

Leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário[‡] Critical reading of advertisement media texts

Helen Josy Monteiro de Freitas*
Fábia Magali Santos Vieira**

RESUMO: Inúmeras modificações sociais e tecno-lógicas têm contribuído para o desenvolvimento de novas maneiras de ser na sociedade contemporânea. Nesse contexto, caracterizado pela diversidade de linguagens, destaca-se a presença imponente de textos publicitários no cotidiano dos alunos. Diante dessa realidade, esta pesquisa buscou pontuar as dificuldades dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Francisco/MG em relação à leitura crítica de textos midiáticos de domínio publicitário e elaborar uma proposta de intervenção para a superação dessas dificuldades, visando à formação do leitor crítico. A abordagem teórica deste trabalho foi ancorada nos estudos de Leffa (1996), Solé (2008), Koch e Elias (2012) e Koch (2013) sobre o processo de leitura numa visão sociointeracionista; nas contribuições de Menegassi (1995), sobre as etapas do processo de leitura e nos apontamentos de Silva (2009), Oliveira (2006) e Cafiero (2010) sobre leitura crítica e formação leitora. Nesta pesquisa, para a coleta de dados, utilizamos o grupo focal, a atividade diagnóstica e a atividade final. A análise dos dados obtidos nos permitiu concluir que a intervenção pedagógica contribuiu para a formação do leitor crítico de textos publicitários. Confirmamos ainda que, desde que o aluno tenha conhecimento sobre o assunto tratado, a criticidade desenvolvida em relação à publicidade se estende a outros textos. Esses resultados evidenciam, pois, a relevância do estudo de textos publicitários para a formação do indivíduo como membro atuante de uma sociedade mediatizada.

ABSTRACT: Numerous social and technological changes have contributed to the development of new ways of being in the contemporary society. In this context, characterized by the diversity of languages, there is the imposing presence of advertising texts in the students' daily routine. This research sought to point the difficulties of students in the 9th grade of a public middle school in San Francisco, Minas Gerais, regarding the critical reading of advertisement media texts and prepare a proposal for intervention for overcoming these difficulties, aiming to improve their critical reading. The theoretical approach of this study was anchored in the studies of Leffa (1996), Solé (2008), Koch and Elias (2012) and Koch (2013) about the reading process with a social-interactional vision; the contributions of Menegassi (1995) on the steps of the reading process; and the notes of Silva (2009), Oliveira (2006) and Cafiero (2010) on critical reading and reading improvement. For data collection, we used focal group, a diagnostic activity and a final activity. The data analysis allowed us to conclude that the pedagogical intervention contributed to the development of critical reading of advertising texts. In addition, provide that the students have knowledge of the subject, their criticism developed in relation to advertising texts extends to other texts. These results show the relevance of the study of advertising texts for the education of the individual as an active member of a mediated society.

Palavras-chave: Leitura crítica. Mídia. Textos publicitários. Formação leitora.

Keywords: Critical reading. Media. Advertising texts. Reading practice.

[‡] Este trabalho é um resumo de uma dissertação de mestrado orientada por Fábila Magali Santos Vieira: FREITAS, H. J. M. **Leitura crítica de textos midiáticos:** do texto publicitário à formação leitora. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.

* Mestre em Letras – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

** Doutora em Educação FE/UnB. Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

1 Introdução

Os avanços tecnológicos, presenciados nas últimas décadas, possibilitaram o desenvolvimento meteórico dos meios de comunicação, o que, além de contribuir para aumentar a interação entre as pessoas, permitiu o contato frequente com diversas formas de textos. A explosão de informações é uma realidade neste início de milênio. Aos textos impressos, somam-se textos oriundos de diversos segmentos de mídia, manipulados em múltiplas formas de linguagem.

Nesse contexto, caracterizado pela diversidade de linguagens, destaca-se a presença imponente dos textos publicitários no cotidiano dos alunos. Esses textos se constituem em rico material de análise, e sua função vai muito além de propagar produtos e serviços. O diálogo entre as várias formas de linguagem e o forte poder argumentativo comumente utilizado nesses textos fazem com que eles exerçam uma enorme influência sobre os modos de pensar e de agir. No entanto, ainda é perceptível a interpretação superficial e ingênua que a maioria dos alunos faz em relação às mensagens transmitidas pelos textos publicitários, mesmo quando se trata de textos de baixa e de média complexidade.

Diante dessa realidade, e por entendermos que é papel da escola contribuir para a formação de indivíduos capazes de interagir criticamente com os diversos textos que circulam socialmente, desenvolvemos esta pesquisa que teve como objetivo pontuar as dificuldades dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Francisco/MG, em relação à leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário, e elaborar, executar e avaliar uma proposta educacional de intervenção que possibilitasse ao aluno a superação das dificuldades evidenciadas, visando à formação do leitor crítico.

Neste estudo, trabalhamos com a hipótese de que é preciso conduzir o aluno a análises mais profundas acerca dos textos publicitários, a fim de que ele possa compreender as intenções explícitas no texto; perceber as intenções implícitas, sejam intencionais ou não; e, principalmente, refletir sobre os motivos de determinadas omissões, além de entender que diferentes grupos podem interpretar os mesmos textos diferentemente. Acreditamos ainda ser relevante um estudo que, dentre outros aspectos, leve em consideração o funcionamento da mídia e a forma como a publicidade atua para alcançar seus objetivos, podendo contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário, uma vez que a leitura crítica pressupõe o domínio de informações compatíveis com o assunto.

Nesta pesquisa, adotamos uma postura sociointeracionista, fundamentada nos estudos de Leffa (1996), Solé (2008), Koch e Elias (2012) e Koch (2013), por meio da qual a leitura é vista como um processo que se dá a partir da interação entre o leitor e o texto. Com base nos estudos de Menegassi (1995), apresentamos as quatro etapas do processo de leitura, que serviram de base para analisarmos os dados desta pesquisa. A partir das considerações de Oliveira (2006), Cafiero (2010) e Silva (2009), entre outros, discorreremos sobre a leitura crítica e a formação leitora, focalizando as posturas que melhor caracterizam o leitor crítico e as ações que contribuem para a sua formação.

2 O processo de leitura numa perspectiva sociointeracionista

Numa área essencialmente interdisciplinar como a leitura, encontrar uma definição que abarque todas as suas especificidades é uma tarefa complexa; por isso, tal tarefa deve ser realizada com muito critério para não incorrerem em deslizes que possam tornar essa definição muito restrita, ao ponto de não contemplar todas as suas nuances, ou que seja tão ampla que inclua aspectos de outras áreas do conhecimento.

Para iniciar esse estudo, Leffa (1996) fornece uma contribuição importante. O autor adverte que, dependendo do enfoque dado, assim como do grau de generalidade pretendido, o processo de leitura pode ser definido de diferentes formas: “Ler, para alguns autores, é extrair o significado do texto. Para outros é atribuir um significado” (LEFFA, 1996, p. 9)

Em relação ao processo de leitura, esse autor apresenta duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto; (b) ler é atribuir significado ao texto. Na primeira definição, o foco é o texto. Essa acepção de leitura está associada à ideia de que o significado está preso no texto, sendo preciso extraí-lo. Dessa forma, o leitor se apresenta numa condição de subordinação em relação ao texto, sendo este o polo mais importante da leitura.

Não podemos afirmar que essa concepção de leitura seja predominante em todas as escolas, no entanto, não há como refutar o fato de ser a leitura, em muitas situações, associada unicamente à decifração das informações presentes no texto, tanto que não é raro encontrarmos atividades de interpretação que privilegiam questões nas quais os alunos precisam se ater apenas ao que diz o texto, desconsiderando, assim, o que o leitor entendeu a partir do que foi disponibilizado no texto.

