



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

CAROLINE COSTA SILVA

# **OS GÊNEROS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E ANÚNCIO DE PROPAGANDA: UMA PROPOSTA DE ENSINO ANCORADA NA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

Uberlândia  
Agosto/2015

**CAROLINE COSTA SILVA**

**OS GÊNEROS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E ANÚNCIO DE  
PROPAGANDA: UMA PROPOSTA DE ENSINO ANCORADA  
NA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -  
Graduação, Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS, da Universidade Federal de Uberlândia,  
como exigência parcial para obtenção do título de Mestre  
em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília de Lima.

Uberlândia  
Agosto/2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

S586g Silva, Caroline Costa, 1984-  
Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda :  
uma proposta de ensino ancorada na análise de discurso crítica /  
Caroline Costa Silva. – 2015.  
154 f. : il.

Orientador: Maria de Cecília de Lima.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade  
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Letras.

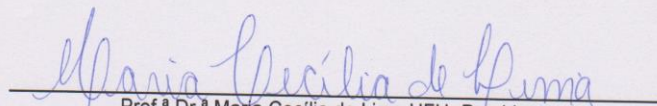
1. Análise crítica do discurso. 2. Anúncios. 3. Propaganda. 4.  
Língua portuguesa - Estudo e ensino. 5. Gêneros discursivos. I.  
Lima, Maria de Cecília de. II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

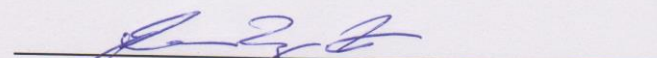
CDU: 82

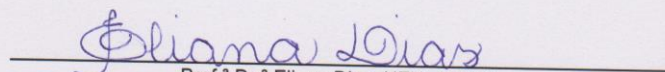
**OS GÊNEROS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E ANÚNCIO DE PROPAGANDA:  
UMA PROPOSTA DE ENSINO ANCORADA NA ANÁLISE DE DISCURSO  
CRÍTICA.**

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre em Letras no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras-Profletras, da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 21 de agosto de 2015.

  
Prof.ª Dr.ª Maria Cecília de Lima UFU- Presidente

  
Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios, INEP/ UnB- Membro

  
Prof.ª Dr.ª Eliana Dias, UFU- Membro

## DEDICATÓRIA

*A Deus, meus pais, Maria Carmelita e Carlos Alberto, e meus irmãos. A Meu esposo Edinaldo. Todo esse trabalho não seria possível sem o apoio de vocês.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus. Sem ele, não sei se seria possível realizar essa pesquisa;

À minha mãe... como gostaria que tivesse aqui!

Ao meu amado pai, que sempre me apoiou e que, quando eu dizia que não ia conseguir, ele me respondia: "Você consegue tudo, basta você querer!";

Ao meu amado esposo por me apoiar, aguentar minha falta de tempo e meu mau humor. Obrigada pela habilidade de fazer do comum sempre algo especial;

Aos meus lindos e maravilhosos irmãos, Maria, Alexandre, Maria Eduarda e Larissa, por me fazerem rir, por me fazerem perder a paciência. Momentos maravilhosos, sempre passo com vocês;

À minha madrastra, Caçandra, pelo seu apoio;

À minha orientadora, Maria Cecília de Lima, por acreditar em mim e no meu trabalho. Pela paciência, pela rapidez em me tirar as dúvidas, pelo direcionamento dessa pesquisa;

À professora e coordenadora do Mestrado profissional em Letras, Maria Aparecida Resende Ottoni, pelas discussões teóricas em sala de aula em que aprendi muito e pelo apoio a essa pesquisa;

A todos os professores do PROFLETRAS, que me ajudaram de alguma forma a crescer e aprender;

À minha amiga Conceição Guisardi, que conheci nesta empreitada. Grandes foram as discussões, tanto teóricas quanto pessoais, mas que resultaram em um grande aprendizado e uma grande amizade. Obrigada por partilhar um pedaço da sua vida comigo;

A Valmir Guisardi, por atender aos telefonemas, toda vez que eu precisava falar com a Conceição Guisardi, pela atenção, obrigada.

A Luziana Araújo, por ceder seu apartamento, para que pudéssemos reunir a fim de estudarmos, o meu muito obrigada!

Ao Brendon, meu sobrinho, por transcrever as gravações das aulas, para mim, obrigada!

À amiga Francisca Borges, sempre calma e sensata. Obrigada por me aguentar e por aceitar que eu dividisse com você meus medos e sonhos. Obrigada pelas risadas e pela troca de conhecimentos;

À amiga Mauricéia, pela alegria e pelo conhecimento compartilhado durante as viagens;

Aos meus amigos do PROFLETRAS, cada um de vocês fizeram parte dessa história;

Aos meus queridos alunos. Sem a alegria e a jovialidade deles, esta pesquisa não seria possível;

Aos meus amigos das escolas 301 e 405 do Recanto das Emas, em especial ao professor Alexandre Eniz, à professora Ângela Valadares, à professora Camila Mara Andrade, ao professor Éser Avelino, à professora Leoneide Rodrigues e à professora Tatiane Cordeiro, por apoiarem a minha pesquisa;

À Giselly, sempre amiga, nos auxiliou para a produção deste trabalho;

À CAPES e à FAPEMIG, pelo apoio financeiro durante o mestrado.

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (Galeano, 1994,p.310).*

## RESUMO

Esta dissertação apresenta o resultado da aplicação/análise de uma proposta de leitura e escrita, do gênero anúncio publicitário e do gênero anúncio de propaganda, para alunos do ensino fundamental, 9º Ano, com o objetivo de desenvolver leitores críticos e reflexivos. Na construção desse material, nos baseamos na Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) e na abordagem de ensino de gêneros da Escola de Sydney (ROTHERY, 1996). A escolha dessas concepções deve-se ao fato de que elas se preocupam tanto com os aspectos linguísticos quanto com os aspectos sociais que norteiam a linguagem. Optamos em utilizar o gênero anúncio publicitário e de propaganda, situados no contexto da Ditadura Militar Brasileira, a fim de resgatar a memória e a história do país, bem como para promover uma discussão atual diante de pedidos pela volta da ditadura. Quanto à metodologia, utilizamos a etnografia crítica (TAYLOR, 1996) para a coleta de dados; e, para a análise, a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). De forma geral, abordamos, de acordo com a concepção tridimensional do discurso, na prática textual, o vocabulário; na prática discursiva, os processos de produção, distribuição e consumo e a intertextualidade; e na prática social publicitária priorizamos questões voltadas à ideologia. Quanto à Escola de Sydney, utilizamos o ciclo de ensino de aprendizagem com os seguintes estágios: Negociação do Campo, Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente. Os resultados desse trabalho 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. Consideramos 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. Anúncio Publicitário e Anúncio de Propaganda. Ensino de língua portuguesa.



## ABSTRACT

The present paper brings the result of the application/analysis of a reading and writing proposal, from the publicity gender announcement and the publicity advertisement announcement gender, to middle school students, from the 9th grade, with the aim of developing critical and reflexive readers. By building such material, we relied on the Critical Discourse Analyses (FAIRCLOUGH 2001, 2003) and also on the Sydney's teaching school genders (ROTHERY, 1996). Such conceptions' choices are due to the fact that they are concerned with the linguistics aspects as well as the social ones, which lead the language. One decided to use the publicity and advertisement announcement genders, both stated in the Brazilian Military Dictatorship, in order to rescue the memory and the country's history back, and also to promote a current argument on the claim of the dictatorship's return. As the methodology, we decided to use the critical ethnography (TAYLOR, 1996) to collect data; and to the analysis, we chose the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). In other words, due to the three-dimensional conception of speech, we worked on the textual practice, the vocabulary; on the discursive practice, the production process, distribution and consumption and the intertextuality; and on the social publicity practice we prioritized questions about the ideology. On the Sydney's teaching, we used the teaching and learning cycle, with the following stages: Field Negotiation, Deconstruction, Joint Construction and Independent Construction. The results of this study, showed us that students used, more effectively the available choices system to the constructions of their own discourses, and also developed a critical consciousness, noticing/recognizing their past and their national identity. Moreover, the questioning of discursive practices allowed a profitable discussion towards the unveiling of ideological discourses that guise power relations, giving the subjects/students the possibility to make questions, fight, or even to accept consciously, the ideologies present in the same discourses. We considered that the interventions one created the possibility to bring back the memory, the country's history, as well as the development of the conscious formation of the critic linguistic in the student.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis. Discursive Gender. Publicity and Advertisement Announcement. Portuguese Language Teaching.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>11</b> |
| <b>CAPÍTULO 1 - A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: DA TEORIA AO ENSINO ..</b>          | <b>15</b> |
| 1.1 Análise de Discurso Crítica: Apontamentos Iniciais .....                       | 15        |
| 1.2 O Lugar do Discurso na ADC e a sua Dimensão Tridimensional .....               | 16        |
| 1.3 A Ideologia e a ADC .....  | 20        |
| 1.4 Ideologia e modos de operação, segundo Thompson .....                          | 22        |
| 1.5 Hegemonia e a ADC .....  | 24        |
| 1.6 A ADC e o Ensino .....   | 26        |
| <b>CAPÍTULO 2 - GÊNEROS DISCURSIVOS .....</b>                                      | <b>28</b> |
| 2.1 Gêneros Discursivos- Contribuições Iniciais .....                              | 28        |
| 2.2 Os Gêneros Discursivos- Abordagem de Bakhtin .....                             | 31        |
| 2.3 A Concepção de Gêneros Discursivos- Abordagem de Fairclough.....               | 34        |
| 2.4 A Escola de Sydney .....   | 38        |
| 2.5 Proposta de Ensino de Gêneros da Escola de Sydney .....                        | 42        |
| 2.6 Gêneros Discursivos- Abordagem dos PCNLP .....                                 | 43        |
| <b>CAPÍTULO 3 - GÊNEROS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E ANÚNCIO DE PROPAGANDA .....</b>     | <b>46</b> |
| 3.1 A Atividade Publicitária: vendendo ideias e sonhos .....                       | 46        |
| 3.2 Gênero Anúncio Publicitário .....  | 49        |
| 3.3 Gênero Anúncio de Propaganda .....   | 53        |
| 3.4 A Multimodalidade nos gêneros discursivos.....                                 | 56        |
| <b>CAPÍTULO 4 - A DITADURA MILITAR NO BRASIL .....</b>                             | <b>60</b> |
| 4.1 Movimentos pré-golpe: A agonia do Governo João Goulart.....                    | 60        |
| 4.2 Governo do General Castelo Branco: O construtor do regime ditatorial .....     | 63        |
| 4.3 Das manifestações e da censura .....   | 64        |
| 4.4 De Médici às diretas: “crescimento econômico” e abertura política .....        | 68        |
| <b>CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS DADOS.....</b> | <b>71</b> |
| 5.1 Pesquisa qualitativa: pesquisa etnográfica-crítica e pesquisa-ação.....        | 71        |
| 5.2 Contexto de pesquisa.....  | 73        |
| 5.3 Apresentação da proposta e análise dos dados.....                              | 75        |
| 5.3.1 Negociando o campo .....   | 76        |

|  |            |
|--|------------|
| 5.3.2 Desconstrução do texto - leitura do gênero discursivo.....       | 78         |
| 5.3.3 Construção Conjunta -Trocando Ideias.....                        | 106        |
| 5.3.4 Construção Independente. Produção Final - Agora é a sua vez..... | 110        |
| 5.4 Acertos e desacertos.....  | 117        |
| 5.5 A avaliação dos alunos.....  | 118        |
| <b>CONSIDERAÇÕES.....</b>  | <b>120</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>123</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>128</b> |
| Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....           | 129        |
| Apêndice B - Termo de Assentimento para o menor .....                  | 130        |
| Apêndice C - A proposta.....   | 131        |
| Apêndice D - Transcrições.....   | 138        |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>145</b> |
| Anexo A - Parecer Consubstanciado do CEP .....                         | 146        |
| Anexo B - Algumas atividades dos alunos.....                           | 148        |

# Introdução

Grandes são as inquietações e as mudanças, tanto sociais quanto discursivas, que estão a ocorrer no mundo. Esse novo cenário, em que tudo tem de ser agora, em que tudo muda rapidamente, deixa a linguagem em uma posição central para compreendermos a velocidade das transformações, bem como as ações e representações criadas pelos indivíduos através de discursos e de gêneros.

O discurso, mencionado anteriormente, é o elemento pelo qual externalizamos nossos pontos de vistas, constituímos nossas identidades e nossas representações de mundo, assim como, é o elemento que nos permite ver representações de mundo do outro. Os gêneros discursivos, que são constituídos por discursos, são um modo de ação e interação nos eventos discursivos (FAIRCLOUGH, 2003) que influenciam modos de identificação e, às vezes, legitimam discursos ideológicos. Por serem os dois elementos vitais para compreendermos as transformações no mundo, é que nos propomos a analisar dois gêneros discursivos que compartilham a mesma esfera de circulação, o gênero anúncio publicitário e o gênero anúncio de propaganda. Para isso, criamos uma proposta didática de Língua Portuguesa, para alunos do ensino fundamental 9º Ano com esses gêneros discursivos.

