Disponível em <http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

Obtivemos as respostas apresentadas na Figura 4. Para a primeira questão, observei que alguns alunos circularam as fotografias, outros escreveram os nomes que apareciam nos anúncios e outros mencionaram que eram terroristas. Para o questionamento seguinte, eles afirmaram:

- (1) Eles eram uma ameaça para o governo por difamar políticos. Pessoas contrária ao governo. Representavam uma ameaça para a sociedade por terrorismo. (Resposta escrita).

<sup>3</sup> Fairclough (2001) sobre papéis sociais.

<sup>4</sup> Fairclough (2001) sobre representação.

<sup>5</sup> Fairclough (2001) sobre gênero.



- (2) Anúncio: pessoas que usavam do humor para fazer críticas; Cartaz: acusados de terroristas; (Resposta escrita).

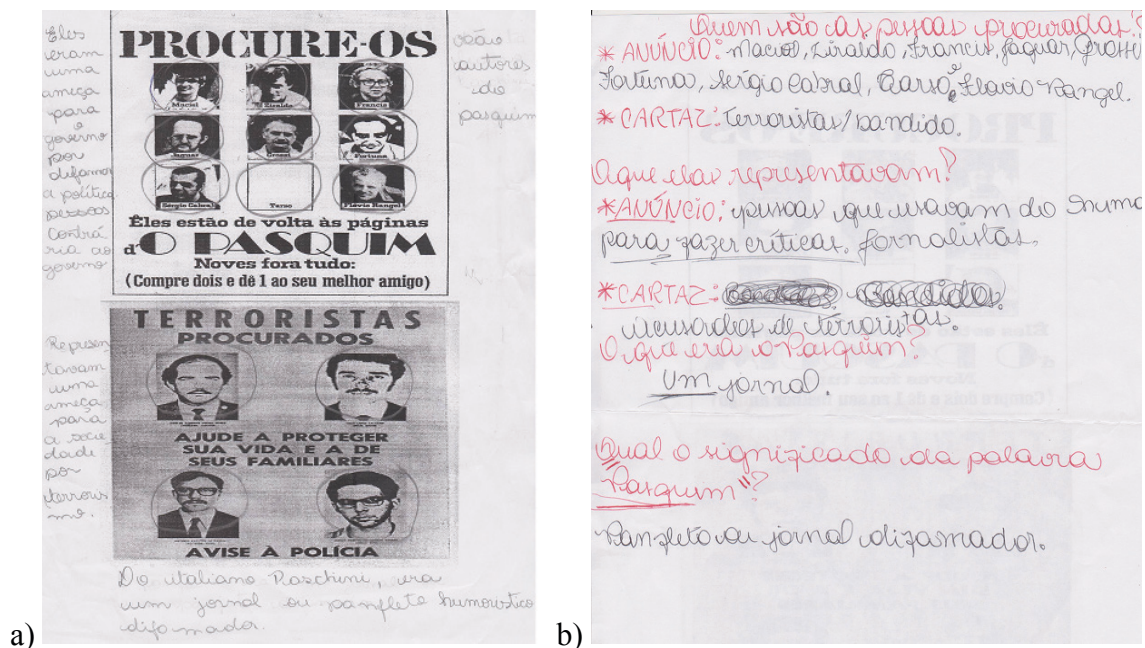


Figura 4 – Produção dos alunos

Fonte: Dados coletados em campo.

Observei, nessa discussão, que os alunos identificaram os criadores do jornal e o que faziam, e também notei, em relação ao cartaz, que os alunos, apenas, reproduziram a informação disponibilizada, repetindo a ideia de que as pessoas eram terroristas. Desse modo, reitero a importância de se desvelar os discursos que são veiculados nos anúncios. Segundo Ramalho e Resende (2011), a ADC se preocupa em desmascarar sentidos que possam atuar a serviço de projetos particulares de dominação. Na sala, falei o que era o jornal **Pasquim** e a sua importância na época e, encerrei a atividade em seguida.