A segunda acepção proposta por Leffa (196) considera que o sentido do texto depende da bagagem de experiências do leitor, podendo o mesmo texto desencadear diferentes visões da realidade. Percebe-se que, nessa definição, a origem do significado encontra-se unicamente

no leitor; sendo assim, “a qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor” (LEFFA, 1996, p. 14). Outro problema dessa acepção de leitura está no fato de não delimitar as possibilidades de interpretação, pois, se o foco é o leitor, que interpreta unicamente de acordo com o seu conhecimento, se torna nítida a possibilidade de que ele se perca em interpretações improváveis, uma vez que esse limite é dado pelo texto.

É perceptível, pois, que tanto a primeira quanto a segunda definição abordam a leitura de forma simplista. A primeira engessa o processo de leitura, prendendo o conteúdo ao texto, desconsiderando o papel do leitor, suas experiências prévias e sua interação com o texto. A segunda desconsidera a realidade presente no texto, colocando o leitor como o único responsável pela atribuição de significado:

Ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. (LEFFA, 1996, p. 17).

As definições, dependendo da perspectiva teórica abordada, podem ter como foco o texto, o leitor ou, ainda, a interação entre esses dois elementos. O processo de leitura se baseia, dessa forma, numa relação de complementaridade entre (a) o texto, que coloca à disposição do leitor as pistas que irão possibilitar a interpretação, (b) o leitor, que irá relacionar as pistas oferecidas pelo texto ao seu conhecimento prévio e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.

Postura semelhante é assumida por Solé (2008), que afirma ser a leitura um processo de interação entre o leitor e o texto. A autora também destaca que a perspectiva adotada por ela é a interacionista, uma vez que “este modelo pressupõe uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura” (SOLÉ, 2008, p. 23).

É essa também a posição de Koch (2013, p. 30), para quem “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”. A autora utiliza a metáfora do *iceberg* para ilustrar sua afirmação:

[...] como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários

sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. (KOCH, 2013, p. 30).

Numa concepção sociocognitiva-interacional, para que o sentido do texto seja construído, é preciso levar em consideração tanto o conhecimento do leitor quanto as pistas deixadas pelo autor. Sendo assim, o sentido do texto é construído a partir da interação profícua entre o leitor e o texto, sendo esta concepção de leitura a que adotamos neste trabalho.

3 Processamento textual: em busca do sentido

A leitura é o processo no qual o leitor utiliza-se de diferentes meios para realizar a compreensão e a interpretação do texto. Ao tecer considerações acerca do processamento textual, Koch e Elias (2012, p. 39) lembram que várias estratégias são acionadas no momento da realização de atividades de produção de sentido:

Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimentos que temos armazenados na memória. [...] Para termos uma ideia de como ocorre o processamento textual, basta pensar que, na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação.

Em outro trabalho, Koch (2013) discorre sobre os três grandes sistemas de conhecimento aos quais os leitores recorrem para a realização do processamento textual. São eles: conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional.

O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo o responsável pela articulação e pela organização do material linguístico na superfície textual. O conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo) refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de biblioteca de vivências e de experiências – e encontra-se armazenado na memória de cada indivíduo. Já o conhecimento interacional diz respeito ao conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de interação através da linguagem.

Kleiman (2013), assim como Koch e Elias (2012), também afirma que o leitor utiliza diversas estratégias para o processamento de textos, e que elas se baseiam no conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico:

Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como faculdades, necessárias para levar a termo a

leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão da memória. (KLEIMAN, 2013, p. 16).

Essas considerações sobre o processamento textual confirmam que, no texto, nem todas as informações estão explícitas, exigindo do leitor que as construa, durante a leitura, a partir de seus conhecimentos, o que requer o acionamento de recursos cognitivos. As lacunas do texto devem ser “preenchidas com base em informações ativadas na memória do leitor” (MARQUESI; ELIAS, 2008, p. 172), afinal, nem tudo o que se lê pode ser entendido, levando-se em consideração apenas os aspectos linguísticos e estruturais. Assim, os conhecimentos presentes na memória assumem grande importância, uma vez que contribuem sobremaneira para preencher as lacunas do texto (KOCH; ELIAS, 2012).

Na concepção de Marquesi e Elias (2008),

[...] partindo do princípio de que as pessoas, ao lerem, não apenas constroem uma representação do texto, mas tentam “imaginar” do que se trata o texto (coisas, pessoas, atos, eventos ou estados de coisas a que o texto se refere), a teoria cognitiva da linguagem e da compreensão (ou produção) do discurso assume o pressuposto segundo o qual, adicionalmente à representação mental do texto, os usuários da língua constroem um modelo da situação sobre a qual o discurso versa, entendendo-se modelo de situação como uma noção cognitiva que dá conta do tipo de “imaginação” no qual os leitores se empenham na atividade de compreensão. (MARQUESI; ELIAS, 2008, p. 174, grifos das autoras).

Portanto, o processamento textual requer a mobilização de conhecimentos cognitivos, textuais e sociointeracionais (KOCH, 2013). Esses modelos mentais construídos pelos leitores permitem explicar vários aspectos que não poderiam ser entendidos ao se tomar como base apenas os aspectos linguísticos e estruturais, ou seja, as lacunas, as implicitudes do texto são preenchidas por informações obtidas do modelo mental construído pelo leitor:

Exemplo prototípico são as inferências, que [...] permitem gerar informação semântica nova a partir daquela dada, em certo contexto. Sendo a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto. (KOCH, 2013, p. 36).

A compreensão leitora é, portanto, facilitada ou, em alguns casos, até mesmo permitida pela construção de modelos mentais. É preciso considerar que, durante a atividade de leitura, “os modelos vão sendo mantidos e refinados ou mudados, uma vez que tanto os modelos fazem

uso da informação textual quanto a informação textual é interpretada com informações do modelo” (MARQUESI; ELIAS, 2008, p. 175). Supõe-se, assim, que as estratégias de seleção, de antecipação e de verificação de hipóteses estejam diretamente relacionadas à construção da compreensão

Retomando a concepção de leitura, Kleiman (2013, p. 13) considera-a “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”; ou seja, a leitura é um processo no qual a intertextualidade se apresenta como fundamental para a compreensão do texto.

Koch e Elias (2012) também alertam para a importância da intertextualidade para o processo de compreensão e de produção de sentido, e afirmam que “identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor”.

A esse respeito, Costa Val (2004) diz, citando Bakhtin (1992)¹, que, entre os textos que circulam socialmente, existe um elo; dessa forma, cada texto faz referência a outros textos, seja contestando-os ou reafirmando-os. A autora também destaca que a intertextualidade nem sempre é percebida pelo locutor, assim como, algumas vezes, o alocutário também não reconhece todos os textos envolvidos na construção do texto. Cabe ressaltar que a intertextualidade pode se apresentar de forma explícita ou implícita. De acordo com Koch e Elias (2012, p. 92), quando ocorre a intertextualidade implícita, cabe ao leitor recuperar, na memória, a fonte sobre a qual o texto faz referência; caso isso não ocorra, a construção do sentido ficará parcial ou totalmente prejudicada.

Outro ponto levantado por vários autores, como Kleiman (2013), Solé (2008) e Leffa (1996), refere-se à importância dos objetivos de leitura. Leffa (1996) assevera que os objetivos determinam a eficácia de estratégias de leitura utilizadas pelo leitor. Para Kleiman (2013), a posse de um objetivo é uma das características básicas do leitor experiente. A autora apresenta uma situação em que o professor orienta o aluno quanto à definição de objetivos, e destaca que essa é uma tarefa capaz de suprir eventuais problemas de leitura.