A intenção de nossa pesquisa é 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. Para isso, adotamos a concepção teórica e metodológica da Análise de Discurso Crítica, baseada em Fairclough (2001, 2003), a concepção de ensino de gêneros da Escola de Sydney (ROTHERY, 1996).

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 (ROTHERY, 1996), 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 e do gênero anúncio de propaganda deve-se ao fato de eles estarem presentes no cotidiano dos alunos. Diariamente, eles consomem esse gênero, sem questionar o que leram. Desse modo, vemos a necessidade de discutir sobre esse gênero 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.

Desse modo, a interpretação e a compreensão do gênero anúncio publicitário e de propaganda devem perpassar pela sala de aula para que o aluno reconheça, neste gênero discursivo, aspectos ideológicos que influenciam a sua vida social. Dessa forma, o aluno saberá se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais (BRASIL, 1999).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, forma como trataremos nas próximas referências) – (BRASIL, 1999), os alunos devem ser capazes de questionar a realidade, formular problemas e resolvê-los, utilizando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica. Portanto, essa proposta se propõe a utilizar o gênero anúncio publicitário e de propaganda em sala de aula para se alcançar os objetivos compreendidos nos PCN (BRASIL, 1999).

Por terem grande espaço de circulação na sociedade e por estarem presentes há muito tempo na vida das pessoas, escolhemos os anúncios publicitários e anúncio de propaganda que foram produzidas durante a Ditadura Militar Brasileira para que os alunos tenham conhecimento da história de seu país.

É nosso dever, como professores, ensinar com vistas uma formação crítica por meio da qual os alunos conheçam o seu passado, a sua identidade nacional, para que não reproduzam e nem sejam manipulados por forças hegemônicas ou autoritárias. Serão observados e discutidos os discursos evidenciados pelos anúncios, quem são os seus produtores e os seus consumidores e as suas implicações nas práticas sociais e, os discursos dos alunos que são influenciados pela exposição desses gêneros.

O gênero anúncio publicitário e o gênero anúncio de propaganda, quando trabalhados em sala de aula, aparecem nos livros didáticos, na maioria das vezes, sobre uma perspectiva formalista, em que o aluno decodifica e localiza a informação para responder às questões solicitadas pelo professor. Tendo em vista essa situação problema, apresentamos a seguinte questão de pesquisa: Como construir

uma proposta com o gênero anúncio publicitário e com o gênero anúncio de propaganda que desenvolva a competência leitora e o senso crítico dos alunos?

Essa questão de pesquisa é baseada nas seguintes hipóteses: a) Os discursos veiculados no gênero anúncio publicitário e no gênero anúncio de propaganda legitimam certas representações e discursos particulares com o intuito de moldar, desde já, a identidade das pessoas?; b) Os alunos percebem ou não percebem os sentidos e os implícitos no gênero anúncio publicitário e no gênero anúncio de propaganda?; c) A ADC pode contribuir com o ensino da leitura e com a formação de cidadãos críticos?

Tendo já sido descritas a questão e as hipóteses da pesquisa, o nosso objetivo central foi, depois de um teste diagnóstico com os alunos, elaborar e aplicar uma proposta de leitura, para os alunos do ensino fundamental, do gênero anúncio publicitário e do gênero anúncio de propaganda, utilizando-se da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH 2001, 2003; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999) e a concepção de ensino de gêneros da Escola de Sydney (ROTHERY, 1996) para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos.

Quanto aos objetivos específicos são: a) Descrever o discurso dos gêneros anúncio publicitário e o de propaganda, analisando os valores e as representações sociais e culturais que eles propõem; b) Discutir com os alunos as ideias veiculadas pelo gênero anúncio publicitário e pelo gênero anúncio de propaganda, aguçando neles o senso crítico em relação aos discursos a que são expostos por esses gêneros; c) Destacar os sentidos produzidos nos discursos.

Para atender a esses objetivos e responder à questão de pesquisa, organizamos a dissertação em cinco capítulos. No capítulo 1, apresentamos alguns conceitos da Análise de Discurso Crítica que nortearam a nossa pesquisa. Detalhamos, na seção 1.1 e 1.2, o papel da Análise de Discurso Crítica em nossa proposta; na seção 1.3, 1.4 e 1.5, discutimos sobre os conceitos de ideologia e hegemonia na Análise de Discurso Crítica; e na seção 1.6, abordamos a relação entre a Análise de Discurso Crítica e o ensino.

No capítulo 2, abordamos os gêneros do discurso. Na primeira, seção 2.1, discutiremos sobre os gêneros discursivos e suas reflexões iniciais, apresentando as discussões iniciadas desde Platão (2000), Aristóteles (2011), Bakhtin (1997[1979]) até as três escolas de gêneros. Na seção 2.2, discutimos a abordagem de Bakhtin (1997[1979]) sobre linguagem e gêneros discursivos, mencionando as suas três

dimensões: tema, estilo e estrutura composicional, bem como a heterogeneidade dos gêneros. Na seção 2.3, o enfoque é a abordagem de Norman Fairclough<sup>1</sup> (1999, 2001, 2003) sobre os gêneros como modos de agir nas interações sociais. Na seção 2.4, trataremos sobre a Escola de Gêneros de Sydney (HALLIDAY 1978, 2004), (MATTHIESSEN, 2004), (EGGINS, 2004), sua visão sobre a linguagem e sobre os gêneros discursivos, enfim, como se realiza, para essa teoria, a construção de sentidos nas interações do dia a dia. Na seção 2.5, por fim, abordaremos a questão do texto como unidade mínima de ensino e o conceito de gêneros encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998).

No capítulo 3, na seção 3.1 discutimos sobre a atividade publicitária; na seção 3.2, sobre o gênero anúncio publicitário; na seção 3.3, sobre o gênero anúncio de propaganda; e por fim, na seção 3.4, abordamos a multimodalidade nos gêneros discursivos.

No capítulo 4, contextualizamos nossa proposta didática com um curto relato sobre o regime militar. Na seção 4.1 discutimos os movimentos pré-golpe de 1964; na seção 4.2, abordamos o regime do presidente Castelo Branco; na seção 4.3, tratamos das manifestações e das censuras durante a ditadura; na seção 4.4, expomos sobre o governo Médici, o “milagre econômico” e a abertura política.

No capítulo 5, apresentamos a metodologia de coletas de dados bem como a análise desses dados. Na seção 5.1, justificamos a escolha pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico-crítico e a pesquisa-ação; na seção 5.2, tratamos do contexto da pesquisa. Ademais, na seção 5.3 apresentamos a proposta de ensino e análise de dados; na seção 5.4 apontamos o que acertamos e o que poderíamos ter feito de diferente e, por fim, na seção 5.5, apresentamos a avaliação dos alunos.

Em seguida, apresentamos as considerações finais, as referências e os anexos.

---

<sup>1</sup> Um dos fundadores da Análise Crítica de Discurso (ADC). Seu trabalho de pesquisa prioriza o papel do discurso nas relações sociais e a transformação das relações de poder através da linguagem.

# Capítulo 1

## A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: DA TEORIA AO ENSINO

Neste capítulo, abordamos as contribuições da Análise de Discurso Crítica para os estudos do discurso e para o ensino. Dessa forma, apresentamos, inicialmente, na seção 1.1 As contribuições iniciais para a análise de discurso crítica; na seção 1.2 O lugar do discurso na ADC e a sua dimensão tridimensional; na seção 1.3 A ideologia e a ADC; na seção 1.4 Ideologia e modos de operação segundo Thompson, na seção 1.5 Hegemonia e a ADC, e por último, na seção 1.6, a ADC e o ensino.

### 1.1 Análise de Discurso Crítica: Apontamentos Iniciais

A Análise de Discurso Crítica, tratada a partir de agora como ADC, teve como influência em sua concepção, a perspectiva teórica da Linguística Crítica (LC), desenvolvida por Roger Fowler, Gunter Kress, Hodge e Trew (1979), na década de 1970. A ADC, diferentemente da abordagem formalista, compreende a linguagem em sua relação com o poder e com a ideologia, ampliando, dessa forma, os estudos da linguagem.

Em 1985, o termo Análise de Discurso Crítica é cunhado pelo linguista britânico Norman Fairclough no periódico *Journal of Pragmatics*, no artigo *Critical and descriptive goals in Discourse*. Em 1991, surge a ADC como *interdisciplina* a partir da discussão de um grupo de estudiosos em Amsterdã, sendo eles: Teun van Dijk, Ruth Wodak, Norman Fairclough, Theo van Leeuwen. Os estudiosos reunidos buscavam e discutiam teorias e métodos para a análise de discursos.

Desde então, os estudos críticos do discurso têm crescido. Segundo Ramalho e Resende (2014), dentre as várias abordagens de análises críticas da linguagem, o expoente da ADC é reconhecido no linguista britânico Norman Fairclough, a ponto de sua proposta teórico-metodológica, a Teoria Social do Discurso, que se baseia em uma percepção da linguagem como parte irreduzível da vida social ligada a outros elementos sociais, ser chamada por muitos de ADC.



De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), a ADC consiste em uma teoria e em um método que estabelece um diálogo entre ciência linguística e a ciência social crítica. As teorias sociais são utilizadas para subsidiar a sua abordagem sociodiscursiva que leva em consideração os aspectos estruturais e sociais na constituição 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, mas, sim, dinâmicas, ou seja, a língua influencia a sociedade e a sociedade influencia a língua.

O presente estudo se baseia na teoria faircloughiana que busca uma transformação nas relações de poder através da linguagem. Nesse sentido, escolhemos esse viés teórico por acreditar que sua preocupação com a linguagem e com os discursos produzidos podem levar a uma transformação nas relações de poder e, conseqüentemente, a uma mudança social, o que pode ser produtor no ensino, uma vez que se prega a educação do cidadão crítico, conforme os PCN (1998).

Para a 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 e RESENDE, 2011, p. 15). Sobre essa manifestação da linguagem como discurso é que discutiremos a seguir.

## **1.2 O Lugar do Discurso na ADC e a sua Dimensão Tridimensional**

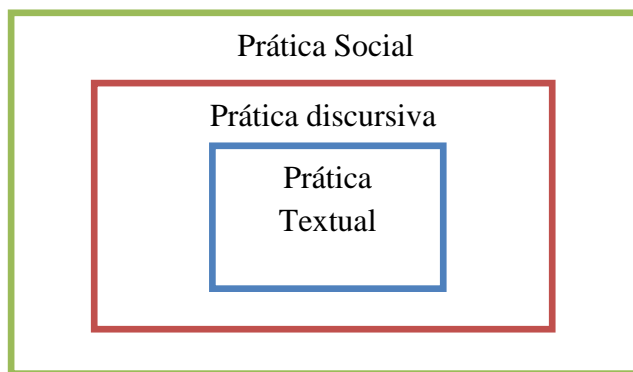
O discurso exerce papel primordial no nosso cotidiano. É por meio dele que representamos diferentes visões de mundo, que estabelecemos diferentes relações com as pessoas, que percebemos as diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo. Assim, o discurso é um elemento da vida social que nos permite compreender e participar das práticas sociais.

Para a ADC, 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, observamos que a visão constitutiva do discurso é formada

por várias dimensões, haja vista o discurso constituir o 'eu', as relações sociais e o sistemas de conhecimento e de crenças.

De acordo com Fairclough (2001), primeira versão dessa teoria e adotada como suporte principal neste estudo, o discurso é concebido em uma dimensão tridimensional, ao mesmo tempo em que é prática textual, também é prática discursiva e prática social. Ao se analisar esse modelo, 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 que não impede a tomada de consciência e transformação social.

Figura 1- Concepção Tridimensional do Discurso.



Fonte: Adaptada de Fairclough (2001, p.101).

O primeiro elemento da concepção tridimensional do discurso, a prática textual, consiste na análise das propriedades formais que a compõem e de seus significados. Para fazer a análise dessa dimensão, o analista deve observar quatro categorias: 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 no 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 como os elementos são combinados para formar o gênero<sup>2</sup>.

O segundo, a prática discursiva, analisa a força dos enunciados, a coerência, 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 e interdiscursividade. Dessa maneira, observamos em jornais a voz de especialistas para referendar determinadas ideologias.

A intertextualidade, segundo Fairclough (2001, p.114), consiste na “propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Isso significa que os textos podem se transformar em outros textos, reestruturando gêneros e discursos com o objetivo de produzir novos textos.