No dia seguinte, com o tempo de uma hora/aula, de acordo com Fairclough (2001), abordei os processos de produção, distribuição e consumo do anúncio e do cartaz. Perguntei quem produziu o cartaz e o anúncio. Dentre as respostas, observei:

- (Z) O governo produziu o cartaz e a empresa reproduziu o anúncio; (Resposta escrita).
- (L) Anúncio: empresa contratada pelo jornal. Cartaz: Polícia; (Resposta escrita).
- (M) O anúncio foi criado por pela empresa contratada pelo jornal e o cartaz foi feito pela polícia e o governo. (Resposta escrita).



Vários alunos afirmaram que quem produziu o cartaz foi uma empresa contratada. Eles não se atentaram que posso ter mais de um produtor, a empresa contratada e o banco. Desse modo, informei a eles que poderíamos ter mais de um produtor, que não é somente aquele que faz, mas também aquele que solicita a produção.

Perguntei, também, a quem se dirigiu o anúncio publicitário e o cartaz e qual era o objetivo. Quanto a quem se dirigiam, eles responderam a sociedade, aos adultos, e os objetivos elencarei, a seguir:

- (V) Objetivo do anúncio é vender, é o do cartaz e achar terroristas. (Resposta escrita).
- (L) Anúncio: Vender o jornal; Cartaz: Para que a população saiba quem são os acusados e denunciem à polícia; (Resposta escrita).
- (C) Pras pessoas comprarem o jornal. Incriminar “os terroristas”. (Resposta escrita).

Em seguida a essas respostas, perguntei a eles onde as pessoas encontravam o anúncio e o cartaz, eles responderam em jornais, em postes, em ruas. Nessa atividade, propus uma análise de alguns elementos da prática discursiva e verifiquei que os alunos compreenderam qual era o público alvo dos anúncios, seus objetivos e onde seriam encontrados.

Discutimos sobre as pessoas do anúncio e do cartaz, bem como sobre os enunciados dos dois. Quando peguei as anotações, uma aluna respondeu que queria ficar para passar a limpo para o caderno novo, disse que tinha comprado exclusivamente para as nossas discussões em sala.

Na aula seguinte, duas horas/aula, entreguei um texto sobre linguagem e história para discutirmos algumas ideias novas e outras que não haviam ficado claras. Discutimos sobre o que é anúncio publicitário e o diferenciei do anúncio de propaganda. Falei como os governantes podem utilizar a propaganda para vender uma ideia positiva sobre seu governo. Durante a ditadura, se fazia anúncios sobre o milagre econômico e as obras faraônicas, como Itaipu e transamazônica.

Observei nesses anúncios, o modo de operação da ideologia da dissimulação, utilizando-se da estratégia da eufemização (THOMPSON, 1995), em que as ações do governo são descritas positivamente, amenizando os pontos negativos. E no anúncio de propaganda de Procurados, observei o modo de operação da ideologia da dissimulação, estratégia de deslocamento, em que há uma mudança deslocamento de uma conotação positiva, para uma negativa, ou seja, se propõe que as pessoas do anúncio são pessoas ruins, que desejam o mal para o Brasil.

Nesse ponto perguntei se eles sabiam o que era a Itaipu e a transamazônica. Eles responderam que não. Então, expliquei que se tratava de uma usina de energia e de uma estrada na Amazônia que nunca foi terminada, que levou a morte de vários índios e trabalhadores. Comentei com eles o conceito de ideologia de Thompson (1995) que consiste em determinados usos de formas simbólicas para estabelecer e sustentar relações de dominação, isto é, veicular-se uma ideia como natural para se manter relações de dominação. Dessa maneira, argumentei que o governo militar apresentava as pessoas que discordavam do governo como terroristas, vendendo uma ideia de que quem discordasse do governo era mal e poderia destruir a sociedade brasileira.

Destaquei na conversa que o governo gastou muito dinheiro e perdeu o controle da economia, deixando o Brasil com uma inflação galopante. Como exemplo, comentei que se o quilo do pão fosse 4,90 pela manhã, poderia ser 5,90 à tarde. Um deles perguntou se poderia à noite ser outro valor e disse que sim, e outro perguntou se no outro dia poderia ser outro preço, afirmei que sim.