O aluno que lê pela primeira vez uma propaganda pode deixar de perceber a função de certos aspectos lingüísticos, porque seu conhecimento sobre a intencionalidade desse texto não é mobilizado para a tarefa de leitura. Entretanto, se o aluno for orientado a pensar no contexto em que essa propaganda foi produzida, qual era o leitor previsto, e qual a intenção que está atrás de textos desse tipo, então a leitura deixa de ser uma análise de palavras para passar a ser uma conscientização sobre os usos (e abusos) da linguagem mediante a leitura. (KLEIMAN, 2013, p. 79).

¹ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

A interpretação que fazemos depende, pois, em grande parte, dos objetivos da nossa leitura; leitores com finalidades diferentes podem extrair informações distintas de um mesmo texto (SOLE, 2008).

Em relação ao ensino da leitura, cabe salientar que este, tradicionalmente, ocupou papel secundário na escola. O foco do ensino sempre foi a escrita, o que, associado a outros fatores, dentre eles a ausência de um programa bem definido, contribuiu para aumentar as dificuldades de interpretação apresentadas pelos alunos. No entanto, nas últimas décadas, em decorrência dos avanços das pesquisas da linguística do texto e da análise do discurso, surgiu uma nova concepção de texto, voltada para um ensino que busca conduzir o aluno a analisar as estratégias envolvidas na elaboração do texto, procurando compreender os efeitos de sentido produzidos por este; desse modo, “em vez de se procurar o que o texto diz, procurar analisar *como o texto diz e por que diz o que diz* de um determinado modo” (PAULIUKONIS, 2011, p. 243).

4 Etapas do processo de leitura

Como abordamos anteriormente, vários autores, entre eles Leffa (1996), Koch (2013) e Solé (2008), afirmam que a leitura se dá a partir da interação entre leitor e texto, ou seja, a leitura é um processo no qual o leitor utiliza os seus conhecimentos para interpretar as informações disponibilizadas no texto. Menegassi (1995), embasado nos estudos de Cabral (1986)², afirma que o processo de leitura é basicamente composto por quatro etapas que não existem isoladamente: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

A decodificação, primeira etapa do processo, é resultante do reconhecimento do signo linguístico. No entanto, a simples decodificação dos símbolos escritos não significa, necessariamente, compreensão. Em relação a isso, Menegassi (1995) chama a atenção para a existência de dois tipos de decodificação: a primária, quando há apenas a identificação visual por parte do leitor, e a secundária, quando, além de identificar e de pronunciar a palavra, o leitor também reconhece o seu significado, sendo, portanto, capaz de compreendê-la. “A decodificação para ser considerada como uma etapa no processo de leitura deve ser aliada à compreensão, iniciando o processo de apreensão de significados. Decodificação mal feita implica compreensão mal sucedida” (MENEGASSI, 1995, p. 87).

A segunda etapa do processo é a compreensão. Na concepção de Cabral (1986),

[...] compreender um texto é captar sua temática; é reconhecer e captar os tópicos principais do texto; é conhecer as regras sintáticas e semânticas da

² CABRAL, L. S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje**, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.

língua usada; é conhecer as regras textuais; é poder depreender a significação de palavras novas; é inferenciar. [...] Seria, na verdade, ‘mergulhar’ no texto e retirar dele a sua temática, suas ideias principais. (apud MENEGASSI, 1995, p. 87).

A partir dessas considerações, é possível afirmar que compreender um texto implica ser capaz de dialogar com ele a fim de captar as informações disponibilizadas e de entender suas ideias principais. Cabe salientar que o processo de compreensão depende, em grande parte, dos conhecimentos que o leitor possui.

Menegassi (1995) também afirma que a compreensão do texto ocorre em três níveis: o literal, que corresponde à leitura superficial do texto, em que o leitor não faz inferências, apegando-se apenas às informações explícitas; o inferencial, no qual o leitor consegue fazer inferências, aumentando, assim, as possibilidades de entender o que está implícito; e o interpretativo, quando o leitor utiliza os seus conhecimentos para expandir a leitura, ou seja, é o nível em que o leitor dialoga com o texto, o que contribui para ampliar o seu conhecimento.

A interpretação, etapa posterior à compreensão, é o momento da leitura em que o leitor assume um posicionamento crítico, utilizando a sua capacidade de julgamento. É nessa etapa que o leitor utiliza os conhecimentos ampliados na etapa da compreensão para analisar, julgar e reformular os seus conceitos sobre o assunto abordado.

A interpretação é a etapa mais complexa do processo de leitura, pois é o momento em que o leitor precisa ler além do que está posto para, a partir daí, ser capaz de perceber as intenções por trás das escolhas feitas pelo produtor do texto. Assim, o leitor crítico é aquele que consegue chegar a essa etapa do processo de leitura, sendo capaz de perceber, de analisar e de julgar aquilo que lê.

A interpretação pode ou não ser dirigida. Quando o autor deixa claro no texto as suas intenções, a interpretação será dirigida; por outro lado, quando as intenções não estão bem demarcadas, a interpretação ocorre de forma não dirigida, possibilitando diferentes interpretações (MENEGASSI, 1995). Ainda em relação às possibilidades de interpretação, é importante lembrar que o conhecimento que o leitor traz influencia na leitura que faz de um determinado texto; dessa forma, leitores diferentes poderão apresentar leituras também diferentes de um mesmo texto.

A quarta e última etapa do processo de leitura é a retenção, “responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória de longo prazo” (CABRAL, 1986 apud MENEGASSI, 1995, p. 88), e ocorre em dois níveis: o primeiro, resultante apenas da compreensão; o segundo nível se dá a partir da interpretação, sendo, portanto, mais profundo.

Levando-se em consideração que a interpretação é uma etapa mais complexa do que a compreensão, é desejável que o aluno retenha informações oriundas da interpretação, e não apenas da compreensão (MENEGASSI, 1995).

A partir dessas considerações, elaboramos o Quadro 1, no qual sintetizamos todas as etapas do processo de leitura, tendo como base a visão psicolinguística (CABRAL, 1986).

Quadro 1 – Síntese das etapas do processo de leitura

Decodificação ³	Compreensão			Interpretação	Retenção ⁴	
Secundária	Literal	Inferencial	Interpretativo		Nível 1	Nível 2
Reconhecer um símbolo escrito e compreender o seu significado.	Reconhecer informações explícitas em um texto.	Inferir informações implícitas em um texto.	Relacionar o conteúdo presente no texto ao próprio conhecimento	Utilizar a capacidade crítica para analisar e fazer julgamentos sobre o que lê.	Reter informações acerca da temática e dos tópicos mais importantes.	Reter informações mais complexas, resultantes do processo de interpretação.

Fonte: elaboração própria (2015).

No que tange à leitura em sala de aula, é inegável que a maioria das atividades privilegia apenas algumas habilidades relacionadas à compreensão. Basta analisarmos os livros didáticos, instrumento de ensino amplamente utilizado nas escolas, para percebermos que as atividades que requerem interpretação são poucas e, quase sempre, dirigidas. Segundo Rojo (2009, p. 79), “somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas nas escolas. Todas as outras são quase ignoradas”. A autora ainda chama a atenção para a necessidade de se refletir sobre a finalidade da leitura em sala de aula, uma vez que não é raro encontrarmos alunos para os quais o principal objetivo da leitura se resume na resolução de “um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliar a compreensão)” (ROJO, 2009, p. 79), como se todas as informações necessárias ao entendimento do texto estivessem explícitas, desconsiderando-se, dessa forma, a necessidade de interpretação.