O conceito de interdiscursividade consiste na articulação de diferentes discursos nos textos, pois se observa que um aspecto do mundo pode ser representado por diferentes discursos. Esse conceito nos remete ao conceito de ordem do discurso que é as configurações obtidas entre as práticas discursivas em determinado contexto histórico, é o equilíbrio instável entre as contradições na interdiscursividade.

Fairclough (2012), assim, afirma sobre a ordem do discurso:

É a forma em que os diversos gêneros, discursos, estilos são reunidos em uma rede. Uma ordem do discurso é uma estruturação social da diferença semiótica-um ordenamento social particular de relações entre diferentes formas de fazer sentido, isto é, diferentes discursos, gêneros e estilos (FAIRCLOUGH, 2012, p.96).

Dessa forma, podemos ter a ordem do discurso jornalística, a pedagógica, a acadêmica, em que algumas formas de fazer sentido são dominantes e outras são marginais dentro dessas ordens.

O terceiro elemento dimensional, a prática social, prioriza questões voltadas à ideologia e à hegemonia. Nessa última dimensão é possível identificar as

---

<sup>2</sup> Ver página 19, no quadro 1.

identidades, as práticas e as relações sociais, bem como elas se constituem e se configuram. Desse modo, observamos na atividade publicitária, a difusão de valores e de ideologias através de anúncios publicitários e de propaganda, que irão constituir as identidades das pessoas. Nas seções a seguir, discutiremos, mais detalhadamente, em relação à ideologia e à hegemonia. Para uma melhor compreensão das três dimensões do discurso e de suas categorias de análise, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 1- Dimensões do discurso e categorias de análises

| Dimensões   |   | Possíveis categorias de análise                          |   |  |
|---|---|--|---|--|
| 1) DIMENSÃO DO TEXTO<br><br>Cuida da análise linguística de textos.   | 1.1) Vocabulário (palavras individuais)               | Lexicalizações alternativas                              |   |  |
|   |   | Relexicalizações   |   |  |
|   |   | Superexpressão   |   |  |
|   |   | 1.1.1 Sentido da palavra                                 |   |  |
|   | 1.2) Gramática  | 1.2.1 Palavras combinadas em orações e frases            |   |  |
|   | 1.3) Coesão (ligação entre orações e frases)          | Campo semântico comum                                    |   |  |
|   |   | 1.3.1 Repetição de palavras                              |   |  |
|   |   | 1.3.2 Sinônimos próximos                                 |   |  |
|   |   | 1.3.3 Mecanismos de referência e substituição            |   |  |
|   | 1.4) Estrutura textual (propriedades organizacionais) | 1.3.4 Conjunção  |   |  |
| 1.4.1 Maneiras e ordem de combinação de elementos ou episódios (frame – moldura)  |   |  |   |  |
| 2) DIMENSÃO DA PRÁTICA DISCURSIVA<br><br>Especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo – que tipos de discurso são derivados e como se combinam.  | 2.1 Força dos enunciados (tipos de atos de fala)      |  |   |  |
|   | 2.2 Coerência (como o texto afeta a interpretação)    |  |   |  |
|   | 2.3 Intertextualidade                                 |  | 2.3.1 Manifesta                             |  |
|   |   |  | 2.3.2 Constitutiva (interdiscursividade)    |  |
|   | 2.4 Produção  | 2.4.1 Individual ou coletiva                             |   |  |
|   |   | 2.4.2 Conceito de produtor textual                       | Animador (quem realiza sons/letras)         |  |
|   |   |  | Autor (quem é responsável pelo texto)       |  |
|   |   |  | Principal (quem tem a opinião representada) |  |
| 2.5 Distribuição  |   | 2.5.1 Simples  |   |  |
| 2.6 Consumo   |   | 2.6.1 Individual ou coletivo                             |   |  |
|   |   | Tipos de trabalho interpretativo                         |   |  |
| 3) DIMENSÃO DA PRÁTICA SOCIAL<br><br>Cuida de questões de interesse da análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos. | 3.1 Ideologia   | 3.1.1 Estruturas (ordens de discurso)                    |   |  |
|   |   | 3.1.2 Eventos (reprodução e transformação de estruturas) |   |  |
|   |   | 3.1.3 Níveis do texto                                    | 3.1.3.1 Sentido das palavras                |  |
|   |   |  | 3.1.3.2 Pressuposições                      |  |
|   |   |  | 3.1.3.3 Metáforas                           |  |
|   |   |  | 3.1.3.4 Coerência                           |  |
|   | 3.1.3.5 Estilo  |  |   |  |
|   | 3.2 Hegemonia   | 3.2.1 Ordens de discurso                                 |   |  |
|   |   | 3.2.2 Produção, distribuição, consumo e interpretação    |   |  |
|   |   | 3.2.3 Articulação de discurso                            |   |  |
| 3.2.4 Relações sociais  |   |  |   |  |
| 3.2.5 Relações de poder   |   |  |   |  |

Fonte: Adaptado de Lima (2014a, p. 101).

Os conceitos de linguagem e de discurso, bem como das dimensões do discurso, prática textual, discursiva e social, que são inseparáveis, são importantes para se compreender o motivo da escolha dos elementos linguísticos, as vozes que são evocadas, o papel da hegemonia e das ideologias que foram embutidas nos gêneros que foram escolhidos como objeto desse estudo. 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.

Como a ideologia é um dos conceitos centrais da ADC, passaremos a discorrer sobre ela.

### **1.3 A Ideologia e a ADC**

A ideologia ocorre e é transmitida através de discursos nas mais variadas práticas sociais. Para compreendermos como a ideologia ocorre, e como é transmitida, apresentamos o seu conceito, baseando-se na perspectiva teórica de Thompson (1995), sendo ela um instrumento que serve para assegurar uma ideia, um valor de um grupo particular, disseminando-o como se fosse a única representação de mundo possível e legítima.

Muitos dos discursos produzidos levam à naturalização<sup>3</sup> 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 incutidas como suas.

Dentre os vários espaços que frequentamos em nossa vida, a escola é um importante lugar onde se legitimam, se questionam e se valorizam algumas ideias em detrimento de outras.

Segundo Lima (2014, p.69), existem práticas e convenções discursivas no contexto da escola que podem naturalizar relações e ideologias, como exemplo, o modo de ministrar aulas de um professor, que pode estar associado a determinadas ideologias. Observamos que há professores que adotam uma abordagem formalista,

---

<sup>3</sup> A naturalização consiste em apagar os conflitos entre as pessoas, entre grupos sociais, propondo-os como algo natural e do senso comum para a manutenção do *status quo*. (FAIRCLOUGH, 2001).

sem levar em consideração a formação de cidadãos críticos, como preconizam os PCN (1997,1998) e Fairclough (2001,2003).

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 (2001), 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 (1992), em que o sujeito é dominado e vigiado pelos Aparelhos Ideológicos do Estado, que impõem e determinam as suas ações.

Fairclough (2001) afirma que:

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

A seguir, trataremos sobre o conceito de ideologia de Thompson (1995), adotado por Fairclough (2001; 2003), e utilizado, por nós, na elaboração de nossa proposta de ensino.

#### 1.4 Ideologia e modos de operação, segundo Thompson

Para os estudos em ADC, o conceito de ideologia é vital para compreendermos as representações e os sentidos formulados pelos sujeitos. Segundo Fairclough (2001), as ideologias são construções/representações da realidade que contribuem na produção/reprodução ou transformação das relações de dominação. Esse conceito, empregado por Fairclough (2001), 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 (1995) destaca que a ideologia é uma maneira de estabelecer e sustentar relações de dominação para a manutenção de uma classe ou de um indivíduo no poder.

Thompson (1995, p.81-9) apresenta cinco modos de operação da ideologia: **legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação**, que resumimos a seguir. Cada modo possui estratégias típicas de construção simbólica, que servem para exemplificar circunstâncias que podem estabelecer, sustentar ou subverter relações de dominação. A saber, apresentamos os modos de operação da ideologia e as suas estratégias típicas de construção simbólica utilizadas no quadro a seguir:

Quadro 2- Modos gerais de operação da ideologia

| MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA | ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Legitimação                           | Racionalização                       |
|                                       | Universalização                      |
|                                       | Narrativização                       |
| Dissimulação                          | Deslocamento                         |
|                                       | Eufemização:                         |
|                                       | Tropo                                |
| Unificação                            | Padronização                         |
|                                       | Simbolização da unidade              |
| Fragmentação                          | Diferenciação                        |
|                                       | Expurgo do outro.                    |
| Reificação                            | Eternalização.                       |
|                                       | Nominalização                        |
|                                       | Passivização                         |
|                                       | Naturalização                        |

Fonte: Adaptado de Thompson (1995 p.80-81).

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 benéficos e interessantes a 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**, o terceiro modo de operação da ideologia, 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**, o quinto e último modo de operação da ideologia, 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 (1995) 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 possam ocorrer na vida social.

Ademais, percebemos que cabe, também, ao professor mediar e auxiliar os estudantes nos desvelamentos de ideologias, levando-os a refletir sobre o que leem e consomem, especialmente, em relação aos discursos publicitários que é o foco dessa pesquisa.

Como já discutido, as ideologias quando se apresentam naturalizadas e passam a fazer parte do senso comum, elas tornam-se mecanismos eficazes para reprodução de dimensões culturais e ideológicas da hegemonia. Para compreendermos melhor como isso ocorre, detalharemos sobre a hegemonia, a seguir.

### 1.5 Hegemonia e a ADC

A hegemonia consiste na reprodução de valores da cultura dominante que são amplamente veiculados em diversos locais. Para que essa reprodução ocorra, sem contestação e sem interrupção, a hegemonia vale-se da ideologia para se perpetuar em sua posição de poder. A ADC, apoiada em Gramsci, (1988; 1995), compreende o conceito de poder como forma de se tentar manter a hegemonia, que é, efetivamente, conquistada mais pelo consenso do que pela coação e violência.

Para isso, destacamos o papel dos discursos na transmissão de ideologias, que naturalizam as práticas hegemônicas.

Dessa maneira, a hegemonia “é a liderança tanto quanto a dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade” (FAIRCLOUGH, 2001, p.122). Nessa concepção, destacamos que a hegemonia não é imutável, ela é dinâmica e possui um equilíbrio instável, pois se forma pela aliança de uma classe com outras forças sociais. Essas alianças são, às vezes, mantidas ou rompidas.

É dessa instabilidade entre as alianças e o desejo de mantê-las que nasce o conceito de luta hegemônica.

Portanto, hegemonia para Fairclough (2001) é:

[...] um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Para os grupos particulares se manterem no poder, eles estabelecem e lutam para sustentar a sua liderança, seja ela política, econômica, entre outras na vida social. Dentre uma das maneiras de sustentar a sua liderança, observa-se o uso do discurso. Passa-se uma ideia, um conceito através do discurso, como consenso de todos, para continuar a favorecer pequenos grupos, ocorrendo uma distribuição desigual de poder.

De acordo com Lima (2014) podemos destacar os conteúdos veiculados nas escolas como parte da dimensão cultural da hegemonia. Isso ocorre pela escola reproduzir a cultura dominante, com a seleção das disciplinas a serem ministradas, a escolha de conteúdos e dos gêneros discursivos a serem ensinados, todos previamente selecionados e produzidos, em consequência, da relação de força entre os grupos sociais.

Por isso, para contribuir com a mudança social, o trabalho em sala de aula deve enfatizar uma leitura crítica dos gêneros discursivos e dos processos ideológicos imbricados nos seus discursos para que os alunos tornem-se mais conscientes e críticos. Vale ressaltar que a ADC tem um papel importante, pois contribui para o desvelamento de ideologias, posições hegemônicas, em direção a

uma mudança social. Na próxima seção, discutiremos a ADC e a sua relação com o ensino, destacando como essa teoria pode auxiliar os professores no seu trabalho em sala de aula.

## **1.6 A ADC e o Ensino**

O ensino-aprendizagem de língua materna, em uma perspectiva crítica discursiva, sofre com a escassez de estudos e materiais de apoio para a sua execução. Encontramos diversas pesquisas sobre o ensino de língua materna na perspectiva da Linguística Textual, da Sociolinguística, dentre outras áreas, entretanto não encontramos materiais, ancorados na ADC, que contribuam com as práticas de ensino–aprendizagem de língua materna. Dessa forma, ao observarmos esse cenário, é que intentamos contribuir para o ensino de língua portuguesa, trazendo o arcabouço teórico-metodológico da ADC, orientado para uma compreensão mais crítica da linguagem.

As práticas de ensino-aprendizagem de língua materna devem ser pautadas por uma concepção crítica da linguagem. Quando afirmamos uma concepção crítica de linguagem, queremos estabelecer que o ensino de língua portuguesa deve compreender o uso da linguagem como prática social, que aprendê-la não é somente aprender palavras, “mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”. (BRASIL, 1997, p. 17).