Esse momento foi válido, pois eles perguntaram e verificaram que o governo militar utilizava de mecanismos da atividade publicitária para controlar a opinião pública. A seguir, discuti as questões o que é um terrorista; Quem são as pessoas do cartaz; o motivo de serem chamadas de terroristas.

Nesse ponto, achei interessante, eles falarem e escreverem o que eles entendiam por terroristas. Como exemplo, tive:

- (A) Pessoas que representam ameaça a “sociedade”, trazendo medo, por práticas crimes e matanças. (resposta escrita).
- (L) Pessoas que são bastantes conhecidas pelo uso de bombas, fazem diversos confrontos com pessoas que discordam deles. (resposta escrita).
- (Y) São pessoas unidas que fazem o mal (matam, explodem monumentos, sequestram pessoas etc) que infringem a lei, que espalham terror pelas cidades; (resposta escrita)
- (Z) Era pessoas que queriam liberdades. (resposta escrita).

Para elucidar a questão, lembrei os ataques de 11 de setembro de 2001<sup>6</sup>, e comentei que os indivíduos que atacaram as torres gêmeas disseram que o fizeram em nome de Alá. Um dos alunos, então, perguntou quem seria Alá. Expliquei que era o Deus dos muçulmanos como Javé, é o Deus para os cristãos. Uma voz, então, ecoou e disse que seu Deus não era como Alá. Os

---

<sup>6</sup> Data dos atentados terroristas ao World Trade Center, em Nova York, nos Estados Unidos.

alunos, então, responderam que, de certa forma, era o mesmo Deus, pois para as duas religiões, Ele criou tudo.

Em seguida, perguntei se eles lembravam o atentado à revista *Charlie Hebdo*<sup>7</sup>. Eles disseram que sim. Comentei com eles que é uma ofensa fazer desenhos de Maomé, que no Alcorão, livro sagrado dos muçulmanos, não se pode caracterizar o profeta Maomé, e que a revista *Charlie Hebdo* tinha feito esses desenhos, e, então, tinham sido mortos pelos jovens franceses muçulmanos. Uma menina comentou que só, então, havia entendido, pois tinha visto na televisão e não tinha compreendido o porquê de ter matado as pessoas. Falei com eles que a *Charlie* fazia, também, caricaturas com o Deus dos cristãos, expliquei sobre essa caricatura e os alunos se sentiram ofendidos. Essa discussão foi muito interessante, falar sobre esse assunto com os alunos, e observar que eles prestavam atenção, pois queriam entender melhor o que leva às pessoas a cometerem tais atos.

Perguntei a eles, em seguida, se trocássemos o termo *terroristas* por *lutadores da liberdade*, se mudaria o sentido do enunciado? Por quê? Eles escreveram desse modo:

- (C) Sim, porque eles são lutadores da liberdade, não terroristas; (resposta escrita).
- (T) Sim, porque não será tão “assustador”; (resposta escrita).
- (A) Sim, porque o termo lutadores da liberdade, passa uma imagem mais positiva. (resposta escrita).

Nessa questão, abordei, o conceito de relexicalização, que se insere na prática textual no estudo do vocabulário, que segundo Fairclough (2001), consiste na utilização de termos relacionados historicamente a outras esferas sociais, como estratégia de legitimação de deslocamento de sentido.

Pelas respostas dos alunos, verifiquei que houve uma mudança quanto aos participantes representados com o nome de terroristas. No início da atividade, quando perguntei quem era essas pessoas, eles responderam, rapidamente, terroristas com uma aceção negativa. Depois, eles afirmaram que as pessoas não eram terroristas, eram lutadores da liberdade e se conscientizam que uma mudança no vocabulário muda o sentido no enunciado.

Quando perguntados, qual imagem o governo queria passar dessas pessoas, eles responderam:

---

<sup>7</sup> *Charlie Hebdo* é um jornal semanal francês, que critica e satiriza a sociedade, a política e a economia francesa e mundial. O jornal fez uma sátira do profeta Maomé, gerando revolta da população islâmica.

- (A) Uma imagem negativa, pra que as pessoas pensem que eles representasse (sic) algum perigo. (resposta escrita).
- (G) De que eles eram pessoas ruins que só queriam fazer o tal terrorismo, iradas contra a sociedade e o governo. (resposta escrita).