5 Leitura crítica

É significativo o contato que as pessoas, principalmente os jovens, têm com os diversos textos que circulam socialmente. No entanto, é comum encontrarmos professores de diferentes áreas do conhecimento queixando-se das dificuldades dos seus alunos em relação à

³ Mesmo afirmando haver dois tipos de decodificação, a primária e a secundária, Menegassi (1995) direciona nossa atenção para o fato de que a decodificação, para ser considerada uma etapa do processo de leitura, precisa estar aliada à compreensão. Diante disso, a decodificação primária, por fazer referência apenas à decodificação do símbolo escrito, não pode ser considerada uma etapa nesse processo.

⁴ O processo de retenção ocorre, no nível 1, a partir da compreensão, e no nível 2, a partir da interpretação.

compreensão e à interpretação de textos, o que, segundo eles, acaba dificultando a aprendizagem de outros conteúdos.

O problema é quase sempre o mesmo: “Meu aluno lê, mas não compreende o que lê”. A partir dessas queixas, levantamos duas questões para que o professor interessado em ajudar o seu aluno a desenvolver-se como leitor procure entender. A primeira questão diz respeito ao modo como se dá o processo de leitura.

Cafiero (2010 p. 85) salienta que “a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos”. Assim, os sentidos não estão prontos no texto, cabendo ao aluno extraí-los. Os sentidos são construídos a partir da interação com o texto, e essa interação pode ser mais ou menos profícua; o sucesso vai depender das relações que o leitor estabelece entre as informações presentes no texto e o seu próprio conhecimento. Diante disso, um ponto importante a se observar é o conhecimento que esse leitor possui acerca do assunto abordado no texto. Quando o assunto não é de conhecimento do leitor, ainda que decodifique uma página inteira, não será capaz de compreender o que está escrito, porque não processou o texto, não conseguiu estabelecer relações. (CAFIERO, 2010).

A outra questão surge exatamente neste ponto. Se a leitura é um processo de construção de sentidos, no qual o leitor relaciona as informações presentes no texto ao seu conhecimento sobre o assunto, considerando-se que ele já possui esse conhecimento, como o professor pode contribuir para que o aluno seja capaz de mobilizar os conhecimentos necessários à compreensão? Sobre isso, cremos que uma estratégia viável seja despertar a curiosidade do aluno em relação ao texto, instigá-lo a fazer perguntas, a buscar respostas, a levantar hipóteses, a julgar e a refletir criticamente sobre as informações disponíveis no texto a fim de formular a sua própria opinião sobre o assunto.

Silva (2009) destaca que as teorias clássicas de leitura apresentam três posturas resultantes da relação leitor-texto: ler as linhas, ler as entrelinhas e ler além das linhas. Quanto a essas posturas, o autor acredita ser “a terceira [...] a que melhor caracteriza o trabalho de interlocução de um leitor crítico. A ele interessa ir além do reconhecimento de uma informação” (SILVA, 2009, p. 34). O leitor crítico é aquele que analisa, que julga e que duvida do que foi exposto a fim de formular a sua própria opinião acerca do texto. Não estamos, com isso, querendo dizer que o leitor crítico é sempre contrário a tudo; o que estamos afirmando é que o leitor crítico não acredita em tudo que é posto como verdade absoluta; ele questiona, ele sempre procura a raiz da informação, não aceitando passivamente as ideias dos outros.

Ainda em relação ao perfil do leitor crítico, Maia (2011, p. 43), embasada nos estudos de Carraher (2008)⁵, afirma que ser um leitor crítico significa ser capaz de “penetrar para além da superfície das ideias, porque o âmago da questão, muitas vezes, repousa nos pressupostos, nos implícitos”. Assim, cabe ao leitor crítico

[...] entender o significado implícito como também o explícito; deve avaliar a fonte de onde o texto provém; deve diferenciar fatos relevantes de irrelevantes, saber fazer previsão e antecipar fatos, testar hipóteses acerca do que lê; deve ser capaz de diferenciar tratamentos marcados pela tendenciosidade e preconceito; e, finalmente, deve julgar, em suas conclusões, se o autor privilegiou todos os fatos. (BOND, G. L.; WAGNER, E. B.⁶, 1966; SPACHE, G. D., 1964⁷ apud OLIVEIRA, 2006, p. 23).

Dessa forma, ler criticamente é analisar o texto a fim de perceber suas intenções; é fazer inferências; é julgar, apontar os motivos de determinadas escolhas; é entender o que está explícito, mas, sobretudo, desvendar o implícito e entender os possíveis motivos da sua omissão, assim como compreender o significado socialmente construído embutido nos textos. Como destaca Oliveira (2006, p. 23), a “leitura crítica inclui a avaliação da autenticidade e validade do texto (tradicional ou eletrônico), bem como a formulação de opinião acerca dele”. É esta também a concepção de leitura crítica adotada neste trabalho.

5.1 A formação do leitor crítico: um dos grandes desafios da escola na atualidade

A formação do leitor crítico é um processo que precisa ser desenvolvido no dia a dia da sala de aula, uma vez que não produz evolução imediata. No entanto, antes de se pensar na formação do leitor crítico, é necessário que se pense na formação leitora de forma ampla. O desenvolvimento da criticidade na leitura pressupõe, antes de tudo, um indivíduo leitor.

Um dos grandes desafios enfrentados pelo professor, no que tange à formação leitora, de uma forma geral, consiste em fazer com que o “ensinar a ler” dialogue com o “ensinar a gostar de ler”. Quanto a isso, Solé (2008, p. 43) salienta que, em diversas ocasiões, o interesse pela leitura “depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura”, assim como das diferentes maneiras de explorá-la. Não basta ensinar a decodificar palavras; mais importante do que introduzir o aluno no mundo da leitura é procurar meios de

⁵ CARRAHER, D. W. **Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

⁶ BOND, G. L.; WAGNER, E. B. **Teaching children to read**. Nova York: Macmillan, 1966.

⁷ SPACHE, G. D. **Reading in the elementary school**. Boston: Allyn & Bacon, 1964.

garantir a sua permanência nesse universo de forma prazerosa e envolvente, fazendo-o entrar no círculo dos alfabetizados-letrados.

Em se tratando de metodologias para a formação leitora, torna-se oportuno trazer para a discussão o conceito de “autoamplificação” que, embora não seja novo, parece ainda não ter sido compreendido por muitos educadores, o que contribui sobremaneira para aumentar as dificuldades de ensino:

A autoamplificação refere-se ao fato de que um mesmo texto, em função dos elementos emocionais e cognitivos imbricados no momento da interação, sempre produz diferentes rumos e sentidos de leitura para dois ou mais leitores; aproveitar pedagogicamente esses vários rumos, adensando-os na discussão, gerando questionamentos e propondo novas sínteses a partir das ampliações pessoais é, para mim, uma das melhores didáticas para a formação de leitores maduros. (SILVA, 2009, p. 102-103)

Percebe-se que o conhecimento é fruto da interação e da participação coletiva, sendo, portanto, construído, entre os membros de um mesmo grupo, através de um trabalho que leva em consideração as ampliações pessoais, favorecendo a construção e o adensamento de sentidos.

Ainda com base na importância da interação, torna-se relevante observar as palavras de Edwin Hutchins (2001) quando, ao tratar da cognição distribuída – ramo da ciência cognitiva que se dedica a compreender a organização dos sistemas cognitivos –, diz que, a partir da interação entre as pessoas, podem surgir fenômenos que, provavelmente, não surgiriam se a pessoa estivesse isolada. Esses fenômenos, por terem se desenvolvido em um sistema mais amplo, podem se tornar elementos de práticas culturais e, a partir daí, tornarem-se disponíveis para a apropriação pelas pessoas. O paradoxo de como sistemas simples podem levar a sistemas mais complexos pode ser solucionado partindo-se desse esquema (HUTCHINS, 2001).