A partir dessa afirmação dos PCN (BRASIL,1997), destacamos o papel da ADC para o ensino de língua portuguesa de forma reflexiva. A ADC possibilita compreendermos os discursos que nos rodeiam de forma crítica, desenvolvendo a consciência de como a linguagem participa na manutenção ou na transformação das relações de poder. De forma geral, destacamos que o aluno, com o apoio da ADC, poderá observar, através dos recursos linguísticos e de estratégias discursivas, como o ponto de vista do enunciador, as suas atitudes e os seus valores são incorporados ao seu discurso.

De acordo com Ramalho (2012, p.188) “o conhecimento desses pressupostos teóricos por parte dos/as professores/as em formação, contribuiria para um trabalho mais próximo do que preconizam as diretrizes e avaliações educacionais”. Dessa maneira, o professor, em seu trabalho em sala, deve planejar

aulas que fortaleçam a visão crítica<sup>4</sup> dos alunos, proporcionando-lhes a chance de transformar a localidade em que vivem; deve orientar seu trabalho em direção a uma perspectiva transformadora do ensino de língua portuguesa para que seus alunos questionem a realidade, sejam mais críticos em relação ao que consomem e que reflitam que a linguagem não serve somente para a comunicação, mas também serve a projetos de dominação.

Fairclough (2001) argumenta sobre a importância da consciência linguística crítica<sup>5</sup> que objetiva auxiliar os estudantes a tornarem-se mais conscientes das práticas em que estão envolvidos como produtores e consumidores de texto. A consciência linguística crítica é um elemento que visa à transformação das relações de poder, ocasionadas por mudanças nas práticas discursivas.

Assim Fairclough (2001) nos assevera:

Mediante a conscientização, os aprendizes podem tornar-se mais conscientes das coerções sobre sua prática, e das possibilidades, dos riscos e dos custos do desafio individual ou coletivo dessas coerções, para se engajarem em uma prática linguística emancipatória. (FAIRCLOUGH, 2001, p.292).

De forma geral, isso implica que os estudantes se tornarão mais conscientes dos processos ideológicos no discurso, se estabelecermos em sala de aula uma busca em desenvolver a capacidade deles para a crítica linguística, incluindo análise reflexiva de suas ações e de seus discursos. Por este motivo, é que adotamos a ADC para nossa proposta didática, pois ela conscientiza de que a linguagem pode ser utilizada para segregar, legitimar minorias e manter interesses de uma minoria em detrimento de uma maioria.

Por sabermos que quando trabalhamos com os gêneros em sala de aula podemos problematizar os seus discursos, é que propomos, a seguir, uma discussão sobre os gêneros discursivos.

---

<sup>4</sup> Para Fairclough (2001), a abordagem “crítica” se refere em mostrar as conexões e as causas que estão ocultas, bem como promover a intervenção social para que ocorram mudanças que favoreçam as pessoas que estão em desvantagem.

<sup>5</sup> A consciência linguística crítica “refere-se a um conjunto de princípios ligados ao estudo da linguagem no contexto das relações de poder, à crítica de tais relações e à perspectiva de mudança discursiva e social”. (MAGALHÃES, 2000, p.20).

## Capítulo 2

### GÊNEROS DISCURSIVOS<sup>6</sup>

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas acerca dos gêneros do discurso utilizados nesta pesquisa para a produção da proposta de trabalho com o gênero anúncio publicitário e de propaganda. Dessa maneira, discorreremos na seção 2.1 sobre os gêneros discursivos e suas reflexões iniciais; na seção 2.2, discutimos a abordagem de Bakhtin (1997[1979]) sobre linguagem e gêneros discursivos; na seção 2.3, focamos na abordagem de Norman Fairclough<sup>7</sup> (1999, 2001, 2003) sobre os gêneros como modos de agir nas interações sociais; na seção 2.4, tratamos sobre a Escola de Gêneros de Sydney (HALLIDAY, 1978), (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004), (EGGINS, 2004); e na seção 2.5, por fim, abordamos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998).

#### 2.1 Gêneros Discursivos- Contribuições Iniciais

Os estudos dos gêneros discursivos não é algo novo. Como expõe Rojo e Barbosa (2015), a discussão sobre o conceito de gêneros teve seu início na Grécia antiga com Platão e Aristóteles. O primeiro filósofo abordou este conceito em sua obra a República (2000), e o segundo filósofo, em suas obras Poética (2011) e Retórica (2011).

Na obra República (2000), a expressão gênero está associada aos gêneros literários. Nesse livro, de acordo com Rojo e Barbosa (2015), Platão explora a poesia, tentando defini-la como a arte de se fazer poemas em torno do conceito de “mímeses” (imitação). Na mesma obra, Platão considera três gêneros literários: épico (epopeia), o lírico (poesia) e o dramático (tragédia e comédia), todos eles ligados à ideia da imitação.

---

<sup>6</sup> Optamos pelo termo gênero discursivo por considerar que este realiza uma análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, como também realiza uma análise das marcas linguísticas que refletem a situação enunciativa.

<sup>7</sup> Um dos fundadores da Análise Crítica de Discurso (ADC). Seu trabalho de pesquisa prioriza o papel do discurso nas relações sociais e a transformação das relações de poder através da linguagem.

Na obra de Aristóteles, a *Poética* (2011), o autor enumera diversos gêneros e os trata como espécies de poesia, e adiante, utiliza o termo gênero como um conjunto que engloba diversas espécies de substâncias individuais. Observamos que o foco nessas duas primeiras obras, tanto a de Platão quanto a de Aristóteles, recaí sobre o conceito e as características dos gêneros literários.

Em sua obra a *Retórica*, Aristóteles (2011) propõe uma nova abordagem para os gêneros, e assim, formula uma teoria sistemática para os gêneros, os gêneros retóricos, sendo eles: **deliberativo (político)**, **judiciário (forense)** e **demonstrativo (epidítico)**.

Quadro 3- Gêneros Retóricos

| Gênero               | Auditório  | Tempo    | Ato                          | Valores       |
|----------------------|------------|----------|------------------------------|---------------|
| <b>Deliberativo</b>  | Assembleia | futuro   | Aconselhar/<br>Desaconselhar | Útil/Nocivo   |
| <b>Judiciário</b>    | Juízes     | passado  | Acusar/<br>Defender          | Justo/injusto |
| <b>Demonstrativo</b> | Espectador | presente | Louvar/<br>Censurar          | Nobre/Vil     |

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2008, p. 148).

Entendemos, então que, para Rojo e Barbosa (2015), o gênero retórico deliberativo tem como objetivo aconselhar/desaconselhar e dirige-se ao futuro; o gênero judiciário possui a função de acusar e defender e dirige-se ao passado; e o gênero demonstrativo tem a função de elogiar ou criticar, situando-se no presente.

As ideias Aristotélicas a respeito dos gêneros foram amplamente desenvolvidas e aprofundadas na Idade Média, no Renascimento e no decorrer dos séculos XVII, XVIII e XIX. No entanto, as reflexões acerca dos estudos de gêneros continuaram polarizadas entre gêneros literários e gêneros da retórica. Somente no século XX, iniciaram-se os estudos dos gêneros sem distinções. O primeiro a

estabelecer essa discussão foi o teórico Mikhail Bakhtin e o círculo de discussões o qual integrava.

De acordo com Bhatia (2004), ainda no século XX, surgiram as escolas de gêneros influenciadas pelas ideias bakhtinianas, e elas estão organizadas em três enquadramentos teóricos, a saber:

Quadro 4 - Escolas de Gênero

|  |
|--|
| 1. A escola britânica de Inglês para fins específicos (ESP), formada por autores como Swales (1981,1990) e Bhatia (1982,1993), com foco na organização retórica dos textos e das práticas sociais (acadêmicas e profissionais) que determinam as escolhas linguísticas que configuram o texto. |
| 2. A escola americana sócio-retórica, representada por Bazerman (1994) e Miller (1984,1994), sendo os gêneros como formas de ação social;  |
| 3. A escola de Sydney- Linguística Sistêmico-Funcional, representada por Halliday (1978, 2004), Hasan (1985/1989), Martin, Christy e Rotary (1987) e Martin (1993) com foco nas questões gramaticais e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais.                                |

Fonte: Adaptado de Bhatia (2004, p.11).

Dentre as três escolas, nós nos deteremos na Escola de Sydney, que é compatível com as discussões em ADC, pois para nós, ela possui uma teoria de gêneros que melhor explica a organização dos textos, os quais veiculam ideologias, valores e posições. Consideramos, ainda, que essa abordagem de ensino gêneros é importante para nossa proposta didática, pois ela reflete sobre as construções discursivas e o seu contexto de produção, bem como sobre a rede de escolhas linguísticas dos interlocutores.

Acreditamos que as discussões sobre o conceito de gênero são enriquecedoras ao permitir a compreensão da sua constituição e do seu funcionamento na sociedade. Devidos aos estudos dos gêneros, desde a antiguidade, é que estamos a refletir o seu papel na interação e o seu papel de suma importância na vida social.

A seguir, discutiremos a abordagem de gêneros do discurso, segundo Mikhail Bakhtin, Fairclough, Escola de Sydney e os PCN.

## **2.2 Os Gêneros Discursivos - Abordagem de Bakhtin**

Em todas as nossas atividades, sejam informais ou formais, valemo-nos dos gêneros do discurso, sejam eles, orais, escritos ou multimodais. Quando conversamos com um amigo, escrevemos uma lista de compras, escrevemos um bilhete ou fazemos um cartaz, estamos utilizando os gêneros do discurso. Os gêneros organizam nossa comunicação bem como a nossa vida diária. Por ser um elemento vital para a nossa interação é que validamos a importância de se estudar o funcionamento dos gêneros do discurso.

Segundo Bakhtin (1997[1979]), o uso da língua efetua-se com a produção de enunciados<sup>8</sup>, sejam orais ou escritos, que surgem dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O teórico, nessa esteira, afirma que os enunciados são produzidos, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, sendo essa produção nomeada de gêneros discursivos.

Para o teórico, os gêneros discursivos são formas ou modelos sociais reconhecíveis nas situações comunicativas. De acordo com esse conceito, os gêneros são considerados modelos relativamente estáveis, pois são construídos pela exigência de determinado momento histórico e de determinada situação em que a sua circulação é necessária. Ao se dar relevo a sua historicidade, Bakhtin (1997) pretende chamar atenção para o fato de que os gêneros não são formas fechadas e definidas, mas, sim, formas maleáveis que se configuram nas práticas sociais<sup>9</sup>.

Dessa forma, entendemos que apesar de os gêneros parecerem estáveis pela forma com que certos modelos são impostos a nós, como modelos já pré-fixados, devemos observá-los quanto à sua relativa estabilidade, pois eles são produtos sócio-históricos construídos por variadas culturas.

Os gêneros, então, são, de acordo com Bakhtin (1997[1979]), modelos relativamente estáveis de enunciados, sendo caracterizados pelo seu conteúdo

---

<sup>8</sup> Os enunciados são produtos da interação de dois ou mais indivíduos, socialmente constituídos, que interagem por meio da língua.

<sup>9</sup> Práticas sociais são “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos-materiais ou simbólicos- para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p.21). Esse conceito é oriundo e adaptado de Harvey (1996).



temático, estilo e construção composicional. Para o autor, essas três dimensões do gênero são indissociáveis e estão ligados no todo do enunciado e são determinadas pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

O primeiro item elencado, o conteúdo temático, é o elemento que organiza o conteúdo da enunciação, bem como estabelece sua unidade de sentido e a sua orientação ideológica. Essa afirmação esclarece que o conteúdo temático não se resume, apenas, nos conteúdos e no tema. Ademais, ele engloba a apreciação valorativa que o locutor lhe dá sobre o tema, ou seja, o conteúdo temático é o conteúdo mais a apreciação valorativa que atribuímos a ele.

Rojo e Barbosa esclarecem:

O tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, “único e irrepetível”, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula (ROJO E BARBOSA, 2015, p.88).

Dessa forma, através do tema constatamos diferentes valorações. Podemos ter um jornal que enaltece a figura dos políticos, como cidadãos honrados que administram a cidade e o país para o bem comum, como podemos ter outro jornal que propõe que os políticos são indivíduos que administram e legislam para o bem próprio, sem se importar com as pessoas, as quais os elegeram. Os sentidos que são atribuídos aos dois jornais são diferentes, observamos dois projetos que se diferem. Em termos bakhtinianos, observamos dois temas diferentes, já que são discutidos duas apreciações de valores opostas.

Quanto ao estilo, Bakhtin (2003[1979]) o apresenta como as escolhas linguísticas que fazemos para externar o que pretendemos dizer. As escolhas linguísticas são de ordem lexical, sintática e de registro (formal/informal), e acrescentaríamos também, escolhas de cores, figuras, imagens, implicando a existência de gêneros orais, escritos e multimodais. Nesse ponto, destacamos que nossas escolhas linguísticas não são inocentes, nós refletimos sobre as nossas escolhas com o intuito de alcançar o sentido que queremos dar.