Em geral, eles observaram que as pessoas chamadas de terroristas no cartaz, na verdade, lutavam pelo fim da ditadura. A imagem vendida no cartaz pelo governo era falsa, era uma tentativa de aterrorizar a população e tê-la ao seu lado. Observei, nesse ponto, segundo Thompson (1995) o modo de operação da fragmentação e a estratégia utilizada o expurgo do outro, em que a ditadura constrói um inimigo que deve ser combatido e eliminado.

Em seguida, solicitei que diferenciasses o enunciado do anúncio “Procure-os” e, no cartaz “Procurados”.

- (D) Procure-os, quer dizer pra gente “caçar” eles; Procurados são as pessoas “foragidas”; (Resposta escrita).
- (Y) Procure-os quer dizer que as pessoas tem que procula-los. Procurados que são fugitivos da lei, que eles estão sendo proculados. (Resposta escrita).

Nesse momento, explorei os modos verbais indicativo, subjuntivo e imperativo. De acordo com Fairclough (2001), a força dos enunciados resulta em vários sentidos aos enunciados, podendo ser uma promessa, um pedido, uma ameaça, uma pergunta. Quando perguntados, sobre o enunciado “Avisar à polícia” se ele exprimia uma afirmação, uma dúvida ou um pedido. Alguns afirmaram que era uma afirmação e outros afirmaram que era um pedido. Expliquei a eles que se tratava de um pedido. A polícia vendia a ideia de que as pessoas do cartaz eram terroristas e pedia que os avisassem, caso os vissem. Perguntei, também, se caso o enunciado fosse “Você poderia avisar à polícia” se manteria a intenção do produtor do cartaz. A maioria disse que não, como pode ser exemplificado com as respostas dos alunos (B), (Y) e (G), a seguir:

- (B) Não, porque dá o sentido de uma dúvida. (Resposta escrita).
- (Y) Não. Seria uma dúvida que não pode afirmar. (Resposta escrita).
- (G) Não. Seria uma dúvida, já que não pede, nem afirma. (Resposta escrita).

Nesse ponto, eles compreenderam a diferença dos modos. Eles perceberam a diferença de sentido de “Avisar à polícia” para “Você poderia avisar à polícia”. Desse modo, apresentei a categoria de força dos enunciados, mais uma vez.

Quando perguntados, se havia diferenças entre as pessoas do cartaz e do anúncio, de modo geral, eles afirmaram que as pessoas do anúncio publicitário e do anúncio de propaganda, buscavam a mesma coisa, só que de maneira diferente. Eles não viam as pessoas do anúncio de propaganda como pessoas más, a ideia vendida pelo governo, mas como pessoas que lutavam para ter um país melhor. Isso, afirmo através das seguintes respostas dos alunos (A), (L) e (J):

- (A) Não, pois queriam a mesma coisa; (Resposta escrita).
- (L) Não, pois as pessoas estão procurando liberdade; (Resposta escrita).
- (J) Não, porque ambos falam da mesma coisa. (Resposta escrita).

Essa atividade foi produtiva, pois os alunos não se dispersaram, e participaram das atividades com entusiasmo. Pude elucidar fatos da nossa história e discutir sobre esses fatos com os alunos.

Ademais, nessa atividade, verifiquei que os gêneros podem ser usados como forma de controle social e de disseminação de ideias, quando o que figuram neles são as concepções de alguns grupos específicos. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 44) “o gênero é em si um mecanismo articulatório que controla o que vai ser utilizado e em que ordem, incluindo qual a ordenação e a configuração dos discursos”. Portanto, os gêneros possuem configurações que quando bem dominadas por seu produtor ou receptor podem servir a projetos de dominação ou a projetos que deslegitimem esses projetos.

A seguir apresento o estágio da Construção Conjunta.