Aproximando essas considerações do universo da leitura, mais precisamente, da leitura crítica, abordando-a como sendo um sistema mais complexo do que aquele, pode-se vislumbrar uma possibilidade de desenvolvimento de estratégias de leitura por meio da apropriação desses conceitos e da sua utilização no processo de ensino, ou seja, a interação bem orientada entre os alunos pode contribuir para que desenvolvam reflexões mais profundas e complexas sobre um determinado texto.

Nesse contexto, é importante destacar a relevância do papel e da figura do professor, que deve ser considerado como um dos principais responsáveis pela formação leitora no ambiente escolar. Quanto a isso, cabe ressaltar que embora a leitura seja considerada o pulmão da vida docente e discente, estando diretamente relacionada com o bom desempenho do

estudante em todas as disciplinas escolares, ainda são raros os cursos que tematizam, por meio de disciplinas específicas, o processo de leitura (SILVA, 2009), aumentando, assim, as dificuldades a serem enfrentadas pelo professor, uma vez que a falta de embasamento teórico se constitui em enorme barreira para o ensino da leitura.

Além de professores bem preparados e metodologias adequadas, o desenvolvimento do leitor crítico também requer atmosfera apropriada, sendo que o contexto escolar precisa possibilitar ao aluno abertura para que discussões e debates ocorram. Ambientes marcados pelo autoritarismo e pela censura ao pensamento do aluno em nada contribuem para a formação de um leitor crítico e questionador, pois não faz sentido uma instituição escolar ensinar aquilo que não pratica.

Na sociedade moderna, a capacidade de tomar decisões rápidas e coerentes torna-se uma exigência cada vez maior. A escola não está isenta dessas exigências; pelo contrário, por ser considerada como local de formação integral do sujeito, a cada dia, é mais cobrada em relação ao desenvolvimento de metodologias dinâmicas que atendam às necessidades da sociedade moderna, cada vez mais marcada pela presença da tecnologia e, conseqüentemente, pela multiplicidade de textos. No entanto: “são raras as que organizam e implementam ações direcionadas ao aguçamento da criticidade dos estudantes” (SILVA, 2009, p. 27). O trabalho voltado para o desenvolvimento da criticidade está diretamente relacionado com uma concepção libertadora de educação, ou seja, um ensino que tem por objetivo desenvolver a consciência crítica, contribuindo para que o aluno seja agente de transformação no mundo.

6 Questões metodológicas

Como dito anteriormente, este trabalho, realizado no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), tem por objetivo pontuar as dificuldades dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Francisco/MG, em relação à leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário, e elaborar, executar e avaliar uma proposta educacional de intervenção que possibilite ao aluno a superação das dificuldades evidenciadas, visando à formação do leitor crítico.

A relação dialética entre pesquisa e ação está fortemente presente neste trabalho, uma vez que tem como objetivo primeiro a transformação da realidade. Assim, partindo dos pressupostos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005), o percurso metodológico, nesta pesquisa, foi delineado como demonstramos a seguir.

- Problematização da prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Bom Menino em relação à leitura, especificamente, em relação à leitura crítica de textos publicitários;
- Realização de pesquisa bibliográfica para a construção de um referencial teórico que compreendesse a natureza do problema de pesquisa a ser investigado;
- Análise dos documentos oficiais em relação aos objetivos e às orientações para a abordagem do problema nas séries finais do Ensino Fundamental;
- Coleta de dados: grupo focal, atividade diagnóstica e atividade final;
- Elaboração e aplicação de uma proposta educacional de intervenção para a superação do problema de pesquisa; e
- Análise dos resultados e contribuição para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Para que a presente investigação pudesse atingir seus objetivos, primeiramente procuramos identificar as reais dificuldades dos alunos em relação à leitura crítica de textos midiáticos. Essa investigação levou em consideração as observações feitas em sala de aula, os comentários dos alunos no Grupo Focal e também as respostas dadas por eles na atividade diagnóstica. Cabe ressaltar que esses dados diagnósticos foram de extrema importância, uma vez que subsidiaram a elaboração da Proposta de Intervenção.

Após a realização e a análise das atividades diagnósticas, tornou-se necessária uma investigação minuciosa acerca dos pressupostos teóricos que embasaram a elaboração da Proposta Educacional de Intervenção. Para tanto, tomamos como referencial os estudos de Leffa (1996), Solé (2008), Kleiman (2013), Koch (2013), Koch e Elias (2012), Oliveira (2006), Silva (2009) e Menegassi (1995), entre outros. Ainda nesta etapa, examinamos os documentos oficiais que norteiam o processo de ensino/aprendizagem em escolas públicas de todo o país, a fim de analisar os aspectos relativos à leitura, bem como fazer um estudo crítico acerca da abordagem do gênero anúncio publicitário nas séries finais do Ensino Fundamental.

A próxima etapa do trabalho foi a elaboração de uma Proposta Educacional de Intervenção que possibilitasse ao aluno a superação das dificuldades de leitura de textos midiáticos do domínio publicitário, visando à formação do leitor crítico. Essa proposta teve como base metodológica o estudo de David Thornburg (1996), sobre o aprendizado no século XXI. Nesse estudo, Thornburg chama a atenção para as quatro etapas primordiais para que o aprendizado, de fato, aconteça, e relaciona-as metaforicamente com os seguintes elementos: *fogueira, poço d'água, caverna e vida*.

A primeira etapa faz referência à *fogueira* e remete ao narrador, que compartilha seus conhecimentos com os aprendizes; a segunda etapa está relacionada ao *poço d'água*, que é visto como um local de diálogo, onde é possível compartilhar conhecimentos. A *caverna* é a metáfora utilizada na terceira etapa e chama a atenção para a necessidade de se refletir sobre o conhecimento através do contato consigo mesmo. A quarta etapa faz referência à *vida* e diz respeito à aplicação do conhecimento construído, sendo, portanto, um componente essencial para o processo de ensino/aprendizagem.

Salientamos que as metáforas estão representadas na Proposta de Intervenção com os nomes: conhecendo (*fogueira*), dialogando (*poço d'água*), refletindo (*caverna*) e praticando (*vida*).

A partir das contribuições de Thornburg (1996), as atividades foram estruturadas da seguinte forma:

- a) *conhecendo*: os alunos conheceram as especificidades dos textos publicitários;
- b) *dialogando*: nesta etapa, eles compartilharam conhecimentos com os outros estudantes;
- c) *refletindo*: momento em que o aluno teve a oportunidade de refletir individualmente sobre os conhecimentos construídos; e
- d) *praticando*: para concluir as etapas de aprendizagem, os estudantes aplicaram o que aprenderam através da elaboração de uma peça publicitária em forma de *tout*.

O Quadro 2 apresenta a síntese da Proposta Educacional de Intervenção.

Quadro 2 – Síntese da proposta educacional de intervenção

	Módulo I	Módulo II	Módulo III
	O texto publicitário	O poder persuasivo da mídia: o explícito e o implícito nos textos publicitários	Os estereótipos nos textos publicitários
C	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o gênero anúncio publicitário. • Conhecer as especificidades do gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a mídia como formadora de opinião, uma vez que apresenta enorme poder de persuasão. • Perceber como as informações são apresentadas no texto publicitário (o explícito e o implícito). • Identificar as informações pressupostas e as subentendidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o conceito de estereótipos, focalizando a sua relação com a publicidade. • Reconhecer, em um texto, os interesses por trás do uso de estereótipos.
D	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as especificidades dos anúncios publicitários veiculados em diversas mídias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o poder persuasivo dos textos publicitários. • Perceber que o modo como as informações são apresentadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os efeitos que a publicidade pode operar na sociedade pela criação ou pela manutenção de estereótipos.

		contribuem para a construção do significado.	
R	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a construção e as especificidades dos anúncios publicitários e a sua importância social. 	<ul style="list-style-type: none"> • A mídia tem o poder de persuadir as pessoas? • O modo como as informações são disponibilizadas amplia as possibilidades de significação? 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a fixação de estereótipos pela publicidade e os impactos dessa prática na vida das pessoas.
P	<p style="text-align: center;">Atividade Final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir um anúncio publicitário, em forma de <i>tout</i>⁸, aplicando os conhecimentos adquiridos sobre o gênero, demonstrando o seu funcionamento no texto. 		