Bakhtin (1997[1979]) diferencia ainda o estilo, em estilo individual (de autor) e estilos linguísticos (de gêneros). Em relação ao primeiro, o autor esclarece que todo enunciado “é individual e por isso pode refletir a individualidade de quem

fala (ou de quem escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 283). Quanto ao estilo linguístico, o autor esclarece que alguns gêneros não permitem variações de estilo individual, e também apresenta restrições quanto ao estilo de gênero, assim, em cada esfera social são empregados os seus gêneros, e esses gêneros apresentam determinado estilo.

Brait (2014) esclarece que o estilo relaciona-se com o gênero, o que tem como consequência coerções linguísticas, enunciativas e discursivas, próprias da atividade em que se insere. Dessa maneira, observamos que o conteúdo temático seleciona aspectos da realidade com os quais o gênero trabalhará; e o estilo seleciona os recursos linguísticos possíveis para aquele gênero retratar um aspecto da realidade.

Quanto à construção composicional, Bakhtin (1997 [1979]) a caracteriza como a organização e o acabamento do enunciado como um todo. Podemos concebê-la como a estrutura formal do gênero, sem aprisioná-la em uma estrutura rígida, pois os gêneros possuem como característica a dinamicidade e a fluidez. Dessa maneira, destacamos que não devemos focalizar nosso trabalho na estrutura do gênero.

Outra questão destacada pelo autor é a heterogeneidade dos gêneros do discurso. Bakhtin (1997[1979]) afirma a existência de incontáveis gêneros, pois estes são produzidos conforme temas, situações e sujeitos envolvidos.

Assim o autor afirma:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) [...] (BAKHTIN, 1997[1979], p. 279).

Tal afirmação nos conduz ao entendimento de que os gêneros se relacionam com as diversas esferas de atividades humanas, sendo necessários para que haja a interação entre os participantes. Por isso, temos a heterogeneidade dos gêneros que ocorrem nas interações nas mais diversas esferas sociais.

As reflexões apresentadas nessa seção tiveram como objetivo salientar sobre os gêneros dos discursos e suas dimensões. Nessa abordagem, observamos

que há uma estreita correlação entre os gêneros e as suas funções na interação social, clarificando o seu caráter dinâmico de produção nas esferas de atividades. Consideramos que as ideias bakhtinianas influenciaram, mormente, vários teóricos, entre eles, Norman Fairclough. A seguir, trataremos das discussões que Fairclough (2001, 2003) aponta sobre os gêneros discursivos.

### **2.3 A Concepção de Gêneros Discursivos- Abordagem de Fairclough**

Os gêneros que produzimos e utilizamos em nosso dia a dia ocorrem em variadas práticas sociais. É por meio dos gêneros que nos comunicamos e dizemos o que desejamos ou o que não desejamos, o que concordamos ou o que não concordamos. Através deles, produzimos enunciados de maneira relativamente estável em um determinado contexto sócio-histórico.

Fairclough (2001) considera que os gêneros consistem em uma série de convenções relativamente estáveis que são associados a um tipo de atividade socialmente aprovada, como uma conversa informal, uma entrevista de emprego, um poema, entre outros. Ele afirma que “um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também os processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.161). Como exemplo, ele esclarece que os artigos de jornais e os poemas não são diferentes apenas por serem gêneros distintos, mas também porque são produzidos, distribuídos e consumidos de diferentes maneiras.

Fairclough (2003, p.65) afirma que os “gêneros são especificamente o aspecto discursivo de modos de agir e interagir no curso de eventos discursivos”.<sup>10</sup> Os gêneros, para o teórico, são definidos na sua relação com as práticas sociais e pelas formas como elas são articuladas. As mudanças na articulação das práticas sociais ocasionam mudanças nos gêneros que, por sua vez, implicam mudanças em como os diferentes gêneros são combinados, criando uma variedade de novos gêneros. Portanto, um texto não ocorre em um gênero particular, mas, sim, ocorre na combinação de diferentes gêneros. É o que ocorre com os gêneros da atividade publicitária que sofrem transformações à medida que a sociedade também as sofre.

---

<sup>10</sup> Tradução nossa de: “Genre are the specifically discursual aspect of ways of acting and interacting in the course of social events.”

Os gêneros também podem variar conforme os graus de estabilização e homogeneização, como nos assevera Fairclough (2003). Alguns gêneros possuem uma estrutura mais rigorosa e outras mais flexíveis. O teórico também expõe que alguns gêneros podem ser relativamente locais, associados a redes delimitadas de práticas, ou podem ser globais, especializados no curso da interação. Isso ocorre, porque vivenciamos um momento de transformações sociais rápidas e profundas, em que há uma tensão pela estabilização e pela fluidez.

Fairclough (2003) também propõe níveis de abstração no conceito de gênero discursivo, afirmando que uma das dificuldades do conceito de gênero reside, exatamente, nesses níveis de abstração. São eles: pré-gêneros, gêneros desencaixados, gêneros situados. Os pré-gêneros, termo de Swales (1990), são os mais abstratos, ocorrendo na composição de vários gêneros situados e transcendendo redes particulares de práticas sociais, como narração, descrição. A narrativa, por exemplo, ocorre em romances, novelas, documentários. Os gêneros desencaixados<sup>11</sup> são menos abstratos que os pré-gêneros e transcendem redes particulares de práticas sociais. A entrevista, por exemplo, pode ser médica, jornalística, entre outras. Por fim, os gêneros situados são categorias concretas, associados a redes particulares de práticas sociais, como exemplo, a entrevista jornalística, o anúncio publicitário.

Outro aspecto destacado por Fairclough (2003) consiste na mistura de gêneros em textos que ocasionam o surgimento de novos formatos, textos que são efetivamente montagens de textos diferentes, envolvendo diferentes gêneros, por exemplo, *websites*, e a hierarquização de gêneros em textos. Segundo Ramalho e Resende (2011), nessa relação hierárquica, haverá um gênero principal (entrevista etnográfica) e outros subgêneros (argumentação, descrição, narração).

Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que os gêneros são vários, diversos, não há um número limitado de quantos existem, nem uma listagem fechada com seus nomes. Aliás, essa busca pela quantificação não é importante, o que é importante, realmente, é saber como eles se constituem e como circulam socialmente. Fairclough (2003), ainda sobre os gêneros, questiona a ideia de uma estrutura composicional rígida e imutável, pois os gêneros, para ele, são mutáveis e podem ocorrer de maneiras diversas nos eventos discursivos.

---

<sup>11</sup> Para Giddens (1991) desencaixe é o deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo e espaço.

Ademais, os gêneros, como atividade discursiva, não podem ser compreendidos apenas segundo a organização estrutural do gênero, mas devem ser analisados como produtos de um tempo, de um espaço. Devem ser analisados também a partir das relações sociais que propõem entre os seus interlocutores. As circunstâncias em que são produzidos são fator decisivo que auxilia em parte ou na totalidade da sua compreensão. Em um anúncio de propaganda, por exemplo, para o compreendermos, devemos observar o seu contexto de produção, para quem ele se dirige e as relações que são construídas entre os interlocutores.

Fairclough (2003) também destaca que não devemos privilegiar demasiadamente o propósito, centrando nossa visão sobre ele. Ele considera que devemos nos atentar que os gêneros variam em termos da natureza da atividade que eles constituem ou das quais são parte e que algumas atividades são mais estratégicas e menos comunicativas do que outras, no sentido de Habermas.<sup>12</sup> Na atividade publicitária, podemos observar que a ação é estratégica, por direcionar as ações das pessoas a atingirem os resultados que desejam.

Vale mencionar que o teórico trata dos tipos de troca–troca de conhecimento e troca de atividade; das funções dos discursos afirmações, perguntas, demandas ou ofertas; e do modo gramatical, tipos de frases – declarativas, interrogativas, imperativas e “Minour Clauses” (frases nominais). Observamos que, nos anúncios publicitários, há a presença da troca de atividade, em que as pessoas são direcionadas a fazerem coisas; das funções do discurso, atentamos para as demandas que estão conectadas com a troca de atividade; e, também, notamos nos tipos de frases, a presença do modo imperativo.

Fairclough (2003) propõe também a análise de gêneros individuais em um texto particular em termos de: atividade, relações sociais e tecnologia de comunicação, isto é, “o que as pessoas estão fazendo, quais são as relações sociais entre elas, de quais tecnologias da comunicação (se houver alguma) a atividade delas depende?”<sup>13</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p.70). Nesse sentido, observamos que nos anúncios de propaganda, a atividade se estabelece quando esse gênero vende uma ideia com o intuito de convencer várias pessoas, utilizando-se de uma linguagem que gera a aproximação e a identificação com seu público-alvo. Observamos,

---

<sup>12</sup> Segundo Habermas (1984), a ação comunicativa é orientada para chegar ao entendimento e a ação estratégica é orientada para obtenção de resultados.

<sup>13</sup> Tradução nossa de: “*What are people doing, what are the social relations between them, and what communication technology (if any) does their activity depend on?*”

também, que o gênero anúncio utiliza-se de aparatos tecnológicos para a sua produção com o objetivo de chamar atenção e envolver as pessoas.

Segundo Ramalho e Resende (2011, p.61), “os gêneros como maneiras particulares de ação/relação podem servir para legitimar discursos ideológicos, conduzir maneiras particulares de representar práticas, influenciar modos de identificação”. Isso ocorre, quando grupos específicos suprimem as contradições, impõem uma ideia como natural e construída por todos, em favor de seus interesses, como se observa em jornais, anúncios, discursos.

Ao se afirmar que os gêneros podem servir para legitimar discursos ideológicos, podemos entender que é possível uma mudança discursiva, pois como formas relativamente estáveis e forma de ação/relação, sendo como as pessoas agem no mundo e se relacionam com ele, podem os gêneros deslegitimar discursos ideológicos que são a favor de interesses e de projetos de dominação. No entanto, para que haja essa deslegitimação, é necessário que as pessoas reconheçam as relações de poder que estão nos discursos que compõem os gêneros e que lutem para que haja a transformação social.

Fairclough (2001) afirma que as ideologias são construções/representações da realidade que contribuem na produção/reprodução ou transformação das relações de dominação. No entanto, ele vai além quando afirma:

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum’; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência a ‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p.117).

Portanto, os gêneros como momentos das ordens do discurso que sofrem mutações históricas e culturais, e os discursos que os compõem, devem ser estudados para que se compreenda também a complexidade dos elementos que constroem uma determinada sociedade e uma determinada cultura. Assim, estudar somente sua composição estrutural seria desperdiçar sua relevância nas práticas sociais.

Segundo Ottoni (2007), pode-se dizer que a abordagem de gêneros de Fairclough é fundamentada nos pressupostos de uma das escolas de gêneros: a Escola de Sydney. E é, exatamente, sobre essa escola, que abordaremos na seção a seguir.

## 2.4 A Escola de Sydney

A Escola de Sydney iniciou os seus trabalhos voltados para o ensino dos gêneros 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 (1978,1985), 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 (1978, 1989, 2004), Hasan (1989) Matthiessen (2004), Eggins (2004), Martin (2009).

De acordo com Eggins (2004, p.3), a Linguística Sistêmico-Funcional possui quatro pontos básicos, sendo eles:

- 1) A utilização da linguagem é funcional; 2) São as funções que fazem sentido; 3) A linguagem só pode ser compreendida se levarmos em consideração o seu contexto de produção; 4) o processo de uso da linguagem é um processo semiótico, ou seja, um processo de fazer sentido por meio de escolhas.<sup>14</sup>

Diante dos pontos elencados, compreendemos que o foco da Linguística Sistêmico-Funcional é examinar nos textos o uso da linguagem e o seu contexto de produção. O contexto assume um papel de vital importância para entendermos variados aspectos da realidade, bem como entendermos as relações entre os participantes. Esses aspectos são explorados na teoria de gêneros, como também

---

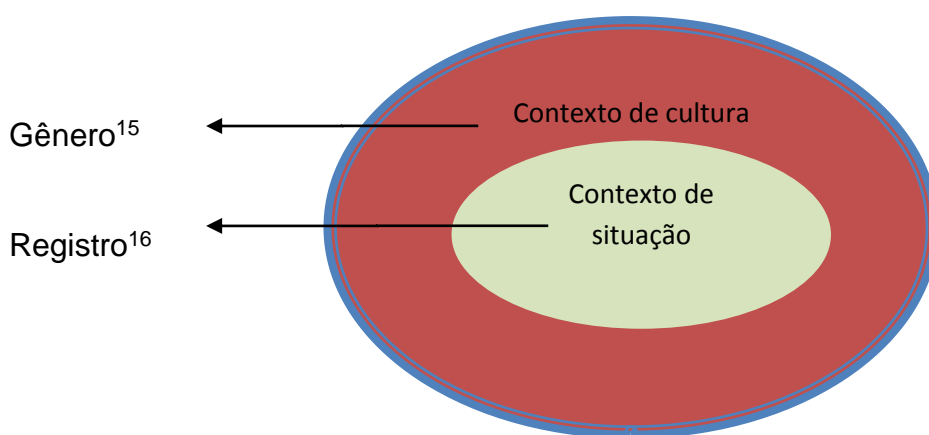
<sup>14</sup> Tradução nossa de: This interest leads systemic linguistics to advance four main theoretical claims about language: 1-that language use is functional; 2 that is function is to make meanings; 3 that theses meanings are influenced by the social and cultural context in which they are exchanged; 4 that the process of using language is a semiotic processo, a process of making meaning by choosing.

são explorados o modo como as pessoas negociam os textos para que eles façam sentido e o propósito do gênero.