### **3.2.2 Construção Conjunta –Trocando Ideias (4h/a)**

A construção conjunta, de acordo com Rothery (1996), consiste em produzir coletivamente, alunos e professor, o gênero trabalhado no estágio. Desse modo, no dia 06/05, solicitei aos alunos que produzissem um anúncio que fizesse uma crítica ao anúncio anterior. Inicialmente, eles afirmaram que o anúncio do seguro era parecido com anúncio de funerária, porque tratava da morte como lucro e, assim, procuraram anúncios de funerárias. Em seguida, eles pesquisaram imagens de caixão e encontram um caixão imitando um iPhone. Nesse momento, uma aluna afirmou que se deveria fazer uma crítica aos comerciais de absorventes, pois afirmam que a mulher pode usar roupa branca, vestido curto, que pode correr, que com o absorvente, você se sente livre.

Fizemos, então, uma votação se o anúncio produzido seria do iPhone caixão ou do absorvente. Dois alunos foram à frente para defender seus pontos de vista, um defendeu o anúncio do iPhone e outro do absorvente. O aluno do iPhone caixão defendeu a ideia de que podiam tratar do consumismo, das pessoas que se matam para comprar o iPhone. A aluna defendeu o do absorvente, pois afirma que os anúncios de absorventes são mentirosos. O tema vencedor foi do iPhone Caixão.

Em seguida, eles copiaram a imagem do caixão e colaram no programa Paint e começaram a pensar no título. Inicialmente, eles pensaram em “o consumismo mata”, em seguida, trocaram para “Não deixe o consumismo te matar”. Foi feita a votação e os alunos aceitaram o segundo título. No momento da diagramação, a aluna responsável pelo computador preferiu mudar para o programa *Word*. Enquanto faziam a diagramação, os alunos começaram a construir o corpo de texto. Surgiram várias ideias, discussões de qual seria o corpo de texto, por fim, fizemos uma votação. O vencedor foram dois enunciados produzidos pelos alunos, eles resolveram juntar as duas ideias em um único enunciado. O enunciado do corpo de texto ficou assim:

O consumismo é uma coisa horrível. A maioria das pessoas compram aquilo que não precisam, mas, mesmo assim, compram para mostrar que tem melhores condições de vida. Não deixe o consumismo te consumir, pois pode trazer graves mudanças na sua vida. Valorize seus momentos. Não deixe a tecnologia tomar conta da sua vida!

Como se observa na fotografia, os alunos construíram no quadro o corpo de texto para que todos visualizem as ideias faladas e, assim, houvesse a troca de ideias. É possível verificar pelas manchas deixadas na lousa, que eles apagaram várias vezes o que escreveram até chegarem ao enunciado desejado.

Eles não gostaram do resultado no Word e preferiram voltar ao Paint. Outra aluna assumiu a diagramação. Enquanto ela formatava, eles discutiam o nome da empresa e da logo.

Eles pesquisaram no Google tradutor a tradução dos termos *ideal publicidades*, *publicidade jovem* para o inglês, e escolheram o seguinte nome para a empresa: *Advertising Teen*.

Depois, eles fizeram o logotipo da empresa na lousa e chegaram ao resultado apresentado na Figura 5.



Figura 5 – Logotipo construído pelos alunos

Fonte: Dados coletados em campo.

Todos concordaram, e o anúncio resultou do modo apresentado na Figura 6.



Figura 6 – Anúncio produzido

Fonte: dados coletados em campo.

Ao escolherem intencionalmente a figura de um *iPhone*, um dos sonhos de consumo da atualidade entre os jovens, para compor o anúncio, os alunos demonstraram uma preocupação na escolha do vocabulário para a produção do título do anúncio.

Ao aliarem a imagem do *iPhone Caixão* com o título “Não deixe o consumismo te matar”, verifiquei a construção de uma crítica aos anseios de consumo da modernidade que envolve os indivíduos e molda as suas identidades (HALL, 2011).

Ressalto que os alunos tiveram o cuidado de atingir seu público-alvo, que eram os seus colegas, produzindo o anúncio com o intuito de que fosse visto em diversos lugares e de que fosse consumido por várias pessoas. Ademais, observo que eles utilizaram alguns aspectos da estrutura genérica (FAIRCLOUGH, 2003) do gênero anúncio como o corpo de texto, a logomarca.



Foi um momento proveitoso, pois os alunos opinaram, construíam e desconstruíam as ideias para conseguir alcançar o resultado que desejavam. Preocuparam-se em desvelar discursos hegemônicos que insistem em convencer as pessoas de que precisam consumir para ser feliz.