Legenda: (C) Conhecendo; (D) Dialogando; (R) Refletindo; (P) Praticando.

Fonte: Elaboração própria.

Para auxiliar na condução do trabalho em sala de aula, elaboramos um material didático para o aluno. As atividades utilizadas nesse material têm por objetivo conduzir o aluno a uma reflexão mais aprofundada sobre os textos. Aspectos relacionados à construção dos sentidos, aos recursos persuasivos comumente utilizados, às intenções implícitas e ao diálogo entre as diferentes linguagens estão entre os assuntos que foram amplamente abordados.

Após a aplicação da Proposta Educacional de Intervenção, os alunos foram submetidos a uma atividade de interpretação, aqui denominada “Atividade final”, para que pudessemos verificar os avanços obtidos em relação à leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário.

A última etapa deste trabalho foi a análise dos dados. Nela, verificamos os resultados obtidos a partir da realização da Proposta de Intervenção, cruzando-os com os resultados anteriores para, a partir daí, analisarmos as contribuições deste estudo para o desenvolvimento da leitura crítica e, por conseguinte, para o ensino de Língua Portuguesa.

7 Resultados e discussões

Visando refletir sobre a compreensão leitora dos alunos no que se refere ao gênero anúncio publicitário, bem como analisar os avanços obtidos ao final da proposta, durante as análises, examinamos as respostas dos alunos levando em consideração o conceito de etapas do processo de leitura defendido por Menegassi (1995); no entanto, atentamos especificamente para as etapas de compreensão e de interpretação, foco deste estudo. Salientamos que, na etapa de compreensão, consideramos dois níveis: o literal, que corresponde à apreensão de elementos explícitos no texto, e o interpretativo, nível de leitura no qual o leitor, através do acionamento

⁸ Vídeo de curta duração amplamente utilizado em *sites* de redes sociais como ferramenta de interação.

do próprio conhecimento, é capaz de dialogar com o texto, realizando inferências e desvendando suas implicitudes. Lembramos ainda que, neste trabalho, a etapa de interpretação corresponde à leitura crítica.

As habilidades esperadas nas etapas de compreensão e de interpretação foram adaptadas, remetendo ao disposto no Quadro 1, mas também estabelecendo um diálogo com a concepção de leitura crítica de textos publicitários adotada neste trabalho.

O Quadro 3 exibe as etapas do processo de leitura e os seus respectivos níveis, assim como a relação que pretendemos que seja estabelecida entre o leitor e o texto.

Quadro 3 – Síntese das etapas de leitura adotadas neste trabalho

Etapas →	COMPREENSÃO		INTERPRETAÇÃO (Leitura crítica)
	Literal	Interpretativo	
Níveis →			
Relação entre o leitor e o texto →	<p>Compreensão com base em elementos explícitos.</p> <p>Neste nível, o leitor se detém exclusivamente ao texto e deve se mostrar capaz de compreender os elementos básicos que o compõem.</p>	<p>Compreensão com base em elementos explícitos e implícitos.</p> <p>Neste nível, o leitor, através da mobilização de conhecimentos prévios, deve ser capaz de dialogar com o texto, de realizar inferências e de desvendar suas implicitudes.</p>	<p>Nesta etapa, espera-se que o leitor seja capaz de analisar criticamente o conteúdo lido.</p> <p>A ele cabe reconhecer as estratégias persuasivas e os efeitos produzidos por elas, desvendar os sentidos socialmente construídos e suas implicações, bem como perceber as intenções dos seus produtores e se posicionar frente ao que foi dito.</p>

Fonte: elaboração própria (2015).

7.1 Análise da atividade diagnóstica e do grupo focal

Na primeira etapa deste trabalho, realizamos um diagnóstico por meio de grupo focal e atividade diagnóstica. O grupo focal teve por objetivo traçar o perfil dos alunos como sujeitos de uma sociedade midiática e como leitores de textos publicitários. A atividade diagnóstica, além de oportunizar a identificação das reais dificuldades dos alunos em relação ao gênero anúncio publicitário, também possibilitou analisar em que etapa do processo de leitura esses alunos se encontravam. Ressaltamos que esse não foi o único meio para diagnosticar as dificuldades; as atividades de leitura e de interpretação, realizadas na sala de aula em outros momentos, contemplando diversos textos desse gênero, contribuíram também para evidenciar as deficiências na compreensão e na interpretação de textos.

Considerando as etapas do processo de leitura, é possível afirmar, tendo como base tanto as respostas presentes na atividade diagnóstica quanto as observações de outras atividades realizadas na sala de aula, que, embora a maioria já tivesse consolidado as habilidades relativas à leitura literal do texto, muitos ainda tinham dificuldade para realizar inferências, para desvendar o implícito e para fazer o seu conhecimento de mundo dialogar com as informações do texto. Percebe-se, portanto, que a maioria dos alunos ainda não tinham concluído a etapa de compreensão. Tendo em vista que o nosso objetivo é que eles se tornem leitores críticos, o fato de não conseguirem compreender um texto é preocupante. Afirmamos isto embasados nas palavras de Menegassi (1995), quando diz que, para que o aluno consiga interpretar um texto, antes de qualquer coisa, é preciso que ele o compreenda, assim, para que a etapa de interpretação ocorra, é necessário que a compreensão a preceda.

Diante do exposto, observa-se a necessidade de desenvolver atividades de leitura que possibilitem ao aluno examinar atentamente o texto, utilizando os próprios conhecimentos para inferir e levantar hipóteses, a fim de que consiga compreender o texto. No entanto, é preciso lembrar que a sociedade em que vivemos exige das pessoas muito mais do que apenas compreender textos. Diante disso, é fundamental refletir sobre estratégias de ensino que também instiguem o aluno a analisar e a julgar o conteúdo lido, assumindo, dessa forma, uma postura crítica.

Assim, o grande desafio da Proposta Educacional de Intervenção foi conduzir os alunos à consolidação da etapa de compreensão para que, a partir daí, pudessem alcançar a próxima etapa do processo de leitura, a interpretação⁹, ou seja, a leitura crítica.

7.2 A proposta educacional de intervenção

A Proposta Educacional de Intervenção foi desenvolvida com o objetivo de possibilitar ao aluno a superação das dificuldades de leitura de textos midiáticos do domínio publicitário, visando à formação do leitor crítico. Nessa proposta, o estudo dos textos publicitários foi dividido em três módulos, o que, além de possibilitar um estudo mais sistemático, também contribuiu para facilitar a assimilação por parte dos alunos. Finalizando o estudo dos três módulos, realizamos uma atividade na qual os alunos colocaram em prática os conhecimentos construídos acerca do gênero. O objetivo dessa atividade foi levar os alunos a aplicarem os

⁹ Cabe salientar que, quando tratamos a interpretação como uma etapa posterior à compreensão, não estamos considerando as etapas do processo de leitura de forma isolada; no entanto, de acordo com Menegassi (1995, p. 88), “para que a interpretação ocorra, é necessário que a compreensão a preceda, caso contrário não há possibilidades de sua manifestação”.

conhecimentos adquiridos sobre o gênero, demonstrando o seu funcionamento no texto. Para tanto, os alunos produziram uma peça publicitária em forma de um *tout* – vídeo com duração de 15 segundos.