Martin (2009) afirma que os gêneros são processos sociais organizados por estágios e orientados para propósitos em contexto específico. Eles são considerados sociais, pois os membros utilizam os gêneros nas interações; são organizados por estágios, porque normalmente os participantes precisam dar mais de um passo para alcançar os seus objetivos; e são orientados para propósitos, porque foram desenvolvidos para conseguirmos algo, e caso não consigamos sentiremos um senso de frustração ou de incompetência.

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) e Halliday e Hasan (1989) utilizam. Destacamos os contextos na figura a seguir.

Figura 2 - Níveis de Contexto



Fonte: A autora.

O primeiro, contexto de cultura, envolve o propósito do texto, para que ele foi produzido, observando as ideologias e as convenções sociais realizadas através dos gêneros.

<sup>15</sup> O gênero está associado ao contexto de cultura. Eles “podem mudar através do tempo à medida que os propósitos que estabeleceram alcançar venham mudar” (FUZER; CABRAL, 2014, p.29).

<sup>16</sup> O registro está associado ao contexto de situação. Ele consiste na escolha e na configuração de significados que cada situação exige.



Fuzer e Cabral explicam em relação ao contexto de cultura:

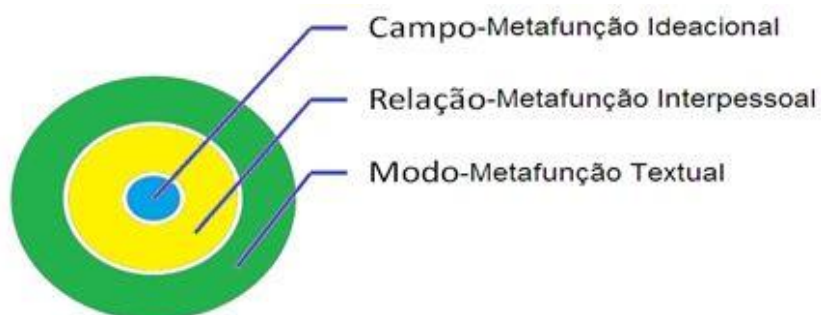
O contexto de cultura também está relacionado à noção de propósito social. De acordo com essa perspectiva, grupos de pessoas que usam a linguagem para propósitos semelhantes desenvolvem, através do tempo, tipos comuns de textos escritos e falados, ou seja, gêneros que alcançam objetivos comuns (FUZER;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

Desse modo, se vamos analisar um anúncio publicitário, observaremos, quanto ao contexto de cultura, os propósitos sociais do gênero e as práticas sociais das quais fazem parte, e quanto ao contexto de situação, observaremos o tema do anúncio, quem produziu, para quem se produziu, a quem esse tipo de anúncio interessa, onde as pessoas encontrariam o anúncio, se a língua usada é mais próxima da oralidade ou da escrita.

Figura 3- Campo, Relação e Modo e as Metafunções.



Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p.29).

Segundo Ottoni (2007, p. 31), “textos com características comuns no campo, relações e modo do discurso, ou seja, que partilham o mesmo contexto de situação em uma maior ou menor extensão são considerados pertencentes ao mesmo registro”. Essa afirmação nos leva a refletir também que, quando os textos frequentemente possuem os mesmos elementos estruturais obrigatórios e opcionais e compartilham os mesmos propósitos culturais, geralmente, eles pertencem ao mesmo gênero.

De acordo com Eggins (2004, p.9):

teoria de gênero descreve o impacto das dimensões do contexto de situação imediato do evento da linguagem no qual a linguagem está sendo usada. A linguística Sistêmico-Funcional identifica três dimensões-chave do contexto de situação como tendo impacto previsível e significante no uso da linguagem<sup>17</sup>.

As três variáveis do contexto de situação relacionam-se com as três metafunções da linguagem, que atuam simultaneamente em textos: ideacional, interpessoal e textual. A função ideacional refere-se à maneira como representamos o mundo através da linguagem; a interpessoal o modo como relacionarmos com os outros através da língua; e a textual refere-se aos recursos que utilizamos para a organização do texto, para organizarmos nossos significados ideacionais e interpessoais. Segundo Lima (2014), em todos os textos temos as três variáveis, as quais interferem no registro, que é organizado por essas metafunções.

Essa abordagem de gêneros preconiza um trabalho com textos no sentido de desvelar ideologias subjacentes, e de possibilitar aos sujeitos questioná-las, lutar contra elas, ou aceitá-las conscientemente. Dessa forma, consideramos que essa teoria de gêneros seja a mais adequada para esta pesquisa que tenta corroborar com o ensino crítico da língua portuguesa.

A seguir discutiremos sobre a teoria de ensino de gêneros dessa escola.

---

<sup>17</sup> Tradução nossa de: “register theory describes the impact of dimensions of the immediate context of situation of a language event on the way language is used. SFL identifies three key dimensions of the situations as having significant and predictable impacts on language use” (Eggins, 2004, p.9).

## 2.5 Proposta de Ensino de Gêneros da Escola de Sydney

Embasados no arcabouço teórico analisado anteriormente, 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 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.

No 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.

No 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.

De acordo com 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 os letramentos<sup>18</sup>, e acrescentaríamos aos multiletramentos<sup>19</sup>, 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. Enfatizamos que o ciclo de ensino-aprendizagem será empregado em nossa proposta de ensino.

Levando em consideração o ensino de gêneros, direcionamos para a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, doravante PCNLP, que defendem que a noção de gênero precisa ser tomada como objeto de ensino.

## **2.6 Gêneros Discursivos - Abordagem dos PCNLP**

Os PCNLP (1998) afirmam que os usos da linguagem são determinados sócio-historicamente. Com essa afirmação, os PCNLP (1998) discutem que, atualmente, exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes dos que satisfaziam as demandas sociais do passado, e indica que essa exigência tende a ser crescente. Observando o ensino brasileiro e refletindo sobre as atuais demandas, esses documentos propõem uma revisão aos métodos de ensino, de forma que o aluno possa ampliar a sua competência discursiva<sup>20</sup>. Nessa linha, os eles propõem como unidade básica do ensino o texto.

Na abordagem desses documentos (BRASIL, 1998), o texto é organizado, levando em consideração a sua natureza temática, composicional e estilística, que o caracteriza como pertencente a um gênero e não a outro. Dessa maneira, ele

---

<sup>18</sup> Os letramentos, segundo Rios (2009, p.1), “são compreendidos como atos socioculturais concretos que são constituídos por no mínimo uma das seguintes atividades-escrita, leitura e conversa relacionada ao texto escrito”.

<sup>19</sup> Os multiletramentos, segundo Rojo (2012), leva em consideração os aspectos da multiplicidade de culturas e da multimodalidade.

<sup>20</sup> Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1999, p.23), “a competência discursiva refere-se a um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos”.

destaca que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p.23). O gênero tomado como objeto de ensino possibilita aos alunos terem contato com variadas práticas sociais em que o gênero é exigido. Com o gênero em sala de aula, ajudamos os nossos alunos a se apropriarem das exigências de produção dele, bem como a perceberem a que esfera pertence.

Os PCNLP (BRASIL, 1998) também preconizam que as atividades de ensino devem contemplar a diversidade de gêneros, “e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p.23).

Diante dessa afirmação, observamos a importância de os professores de Língua Portuguesa trabalharem, tanto a compreensão oral quanto a escrita em sala de aula, bem como a produção oral e a escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, focando e desenvolvendo as habilidades de leitura, de escrita e de oralidade dos alunos.

Ademais, os PCNLP (BRASIL, 1998) afirmam que a ideia de que exista um gênero prototípico que consegue abarcar o ensino de todos os outros gêneros em circulação social é uma ideia errônea, pois ao pensarmos dessa forma, acabamos por esquecer a dinamicidade dos gêneros e acabamos por privilegiar o gênero como um produto estático, “enformado”.

Os PCNLP (BRASIL, 1998), assim, afirmam sobre a heterogeneidade textual:

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura (BRASIL, 1998, p.26).

Eles identificam a necessidade do trabalho em sala de aula com diversos gêneros. Como os alunos estão expostos as mais variadas práticas sociais, a exigência do ensino de diferentes gêneros é de suma importância para que o aluno participe dessas práticas.

Ao levantarmos essas discussões sobre os gêneros do discurso, apresentaremos, a seguir, os gêneros que serão analisados neste estudo, o anúncio publicitário e o anúncio de propaganda. Dentre as várias funções desses gêneros, verificamos o seu propósito de influenciar diretamente o ânimo das pessoas no sentido de levá-las a adquirir um produto que anuncia ou de reproduzir as ideias anunciadas, retratando valores, modos de pensar e agir dominantes de determinado grupo. No próximo capítulo discutiremos acerca desses gêneros e as suas diferenças.

## Capítulo 3

### GÊNEROS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E ANÚNCIO DE PROPAGANDA

Neste capítulo, discutimos a atividade publicitária e alguns gêneros que pertencem a ela. Inicialmente, na seção 3.1, abordamos a atividade publicitária; na seção 3.2, tratamos sobre o gênero anúncio publicitário; na seção 3.3, versamos sobre o gênero anúncio de propaganda e, por fim, na seção 3.4, discutimos sobre a multimodalidade nos gêneros do discurso.

#### 3.1 A Atividade Publicitária: vendendo ideias e sonhos.

A atividade publicitária, no formato que a conhecemos, surgiu no final do século XIX. Nesse período, despontou a produção de mercadorias em massa, bem como nasceu uma população cada vez mais ávida por produtos industrializados. Nessa trilha, também surgiu uma indústria publicitária, com um discurso agressivo e ousado, que se mantém nos dias atuais, com o intuito de persuadir o público-alvo a consumir produtos, ideias ou serviços.

O discurso da atividade publicitária, desde o final do século XIX, se propõe a explorar o sonho e a expectativa do indivíduo em agregar conforto e *status* social à sua vida. Vários pesquisadores da atividade publicitária, como Ramalho (2010), Vestergaad e Schoreder (2004), observam que os propósitos dessa atividade são recorrentes, são eles: chamar atenção, estimular desejos, despertar interesse, impelir a uma ação de compra ou não.

Nesse ponto, achamos necessário distinguir dois termos da atividade publicitária que incorrem em confusão: Publicidade e Propaganda. De acordo com Trindade (2012), a publicidade é um termo originário do latim *publicius* que significa a realização de uma comunicação dada ao público. Seu sentido é estabelecido pela noção de “publicização” de um fato, de oferecer uma informação sedutora e persuasiva sobre produtos e serviços existentes no mundo do consumo.

O termo propaganda deriva do verbo *propagare* e se caracteriza como o ato de divulgar, difundir, incutir uma ideia na cabeça de alguém. Esse vocábulo se

manteve pela apropriação da Igreja Católica que tinha como objetivo a propagação da fé cristã.

Dessa maneira, segundo Trindade (2012), observamos que toda publicidade é uma espécie de propaganda no sentido de propagar, de difundir os valores da sociedade de consumo, mas nem toda propaganda é uma publicidade, pois esta não está a serviço da propagação dos valores da sociedade de consumo. Discordamos de Magalhães (2005) que apresenta o termo gênero discursivo publicitário, pois entendemos que os gêneros constituem a prática social publicitária, sendo eles o anúncio publicitário, anúncio de propaganda, classificados, etc.

Vale ressaltar que consideramos o anúncio publicitário um gênero e anúncio de propaganda outro gênero. O que os distingue, essencialmente, são os seus propósitos, verificamos que o primeiro tem uma finalidade comercial, em levar os indivíduos a consumirem alguma coisa, enquanto o segundo, tem como finalidade promover uma ideia, uma ação, sem o objetivo de lucro.

Outro ponto que destacamos a essa atividade é em relação à linguagem publicitária que homogeneiza o seu discurso de forma com que possa atingir o maior número de consumidores possíveis. Os textos são elaborados para vender a si mesmo, um produto ou uma ideia que anunciam, utilizando-se de um vocabulário do cotidiano atrelado também a um vocabulário científico.