Eles demonstraram que nessa fase do trabalho já possuíam uma visão crítica em relação aos discursos que os cercam no seu cotidiano. Até os alunos mais quietos deram a sua opinião, produzindo enunciados para a construção do anúncio e refletindo sobre a construção de sentido do verbal e não verbal.

## 4 Resultados

### 4.1 Construção Independente-Produção Final

A construção independente consiste na produção individual do gênero estudado (ROTHERY, 1996). Dessa forma, solicitei aos alunos que criassem o seu anúncio, fazendo uma crítica aos anúncios que reproduzem o sistema social vigente. Informei a eles, que seus anúncios seriam apresentados aos professores, pais e colegas na reunião de pais de fechamento do bimestre.

Antes de iniciar a produção do anúncio de propaganda, os alunos pesquisaram acerca do tema que desejavam criticar, que recursos verbais e não verbais iriam utilizar (trocadilhos, humor, intertextualidade, imagens, fontes, cores); quem seria o público-alvo.

A partir dessas informações, entreguei as cartolinas brancas aos alunos para que produzissem os anúncios. No momento da produção, os alunos construíram um *slogan*, construíram o corpo do texto com informações relevantes para o leitor, observaram a disposição das palavras e das imagens.

Também refletiram em relação ao tamanho da fonte, da cor da fonte, a relação do texto verbal e não verbal. Mesmo sendo uma produção individual, nesse primeiro momento, os alunos pediram nosso auxílio e o dos colegas, como postula o ciclo de ensino aprendizagem no estágio da construção independente (1996). Nessa aula, eles se envolveram bastante. Primeiramente, eles escreveram no caderno o título e o corpo de texto e compartilharam as ideias com os colegas e conosco.

No momento em que lia as suas produções, solicitava aos alunos que leessem seu texto e que observassem se o anúncio cumpria seu papel de envolver e chamar a atenção do leitor; se eles não aceitavam como natural, os anúncios publicitários veiculados em revistas, televisões,

etc; se havia lacunas de informações ou problemas de escrita em suas produções. Indiquei há alguns alunos que reescrevessem o seu anúncio, atentando-se às orientações que foram feitas por nós.

Tive como critério avaliativo, o posicionamento dos alunos nas discussões em sala, as interpretações empreendidas por eles nos cadernos, bem como as reflexões demonstradas nas produções escritas. Apresento, a seguir, alguns exemplares de anúncio de propaganda realizados pelos alunos:



Figura 7 – Anúncio de propaganda (crítica aos padrões de beleza)

Fonte: dados coletados em campo.

Nesse anúncio de propaganda, o aluno construiu uma crítica aos padrões de beleza impostos pela mídia. O aluno, na seleção do vocabulário, destaca os verbos *precisar* e *querer*, revelando que há uma imposição de um padrão de beleza que é veiculado por meio de discursos. Ele desconstrói esse discurso quando inquire se os indivíduos precisam ou querem ser como as modelos selecionadas. Verifiquei que ele valorizou, no corpo de texto, os diversos tipos de beleza, propondo felicidade aos indivíduos que se aceitam como são.

No anúncio da Figura 8, o aluno se preocupa com a exposição demasiada de autorretratos na *internet*, as chamadas *Selfies*. O aluno faz uma crítica à sociedade, que sente a necessidade de expor cada passo nas redes sociais para receber uma curtida, um comentário ou um compartilhamento. Ressalto que o aluno assume o caráter negativo dessa exposição que se

tornou um retrato da vida moderna, demonstrando por meio de seu discurso que a vida vai além de *selfies*.