É importante lembrar que, embora o foco do nosso trabalho esteja na leitura, práticas de produção de anúncios publicitários, mesmo sendo pouco utilizadas na vida cotidiana de pessoas que não trabalham na área publicitária, contribuem para demonstrar a percepção que obtiveram acerca do gênero e das suas estratégias de produção. A peça produzida pelos alunos não teve por objetivo vender produtos; eles foram orientados a divulgarem uma ideia (preservação do meio ambiente, respeito à criança ou ao idoso, combate às drogas etc.).

Quanto ao formato do anúncio, optamos pelo *tout*, por ser um vídeo de curta duração amplamente utilizado em *sites* de redes sociais como ferramenta de interação, principalmente entre o público jovem, sendo, portanto, bastante atrativo para a maioria dos alunos.

Essa atividade, além de possibilitar aos alunos colocarem em prática o que aprenderam, também contribuiu para que desenvolvessem um olhar mais atento sobre os problemas que afetam a sociedade e, assim, intervirem através da conscientização.

Os trabalhos (*touts*) superaram a expectativa inicial. O uso de estratégias persuasivas mostrou que os alunos compreenderam os meios utilizados pelos produtores de textos publicitários para convencer as pessoas a agirem de uma determinada forma e, assim, alcançar seus objetivos. Concluídas as apresentações, todos os *touts* produzidos pelos alunos foram compartilhados no YouTube, no Facebook e no *blog* da escola, uma vez que foram produzidos com o objetivo de conscientizar as pessoas sobre um determinado assunto.

7.3 Atividade final: análise da aprendizagem

Nesta pesquisa, a atividade final foi o instrumento utilizado para a coleta de dados que permitiram verificarmos os avanços obtidos pelos alunos após concluírem a intervenção.

Objetivando analisar em que etapa do processo de leitura os alunos se encontravam, as atividades realizadas foram apresentadas de acordo com as habilidades que possibilitam investigar. Assim, a análise da aprendizagem foi dividida em duas partes: primeiramente, analisamos as habilidades relativas à etapa de compreensão, considerando os seus subníveis; em seguida, examinamos as habilidades exigidas na etapa de interpretação, ou seja, na leitura crítica.

Salientamos que o fato de analisarmos as etapas de leitura separadamente, considerando uma sequência de dificuldade ascendente, não significa que o leitor passa isoladamente por

cada uma delas. Como nos lembra Menegassi (1995, p. 89), “o processo de leitura está dividido em quatro etapas, que, na realidade, não existem separadamente, mas em um conjunto harmônico”.

Para a obtenção de dados que permitissem analisar essa evolução, selecionamos três anúncios e, a partir deles, elaboramos alguns questionamentos.

7.4 Etapa de compreensão

Nessa primeira parte, discutimos, com base nos dados obtidos e nas observações realizadas em sala de aula, sobre a compreensão leitora. Para tanto, analisamos as respostas dos alunos, categorizando-as de acordo com as habilidades consolidadas em: literal ou interpretativa.

7.4.1 Compreensão: nível literal

A compreensão literal diz respeito à apreensão das informações explícitas no texto. Nesse nível, o leitor ainda não faz inferências, realizando apenas uma leitura superficial das ideias presentes no texto (MENEGASSI, 1995).

Considerando a análise da avaliação diagnóstica e das atividades realizadas durante a intervenção, os bons resultados obtidos na atividade final já eram esperados e contribuíram para confirmar ainda mais que as habilidades relativas à compreensão literal do texto já foram consolidadas pelos alunos, sendo, portanto, capazes de identificarem informações explícitas e de compreenderem os elementos básicos de um texto. Assim, partimos para o próximo nível de compreensão, o interpretativo.

7.4.2 Compreensão: nível interpretativo

Enquanto a compreensão literal envolve apenas respostas baseadas nas informações explícitas, a compreensão interpretativa consiste em retirar do texto informações que não estão presentes na superfície textual e relacioná-las ao próprio conhecimento, a fim de se compreender o texto. Esse processo interpretativo pode ser facilitado através da realização de inferências.

Na primeira questão analisada, os alunos foram solicitados a identificarem o público alvo do anúncio e, em seguida, a apontarem os elementos que contribuíram para a sua identificação. O objetivo dessa questão era analisar a capacidade dos alunos em realizar

inferências a partir das informações presentes no texto. Essa questão, ao contrário das analisadas no nível anterior, exige do aluno muito mais do que apenas identificar uma informação que está clara no texto; a ele, cabe utilizar a informação disponível para buscar novas informações.

Ser capaz de fazer o próprio conhecimento interagir com as informações do texto, assim como afirmam vários autores, como Leffa (1996), Koch (2013) e Solé (2008), é indispensável para o processo de compreensão e, de acordo com as respostas dos alunos, pudemos perceber que eles conseguiram estabelecer essa relação. As respostas evidenciam os avanços obtidos no que se refere à percepção de informações implícitas, à capacidade de inferir, de relacionar o conhecimento prévio às informações do texto a fim de compreendê-lo.

Salientamos que, na turma, nem todos os alunos alcançaram o mesmo nível de desenvolvimento. No entanto, observando as respostas dadas, é perceptível que até mesmo aqueles alunos que tinham muita dificuldade apresentaram avanço considerável em relação à compreensão de textos.

7.5 Etapa de interpretação – leitura crítica

Novamente lembramos que a etapa de interpretação é vista, neste trabalho, como a fase em que o aluno consegue realizar uma leitura crítica da publicidade, ou seja, é a etapa do processo de leitura em que, além de compreender o texto, o leitor consegue: a) perceber as estratégias persuasivas envolvidas na sua elaboração e os efeitos de sentido produzidos por elas; b) perceber e analisar as intenções do produtor, a fim de ser capaz de se posicionar criticamente, não se deixando conduzir pelas ideias de outros.

Pelas respostas dadas pelos alunos em relação às estratégias persuasivas utilizadas nos textos publicitários, foi possível perceber que, enquanto uns apontam vários recursos persuasivos utilizados pelo produtor do texto, outros identificam apenas um ou dois; isso mostra que nem todos os alunos examinam o texto da mesma forma, atentando-se para todas as possibilidades. No entanto, devemos considerar que mesmo aqueles que apontaram poucos recursos demonstraram perceber que o produtor utiliza meios para atualizar ou para até mesmo criar no consumidor o desejo de compra. Ser capaz de entender esses mecanismos relacionados aos interesses que envolvem o universo publicitário já é o ponto de partida para que esse leitor assuma uma postura mais crítica em relação a esses textos.

No que tange aos efeitos produzidos pelo uso desses recursos persuasivos, perguntamos se eles consideravam essas estratégias capazes de persuadirem o leitor a comprar o produto. As

respostas foram unânimes. Todos concordaram que essas estratégias influenciam o leitor, atendendo, portanto, aos objetivos da publicidade, que é o de vender o produto.

A partir das análises de questões que abordam os meios utilizados pela mídia para persuadir o leitor, foi possível afirmar que o objetivo que almejamos estava sendo alcançado. As respostas mostram que eles reconhecem os interesses envolvidos na produção publicitária e são capazes de perceber as intenções por trás de um anúncio.

Nas questões seguintes, o objetivo foi levar o aluno a refletir sobre as intenções subjacentes. Cabe ressaltar que nem sempre as informações necessárias à compreensão de um texto encontram-se na sua superficialidade; o mesmo acontece com as intenções do produtor. No caso de anúncios publicitários, o mais comum é associar a intenção do produtor à venda do produto, uma vez que esse é o seu grande objetivo; no entanto, há vários casos em que não é possível fazer essa associação, cabendo ao leitor crítico analisar o texto minuciosamente a fim de perceber as intenções implícitas.