Ademais, observamos que ao mesmo tempo em que se utiliza de uma linguagem homogeneizante, a publicidade/a propaganda também aborda o seu leitor de maneira individual para que este se sinta especial. Portanto, o anunciante torna o apelo do produto abrangente, e também único e pessoal (VESTERGAARD e SCHRØDER, 2004).

Como exemplo, apresentamos este anúncio publicitário em que notamos a utilização de uma linguagem homogeneizante, bem como a utilização de um discurso que aborda o leitor de maneira especial.



Figura 4 – Perfume Malbec.



Fonte: Disponível em: [www.sinapro.mg.com.br](http://www.sinapro.mg.com.br)

Primeiro, ele utiliza uma construção formal:

- **Você ensinou seu filho a falar. E agora, ele deixa você sem palavras.**

E em seguida:

- **Faça o Dia dos Pais ficar Bonzão. Dê Duo Malbec.**

A segunda frase, ele se utiliza de uma fala coloquial para convencer o leitor, enquanto na primeira de uma fala mais formal. Os discursos do anúncio apresentado vêm de várias vozes para, assim, ampliar o alcance de seu produto no mercado consumidor. Em dado momento, o discurso assume uma forma particular, ao mesmo tempo, que homogeneíza para atingir mais pessoas. Observa-se isso no enunciado sobre o produto:

- **Reserva Especial**

O enunciado passa a ligeira impressão de que se trata de um produto especial feito sob medida para o pai do consumidor, feito somente para esse momento especial, no caso o dia dos pais.

Fairclough (1989, *apud* Ramalho, 2010, p.65) nos assevera que:

A publicidade tem realçado potencial ideológico, e capacidade para formar mercados de consumidores, porque trabalha ideologicamente de três principais maneiras. Primeiro construindo relações entre anunciante, publicitário e consumidor; segundo, construindo uma “imagem” para o produto anunciado e, terceiro, construindo o consumidor, reservando-lhe a posição submissa de membro de uma sociedade de consumo.

Desse modo, entendemos que o discurso publicitário dissemina necessidades e valores, colonizando discursos e ampliando comunidades de consumo com o objetivo de lucro. De forma geral, vemos que a exposição contínua de pessoas a textos publicitários, contribui na formação de uma personalidade consumista, que acaba sendo moldada pelos discursos dos textos em questão. Por consequência, o estudo do gênero discursivo anúncio publicitário e anúncio de propaganda é imprescindível, pois os alunos são diariamente bombardeados com peças da publicidade que influíram em sua identidade social (HALL, 2011). A seguir, discutiremos sobre estes dois gêneros.

### **3.2 Gênero Anúncio Publicitário**

Presente em diversos locais, o gênero anúncio publicitário é consumido por vários leitores diariamente. De acordo com a classificação de Fairclough (2003), ele é um gênero situado<sup>21</sup>, 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 anúncio publicitário, conforme Thompson (1995), apresentam um determinado produto como algo natural e

---

<sup>21</sup> Ver página 35.

simples, não deixando espaço para questionamentos, como verificaremos na proposta didática com esse gênero.

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 o anúncio, o anunciante 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. A transferência dessas qualidades se encerra com o ato da compra pelo consumidor.

Conforme afirmam Vestegaard 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, observamos 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, aflorando o perfil consumista delas.

Dentre as várias características do gênero anúncio que já foram citadas, também se evidencia o seu formato e o seu propósito comunicativo. Em relação ao formato, observamos que os anúncios publicitários, geralmente, apresentam as imagens, ligeiramente, acima do centro óptico do anúncio para chamar a atenção dos consumidores e utilizam cores para estimular a ação, embelezar a peça.

O propósito comunicativo, conforme Trindade (2012) é concebido pela sua linguagem persuasiva, que tenta convencer o leitor/consumidor a comprar algum

produto, marca ou serviço. Além disso, espera-se que o anúncio publicitário estimule desejos e crie necessidades, convencendo o consumidor de que o produto anunciado irá satisfazê-lo.

Como exemplo desses apontamentos, apresentamos o seguinte anúncio publicitário de uma marca brasileira de produtos de beleza:

Figura 5- Nova linha Make B. Mineral



Fonte: Disponível em: <<http://2.bp.blogspot.com/IB8PZBsHSbM/TkLPCREd9il/AAAAAAAAAIRE>>.

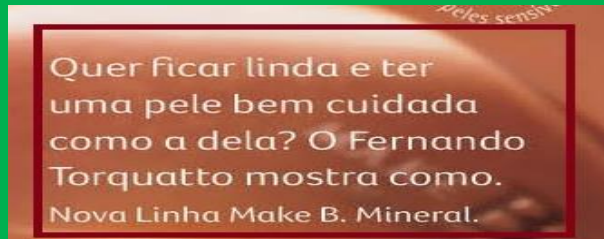
Esse anúncio publicitário vende a ideia de que para uma pessoa ser linda e estar bem na vida, ela deve comprar maquiagens do Boticário. Para tal, eles apresentam a imagem de uma mulher maquiada que tem a sua beleza realçada pela linha de maquiagens Make B. Mineral, e trazem um nome de um maquiador famoso, conferindo um *status* de verdade ao que se propõe a vender.

O anúncio cria o desejo e a necessidade de compra ao vender a ideia de que a maquiagem Make B. Mineral proporcionará uma pele reluzente, caso a compre e siga os ensinamentos do maquiador Fernando Torquatto.

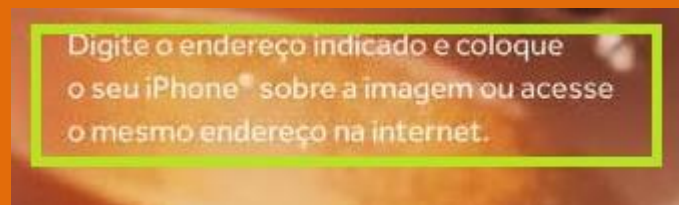
Para a materialização dos propósitos do gênero, observamos alguns elementos estruturais que são recorrentes.

Quadro 5- Estrutura Genérica do Anúncio Publicitário

- Título do anúncio: apresenta a ideia principal.



- Subtítulo: apresenta uma ideia complementar ao título.



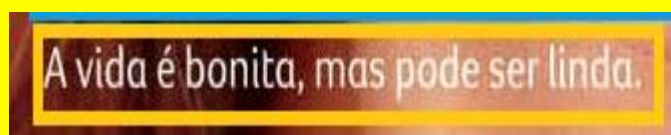
- Logomarca: Junção do símbolo da empresa e seu nome.



- Logotipo: Representação gráfica que representa o nome de uma empresa, instituição, marca.



- Slogan: Frase curta, de fácil memorização utilizada em anúncios.



Esses são alguns elementos recorrentes nos anúncios publicitários, entretanto não podemos analisá-los, atribuindo, sempre, essa estrutura a eles. Sabemos que há anúncios que não seguem essa mesma estrutura genérica, como alguns anúncios que possuem a forma de um poema ou de uma receita, sendo considerados estes anúncios gêneros híbridos<sup>22</sup>.

Ao observar todas essas características, o leitor reconhece o gênero já mencionado e pode interpretá-lo. 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.

De forma geral, demonstramos a riqueza do gênero anúncio publicitário e a sua validade para o ensino de língua portuguesa. Além do gênero anúncio publicitário, há outro gênero bastante presente em nosso cotidiano e pertencente à atividade publicitária que, também, destacamos para o ensino de língua portuguesa: o gênero anúncio de propaganda. Na próxima seção, discutiremos sobre o gênero anúncio de propaganda e suas implicações na sociedade.

### **3.3 Gênero Anúncio de Propaganda**

O gênero anúncio de propaganda, da mesma forma, que o gênero anúncio publicitário, pertence ao campo da atividade publicitária. De acordo com Fairclough (2003), o gênero anúncio de propaganda, também é um gênero situado<sup>23</sup>, relativamente estável, inserido na ordem do discurso publicitária, que possui características composicionais potencialmente definidas e ocorrem em diversas práticas sociais. O anúncio de propaganda é, geralmente, produzido por uma pessoa ou por uma empresa que tem o objetivo de divulgar, incutir uma ideia em alguém.

A diferença que estabelecemos entre o gênero anúncio publicitário e o gênero de anúncio de propaganda é que o último não possui uma finalidade comercial. Sua finalidade é, essencialmente, promover uma ideia, convencendo as

---

<sup>22</sup> Gêneros híbridos guardam características e propósitos de gêneros diferentes, configurando uma nova produção,

<sup>23</sup> Ver página 35.



peçoas a concordarem ou discordarem de algo, induzindo-as a alguma ação que não seja de uma compra.

Desse modo, observamos que os processos ideológicos também estão presentes nesse gênero, veiculando ideias e modos de vida de determinados grupos, e os apresentando de forma universal.

Para exemplificar o que discutimos, apresentamos, a seguir, um anúncio de propaganda:

Figura 6- Vacinação contra o HPV



Fonte: Disponível em: <<http://www.sapucaia.rj.gov.br/site/images/sitehpv.jpg>>.

O anúncio de propaganda, apresentado, se propõe a divulgar a campanha de vacinação do HPV, demonstrando que o governo se preocupa com a saúde das adolescentes. No entanto, podemos destacar que não sabemos se é de interesse do órgão público cuidar da saúde das meninas ou se foi uma forma, apenas, de contratar uma empresa farmacêutica que lucrará com a campanha, vendendo as vacinas. O anúncio de propaganda, simplesmente, vende a ideia de que a vacina protegerá as adolescentes diante de uma doença.

Como observamos na figura, o Ministério da Saúde divulga, com este anúncio, a ideia de que todas as meninas são diferentes, como vemos pelas opções das roupas, de objetos e de cores ao fundo delas. Apesar de as meninas serem diferentes, o anúncio expressa que todas merecem proteção, e uma das formas dessa proteção, é serem vacinadas contra o HPV. É evidenciado no anúncio de propaganda, um forte apelo aos pais que protejam suas filhas, convencendo-os sobre a importância da vacinação contra o HPV.

Para a construção desse anúncio, observamos alguns elementos da estrutura que são recorrentes na produção de um anúncio de propaganda:

Quadro 6- Estrutura Genérica do Anúncio de Propaganda

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título do anúncio: apresenta a ideia principal.</li> </ul>                  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subtítulo: apresenta uma ideia complementar ao título.</li> </ul>           |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Logomarca: Junção do símbolo da empresa e seu nome.</li> </ul>              |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Slogan: Frase curta, de fácil memorização utilizada em anúncios.</li> </ul> |  |

Fonte: A autora



Conforme observamos, os elementos do anúncio publicitário também estão presentes no anúncio de propaganda. Desse modo, o que distingue um do outro, fundamentalmente, é o seu propósito, em que o primeiro tem a finalidade comercial, e o segundo, tem como finalidade promover uma ideia.

Tanto no anúncio publicitário quanto no anúncio de propaganda o texto verbal, bem como o texto imagético são explorados. Essa formação de sentidos da imagem juntamente com o verbal é que denominamos multimodalidade. A seguir discutiremos o conceito de multimodalidade e a sua importância na sociedade.

### **3.3 A Multimodalidade nos gêneros discursivos**

Atualmente, a maioria das pessoas passa grande parte de seu tempo em frente de televisores, *smartphones*, computadores, consumindo anúncios, jornais, filmes que têm seus textos construídos, geralmente, por meio de palavras e imagens, ou seja, são textos multimodais.

Os textos multimodais são aqueles que combinam diferentes modos de representação, unindo imagens, músicas, língua escrita (KLEIMAN, 2005). São discursos construídos com imagens e palavras. A multimodalidade traz em si uma gama de sentidos nos textos, por isso, ao ser empregada em sala de aula, deve-se destacar o que é; que recursos são empregados e para quê servem.

Esses textos produzem efeitos sobre as pessoas, e tais efeitos devem ser estudados para se entender como funciona a relação dialética entre texto e contexto, como ocorre a formação de sentido da relação entre o verbal e o não verbal, e também observar como ocorre a construção de discursos.

Vale ressaltar que a construção dos textos multimodais é resultado da cultura de um povo, ou seja, eles foram se formando nas práticas sociais. No passado, as imagens eram vistas apenas como ilustrativas. Observamos que, no entanto, hoje, elas fazem parte da composição textual, trazendo-lhe sentidos. Com base nessa afirmação, evidencia-se que cada vez mais a linguagem não se limita a elementos verbais, mas também a signos semióticos que servem como elementos de comunicação.

Para Kress e van Leeuwen (1996), os signos semióticos servem como elemento de comunicação e trazem em si representações ideológicas. Ao se

interpretar os textos multimodais, notam-se interesses dos produtores dos textos, sendo guiados por necessidades pessoais de um grupo ou deles próprios.