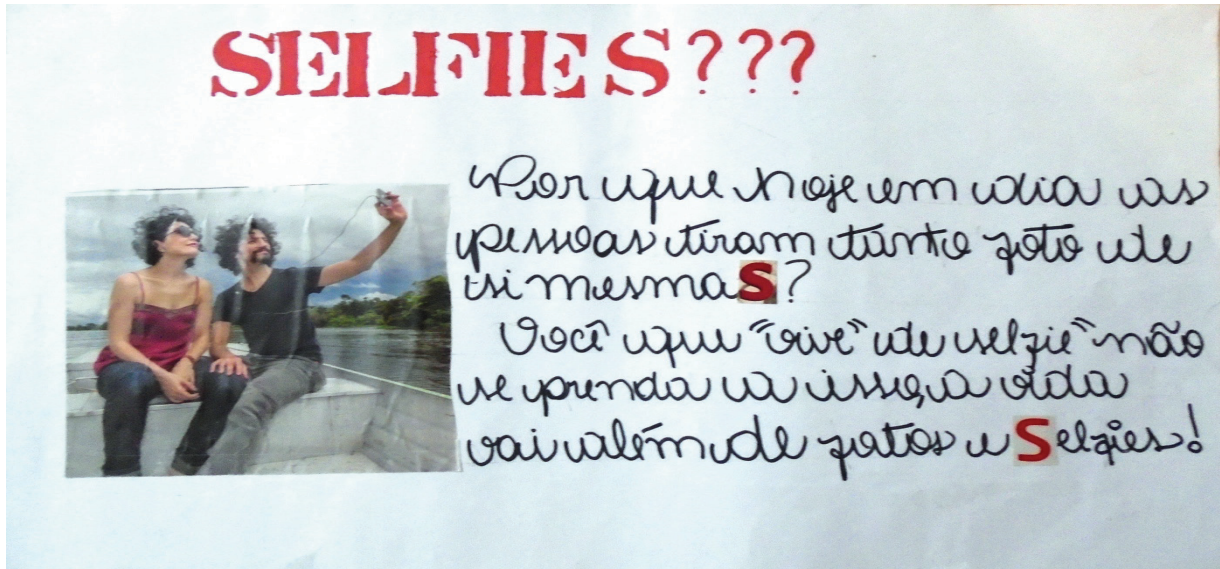


Figura 8 – Anúncio de propaganda (crítica aos autorretratos)

Fonte: dados coletados em campo.

Ademais, evidencio que o aluno marcou a palavra *Selfie* de vermelho para atrair a atenção do público-alvo e também a letra “S”, em alguns pontos, em vermelho e em tamanho diferente das outras. Verifiquei o uso da saliência que pertence à função composicional que contribui com a construção de sentidos (KRESS; van LEEUWEN, 1996).

Como podemos observar os temas para as produções dos anúncios de propaganda foram diversos, desde ao culto a beleza ao consumismo desenfreado, os alunos expuseram suas opiniões diante dos discursos construídos a sua volta. Observei, também, em todos os anúncios, uma preocupação com título, com a seleção da imagem, com o logotipo ou a logomarca.

Nessas produções, objetivei desenvolver a consciência linguística crítica (FAIRCLOUGH, 2001), tornando nossos alunos mais conscientes das práticas em que estão envolvidos como produtores e consumidores de texto. Desse modo, ao desenvolvermos a consciência linguística crítica, visei a uma possível transformação nas relações de poder, e, conseqüentemente, ocasionar mudanças nas práticas discursivas.

Para a apresentação dos anúncios, expus todos eles no dia da reunião de pais. A reunião de pais ocorreu em horário próprio para cada turma. Na reunião, participam todos os pais da turma, os professores e o diretor da escola que informam das realizações e os problemas vividos

pela comunidade escolar. Nesse dia, cumprimentei cada pai e apresentei os trabalhos de seus filhos. Muitos pais se mostraram orgulhosos com as realizações dos filhos e uma mãe comentou que a filha parou de usar chapinha, aceitando a forma dos seus cabelos.

A exposição dos trabalhos se mostrou uma forma de fazermos as produções circularem. Apesar de o ciclo de ensino aprendizagem (1996) não tratar de circulação das produções, entendo que esse momento é importante para atingir o propósito do gênero e para levar, para fora dos muros da escola, a produção de conhecimento dos alunos, proporcionando que os seus discursos atinjam um maior número de pessoas.