Não estamos querendo, tampouco é o nosso objetivo, que o leitor “adivinha” as intenções do produtor do texto; no entanto, sabemos que é possível, a partir da mobilização de recursos cognitivos, estabelecer uma ligação entre o que foi dito e o que foi pretendido (KOCH, 2013), e é isso que esperamos dos nossos alunos.

Em uma das atividades mencionadas anteriormente analisamos dois textos que abordam a necessidade de se combater o mosquito da Dengue. O texto 1 promove a venda de um repelente; já o texto 2 faz parte de uma ampla campanha de combate à Dengue realizada pelo Ministério da Saúde.

Após analisarem os textos, os alunos foram instigados a refletirem sobre a intenção por trás de cada um deles. Apresentaremos a seguir algumas das respostas obtidas.

- A13: Texto I: “Teve a intenção de vender seu produto”.
Texto II: “O ministério da saúde tem como intenção prevenir a dengue e também diminuir o número de pessoas nos hospitais”.
- A19: Texto I: “Vender o produto”.
Texto II: “Diminuir os gastos com a saúde pública.”
- A27: Texto I: “A intenção deles é vender seu produto para combater a dengue”.
Texto II: “Eles querem informar que nós devemos nos prevenir contra a dengue, pois ela mata”.
- A33: Texto I: “Vender o seu produto falando que mata até dengue”.
Texto II: “Tenta vender a sua ideia para os leitores: que a dengue mata”.

Em relação ao texto I, as respostas apresentadas refletem a percepção de todos os alunos. Não tivemos um aluno sequer que não tenha entendido que a intenção principal do produtor do

texto é a de vender o produto. Ainda em relação ao texto I, é importante destacar que obtivemos respostas que mostraram a percepção que alguns alunos tiveram em relação a uma estratégia extremamente persuasiva utilizada no texto: a associação do produto ao combate à Dengue, causa de grande importância para todos. Para exemplificar, apresentamos a resposta de A6:

A6: Texto I: “A intenção é vender o produto e para convencer as pessoas eles mostram que o repelente combate a dengue. Ninguém quer ficar doente então acaba comprando”.

Nas respostas relativas ao texto II, dos 32 alunos que realizaram a atividade, 30 demonstraram ter entendido que o texto divulga uma ideia; no entanto, alguns alunos, a exemplo de A13 e de A19, ampliaram esse comentário apontando a intenção que o anunciante demonstra ter ao divulgar tal juízo. Isso nos leva a afirmar que os alunos estão fazendo uma leitura mais profunda do texto e, com isso, desenvolvendo uma percepção mais acurada das intenções que subjazem à superfície textual.

A partir da análise dos dados obtidos antes, durante e após a intervenção, entendemos que o estudo de textos publicitários possibilitou alcançarmos os objetivos almejados nesta pesquisa, que são a superação das dificuldades de leitura de textos midiáticos do domínio publicitário e o desenvolvimento de um olhar mais crítico em relação a esses textos. Dia após dia, tanto as respostas dos alunos quanto os comentários provenientes das discussões em sala de aula evoluíam, evidenciando o quanto eles estavam mais atentos aos textos veiculados pela mídia e à necessidade de ler além do que foi posto explicitamente, percebendo e analisando as intenções por trás dos textos. Diante disso, é possível afirmarmos que a intervenção, através de um estudo que, dentre outros aspectos, levou em consideração o funcionamento da mídia e a forma como a publicidade atua para alcançar os seus objetivos, contribuiu para a formação do leitor crítico de textos publicitários.

Acreditamos ainda que a criticidade desenvolvida em relação aos textos publicitários possa contribuir para a interação desses alunos com outros textos. No entanto, é importante ressaltar que o sentido do texto é construído a partir da interação entre as informações disponibilizadas no texto e o conhecimento que o leitor possui (LEFFA, 1996; SOLÉ, 2008; KOCH, 2013). Portanto, ser capaz de ler criticamente, compreendendo o assunto abordado e percebendo as intenções que subjazem à superfície textual é uma tarefa que depende, em grande parte, do conhecimento do leitor acerca do assunto tratado no texto. Como nos lembra Cafiero (2010), quando o assunto não é de conhecimento do leitor, ainda que decodifique uma página inteira, não será capaz de compreender o que está escrito, porque não processou o texto, não

conseguiu estabelecer relações. Assim, ler criticamente pressupõe conhecimento prévio sobre o assunto. Contudo, convém ressaltar que, como mostram os dados, não basta ter conhecimento prévio. É preciso fazer tal conhecimento dialogar com as informações do texto, e é exatamente nesse ponto que análises mais profundas acerca do conteúdo do texto se tornam essenciais. Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de textos midiáticos, assim como a formação do leitor crítico do contexto sociocultural, passa pela análise e pela reflexão.

8 Considerações finais

A formação do leitor crítico é vista, neste trabalho, como um dos grandes desafios da escola na atualidade e que, em grande parte, depende do papel do professor como mediador, uma vez que a leitura crítica envolve o sujeito leitor, que contextualiza a partir de suas experiências, e o professor, que insere um novo olhar, intervindo a partir do conhecimento do aluno, a fim de levá-lo a construir novos sentidos (FREIRE, 1986).

A hipótese de que a leitura crítica de textos midiáticos do domínio publicitário se evidenciaria mediante análises mais complexas que, dentre outros aspectos, levassem em consideração o funcionamento da mídia e a forma como a publicidade atua para alcançar seus objetivos foi corroborada. No entanto, cabe ressaltar que não basta ter conhecimento prévio, é preciso fazer esse conhecimento dialogar com as informações do texto, e é exatamente nesse ponto que análises mais profundas acerca do conteúdo do texto se tornam essenciais. Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de textos midiáticos, assim como a formação do leitor crítico do contexto sociocultural, passa pela análise e pela reflexão. Ao leitor crítico cabe levantar hipóteses, julgar e refletir sobre o conteúdo lido a fim de formular os seus conceitos sobre o assunto abordado.

Afirmamos ainda que essa criticidade desenvolvida em relação aos textos publicitários pode se estender a outros textos, desde que o assunto seja do conhecimento do leitor, pois a leitura crítica pressupõe conhecimento prévio.

Por fim, consideramos que o estudo de textos publicitários se constitui em oportunidade para o leitor, através da análise das estratégias neles utilizadas, compreender as intenções que subjazem a superfície textual, tornando-se mais crítico em relação aos apelos publicitários.

Esperamos que o desenvolvimento de um olhar mais crítico em relação aos textos midiáticos seja uma preocupação de todos aqueles envolvidos com a educação, uma vez que

possibilitar ao aluno interagir criticamente com a diversidade de textos que circula na mídia é, seguramente, uma condição para a participação social.

Referências

- CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Coord.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.p. 85-106.
- COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 113-128.
- FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- HUTCHINS, E. Distributed cognition. In: SMELSER, N. J.; BALTES, P. B. (Org.). **International encyclopedia of the social and behavioral sciences**. Oxford: Elsevier Sciences, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01636-3>
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- LEFFA, J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.
- MAIA, J. V. **A leitura crítica a partir da interpretação de charges jornalísticas**. 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S. Ensino de leitura em ambiente virtual: modelos cognitivos e produção de sentidos. In: MARQUESI, S. C. et al. (Org.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008.
- MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, Maringá, PR, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.
- OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.
- PAULIUKONIS, M. A.. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 239-258.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, E. T. **Criticidade e leitura: ensaios**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2005

THORNBURG, D. **Campfires in cyberspace: primordial metaphors for learning in the 21st Century**. 1996. Disponível em: <<http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016