## **5 Considerações finais**

Refletir como atingir os alunos do Ensino Fundamental e fazê-los pensar quanto aos aspectos relacionados ao uso da linguagem, e também quanto às relações de dominação imbricadas no contexto discursivo se mostrou uma tarefa complicada. No entanto, foi a partir dessa nossa inquietação, que produzi a proposta de ensino dos gêneros anúncio publicitário e de propaganda com o objetivo de desenvolver leitores reflexivos e críticos.

Como professora do Ensino Fundamental, observei que o gênero anúncio publicitário, quando trabalhado em sala de aula, aparece nos livros didáticos, sobre uma perspectiva formalista, que não demanda ao aluno reflexão sobre o discurso que está sendo apresentado, exigindo, apenas, habilidades de decodificação e localização no gênero. Diante desse problema, é que a pesquisa teve como objetivo principal elaborar e aplicar a proposta didática, utilizando-se da ADC (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e da concepção de ensino de gêneros da Escola de Sydney (ROTHERY, 1996) para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Desse modo, ainda sem a promoção de uma discussão sobre determinados pontos do assunto abordado pelo gênero em questão, observei que os alunos, verificavam que havia algo de “errado”, de enganoso, nos discursos analisados. No entanto, se mostravam desmotivados para mudar a situação devido ao convívio com discursos tradicionais e hegemônicos que os atingem diariamente, moldando-os de maneira a se acomodarem dentro de uma situação, que reconhecem como inadequada, porém não enxergam possibilidades de mudanças.

Diante disso, cada atividade se tornava um desafio, e foi por meio do desejo de vencer esses desafios, que nas atividades seguintes, levantamos debates, fizemos exercícios em sala de aula e observamos que algumas representações de mundo foram sendo modificadas. Comprovei

isso, por exemplo, quando eles reconheceram, inicialmente, as pessoas do cartaz “Procurados”, como terroristas, e após as atividades produzidas, os alunos as reconheceram como lutadores da liberdade, modificando a representação que tinha em suas mentes sobre aquelas pessoas.

Na análise, compreendi que o momento da produção conjunta e da produção individual foi profícuo, por permitir a discussão de diversas visões de mundo e a produção de anúncios de propagandas com críticas às práticas naturalizadas e reprodutoras de relações de poder. Comprovo isso com o anúncio de propaganda produzido por eles em conjunto e os anúncios produzidos individualmente, com críticas ao consumismo, aos padrões de beleza, ao papel da mulher na sociedade, dentre outros temas.

Considero, por meio de nossas análises, que o trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário é uma oportunidade de questionar as ideias e as representações estereotipadas construídas nesses gêneros. Por isso, abordar os anúncios do período do regime militar, se mostrou relevante, pois podemos resgatar a memória, a história do país e discutir como os discursos, com suas representações estereotipadas, podem ser utilizados para a sustentação do poder de grupos específicos. (THOMPSON, 1995).

Ao traçarmos algumas reflexões advindas da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e da Escola de Gêneros de Sydney (ROTHERY, 1996), em especial do ciclo de ensino aprendizagem, em nossa proposta didática, não tive a intenção de propor essas bases teóricas como solução para os problemas no ensino de Língua Portuguesa. Entendo que há outros focos que podem ser observados e analisados que podem contribuir com práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras. No entanto, nesse trabalho, aponto para um encaminhamento didático em que aproximo a teoria da prática e apresento uma proposta de ensino que auxilia professores e alunos em prol de uma formação crítica, não apenas referente aos discursos que os cercam, mas também aos seus próprios discursos.

## Referências

BAWARSHI, A.; REIFF, M. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 46-54.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking social discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.



FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmica-funcional em Língua Portuguesa**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, Rio Claro, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

LIMA, M. C. Discurso sobre gênero e identidade. In: OTTONI, M. A.; LIMA, M. C. (Org.). **Discursos, Identidades e Letramentos**: abordagens da análise de discurso crítica. São Paulo: Cortez, 2014. p. 63-109.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

ROTHERY, J. Making changes: developing an educational linguistics. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Org.). **Literacy in society**. London: Longman, 1996.

THAYLOR, M. Ethnography. In: BANISTER, P. et al. **Qualitative methods in psychology**. Buckingham: Open University Press, 1996.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

VESTERGAARD, T.; SCHØRODER, K. **A linguagem da propaganda**. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2004.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016