Assim afirmam Kress e van Leeuwen:

As estruturas visuais não reproduzem simplesmente as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que estão vinculadas aos interesses das instituições sociais no interior das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.47).

Krees e van Leeuwen (1996) desenvolveram seu trabalho em imagens baseados nas metafunções da Gramática Sistêmica-Funcional de Halliday (1985), para construir a sua Gramática do *Design Visual* (GDV), em 1996, e a Teoria do Discurso Multimodal, em 2001. Tanto a GDV (1996) como a Teoria do Discurso Multimodal (2001) são relevantes na análise de gêneros multimodais, como os anúncios de publicidade e de propaganda. Para Krees e van Leeuwen (1996), a relação entre significado e significante é motivada, destacando-se a ideologia presente nessa relação, ou seja, diferentemente de Saussure, os autores acreditam que a escolha determinada de uma palavra ou de uma imagem é motivada, portanto envolve questões ideológicas.

Os autores da Gramática do *Design Visual* adotam como já mencionada, anteriormente, as metafunções propostas por Michael Halliday (1985), sendo elas, a ideacional, a interpessoal e a textual. Quando eles se propõem a utilizar as metafunções não é para observar se há uma correspondência das estruturas verbais com as estruturas visuais, mas sim, para compreender da melhor maneira possível a comunicação visual.

A metafunção ideacional seria os modos pelos quais representamos nossas experiências do mundo, nossas relações com ele e como nós as observamos. Ligada a essa metafunção, os autores propõem a função representacional que parte da mesma ideia de representação que consiste em representar o mundo a nossa volta e o mundo exterior.

A função representacional divide-se em dois tipos de estruturas visuais: Narrativa e Conceitual. As estruturas narrativas vão representar eventos, ações,

processos; e as estruturas conceituais representam os sujeitos e objetos em termos de classe, classificação, como se estivessem subordinados a uma classe superior.

A metafunção interpessoal é a maneira como ocorre a interação com o outro, a ela está ligada a função interativa que utiliza os seguintes recursos: contato, distância social, perspectiva/atitude e modalidade. O contato é o vetor que se forma, ou não, a partir das linhas do olhar entre o participante representado e o participante interativo. A distância social é o modo como a imagem está colocada, se distante ou perto do participante interativo. A perspectiva/atitude refere-se ao ângulo da imagem, considerando se ela está em um ângulo frontal, oblíquo ou vertical. Por último, a modalidade é o nível de realidade que a imagem representa.

A metafunção textual indica como as informações são trazidas a primeiro plano ou relegadas a segundo plano. Neste ponto, a função apresentada por Kress e van Leeuwen é a composicional. Ela é formada por três sistemas que estão inter-relacionados: valor da informação, saliência e estruturação/moldura. O valor da informação trata do posicionamento da imagem direita/esquerda, centro/margem ou topo/base; a saliência é a utilização de elementos que atraíam a atenção do leitor e, por último, a estruturação/moldura que seria a presença ou ausência de planos de estrutura que conectam ou desconectam as imagens.

Nesta pesquisa, vamos nos ater ao que diz respeito ao elemento da saliência da função composicional.

Outro termo muito caro à GDV é quanto aos participantes. Os participantes podem ser categorizados em participantes interativos e participantes representados. O primeiro termo são “aqueles que falam, ouvem ou escrevem e leem, produzem imagens ou as visualizam<sup>24</sup>” (KRESS e VAN LEUWEEN, 1996, P.48) e, o segundo são aqueles os quais falamos, escrevemos ou produzimos imagens.

Tanto a GDV (1996) como a Teoria do Discurso Multimodal (2001) são relevantes na análise de gêneros multimodais, como exemplo, anúncios de publicidade e de propaganda. Dessa forma, compreendemos a importância do ensino de gêneros multimodais, levando em consideração os seus efeitos de sentido.

---

<sup>24</sup> Tradução nossa de “ who speak and listen or write and read, make images or view them”.

Nessa linha de pensamento, concordamos com Ottoni et al (2010):

Considerando que os PCN preconizam que os gêneros devem ser tomados como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino, entendemos que não é possível prescindir de uma abordagem do gênero que leve em conta as modalidades semióticas a que ele recorre para sua constituição, como são combinadas e os efeitos de sentido dessa combinação (OTTONI et al, 2010, p.96)

De modo geral, isso implica capacitar o aluno a ler imagens, para que ele saiba, além de ler e de escrever em diferentes situações, saiba também fazer o mesmo em relação às imagens.

Por fim, destacamos que a leitura de imagem também é fruto de ações sociais, demonstrando a sua relevância para que possamos compreender a sociedade em que vivemos e que construímos. Ademais, ressaltamos que interpretar o discurso publicitário e compreender o poder e a ideologia imbricada nele, impõe uma análise reflexiva das imagens juntamente com o texto verbal. Sabemos que esse tipo de discurso exerce grande influência no falante, no entanto, vale recordar que o sujeito está em uma posição de reproduzir ou de transformar sua realidade.

A seguir, contextualizaremos o uso do gênero anúncio publicitário e do gênero anúncio de propaganda nessa proposta didática com um breve histórico da Ditadura Militar.

## Capítulo 4

### A DITADURA MILITAR NO BRASIL<sup>25</sup>

Neste capítulo, contextualizamos a época referida em nossa proposta didática com um curto relato sobre o regime militar, pois abordamos os gêneros anúncios desse referido contexto. Na seção 4.1 discutimos os movimentos pré-golpe de 1964; na seção 4.2, abordamos o regime do presidente Castelo Branco; na seção 4.3, tratamos das manifestações e das censuras durante a ditadura; na seção 4.4, expomos sobre o governo Médici, o “milagre econômico” e a abertura política.

#### 4.1 Movimentos pré-golpe: A agonia do Governo João Goulart

Para iniciarmos a discussão, discorreremos, primeiramente, sobre os anos que antecederam o golpe militar de 1964. Esses anos que antecederam o golpe foram anos de grande efervescência cultural e política no Brasil. De acordo com Napolitano (2015), no plano cultural, tivemos a confirmação da Bossa Nova politizada, feita por Carlos Lyra, Sérgio Ricardo ou Nara Leão, como modelo de canção engajada, a formalização do Cinema Novo como grupo, com Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos, e a formação do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). Quanto ao plano político, tivemos a renúncia do presidente Jânio Quadros em 25 de agosto de 1961, com apenas sete meses de governo.

Há consenso entre historiadores que a renúncia de Jânio foi uma tentativa de “autogolpe”, no sentido de que ele se apoiava em duas ideias: o povo que o elegera o aclamaria nas ruas para que voltasse, e que o vice-presidente eleito, João Goulart, que estava em missão diplomática na China comunista, seria vetado pelos militares.

---

<sup>25</sup> O regime militar, no Brasil, foi iniciado em 1º de abril em 1964 e teve seu fim em 15 de março de 1985.

No entanto, os seus cálculos não se confirmaram, João Goulart, do Partido Trabalhista Brasileiro, ligado a grupos nacionalistas e de esquerda, tornou-se o novo presidente do Brasil.

Segundo Napolitano (2015), antes da posse de João Goulart, o Brasil foi governado por uma junta militar formada pelos ministros de Jânio, que apoiados pela a UDN fizeram de tudo para impedir a posse do vice-presidente.

Por esse motivo, de acordo com Tavares (2004), surgiu no Rio Grande do Sul, a Campanha da Legalidade em que milhares de gaúchos saíram de suas casas em defesa do regime democrático de direito. Várias foram as investidas para a tentativa de golpe, porém o III Exército ficou com a Legalidade, não cumprindo ordens de bombardear o palácio do governo sulista que incendiava a população, através das ondas de rádio, em apoio ao Vice-Presidente e contra os golpistas.

Apesar de as forças contrárias a Jango terem se organizado e de terem formulado o pedido de impedimento do vice no Congresso, elas não tiveram o apoio da maioria no parlamento, mantendo, portanto, a posse do vice-presidente. Desse modo, no dia 7 de setembro de 1961, João Goulart toma posse como o novo presidente do Brasil, mas com os poderes diminuídos, devido a aprovação pelo Congresso de um regime parlamentarista.

O governo de João Goulart propunha reformas de base que eram de âmbito estrutural, político, econômico e, principalmente, agrário. A reforma agrária proposta por Jango não previa indenizações ao proprietário, e as outras reformas também eram vistas como um processo de abertura para o comunismo no país, pois defendia o direito de voto analfabetos e a subalternos das forças armadas, bem como defendia uma regulamentação das remessas de lucro ao exterior.

De acordo com Bosi (2001), as reformas de base não queriam transformar o país em socialista, porém queria reduzir as desigualdades sociais a partir de intervenções do Estado. Como podemos verificar os grupos sociais que detinham o poder foram contrários a essas reformas, se afastando cada vez mais do governo.

Em 1963, de acordo com Tavares (2004), Jango conheceu Paulo Freire e seu método de alfabetização. Jango viu, no “Plano Paulo Freire”, um modo de as pessoas se tornarem cidadãos conscientes, e também viu uma nova formação para o mapa eleitoral brasileiro. O método de alfabetização de Paulo Freire foi visto pelos conservadores como revolucionário, e isso os assustava, pois o método não objetiva

somente a alfabetização, mas também levar os alunos a compreenderem os significados do mundo.

Diante disso, as ações de Jango fizeram com que os grupos da elite brasileira, latifundiários, empresários e alguns setores da classe média se unissem para depô-lo com o objetivo de instituir um governo militar<sup>26</sup>.

O golpe de estado teve seu início no dia 31 de março de 1964 e durou 21 anos. De acordo com Napolitano (2015), no dia 31 de março, João Goulart perdeu o apoio do General Amaury Kruel e foi avisado de que os norte-americanos estavam prontos para reconhecer o "governo provisório" e intervir militarmente em favor dos golpistas; no dia 1º de abril, a rebelião militar se ampliou e João Goulart foi para o Rio Grande do Sul; e em 2 de abril, em desrespeito a Constituição, o Congresso Nacional declarou a vacância do cargo de presidente, com o presidente ainda em território nacional.

No lugar do presidente João Goulart, assumiu o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzili. Este ficou pouco tempo na função, pois, em seguida, foi eleito para presidente pelo Congresso Nacional, com 40 parlamentares a menos da composição da casa, o General Castelo Branco, o líder da conspiração e primeiro presidente do regime militar, de 1964-1967.

É importante destacar que o que houve no Brasil foi um golpe de estado e não uma revolução. Uma revolução consiste em uma mudança de ordem política, social e econômica, entretanto o que ocorreu foi a perpetuação de grupos que já detinham o poder. O golpe foi articulado com o objetivo de esses grupos sociais se manterem no poder e impedir as reformas sociais pretendidas por João Goulart.

Assim afirma o historiador Boris Fausto:

Como se tem assinalado com freqüência, a ex-"" pressão "golpe de 1964" vale como recurso da fala corrente, mas não dá conta da manutenção histórica iniciada naquele ano. Sob a forma do golpe, ocorria na verdade uma contra-revolução. Com isto, não quero dizer que as premissas de uma revolução social estivessem maduras no período. Mas o certo é que a intensa mobilização das "camadas inferiores" (das classes sociais aos subalternos das Forças Armadas) foi abafada pela violência e, mais do que isto, pela construção de uma ordem autoritária-conservadora, , com apoio em uma base social significativa (FAUSTO, 1984, p.1).

---

<sup>26</sup> Para vários estudiosos, o golpe militar é considerado um golpe civil-militar, pois teve apoio de empresários, latifundiários, dos meios de comunicação e da classe média.

Como exemplo dessa base social significativa, temos a Zona Sul do Rio de Janeiro, que foi ocupada por milhares de pessoas, sob chuva de papel picado, comemorando o fim do governo de João Goulart e tomada do poder pelos militares.

#### **4.2 Governo do General Castelo Branco: O construtor do regime ditatorial**

Durante o período inicial da ditadura, com o governo de Castelo Branco tivemos o início dos Atos Institucionais. De acordo com Napolitano (2015) o primeiro Ato Institucional foi editado dia 09 de abril de 1964, e seus artigos ditavam, desde já, mudanças importantes como eleições indiretas para presidente e vice presidente, cujos mandatos terminariam em 31 de janeiro de 1966; Decretação de Estado de Sítio, sendo submetida ao Congresso Nacional; e prerrogativa de poder aos comandante-em-chefes, que editaram o presente ato, que poderiam suspender os direitos políticos pelo prazo de 10 anos e cassar os mandatos do legislativo federal, estadual e municipal.

Com este primeiro Ato, alguns setores apoiadores do golpe começaram a criticar os atos do governo. Muitos acreditavam que o governo militar seria transitório e, em pouco tempo, aconteceriam novas eleições para presidente. No entanto, o que vimos foi algo diferente.

Segundo Napolitano (2015):

O Ato Institucional de 9 de abril de 1964 foi o primeiro sinal de alerta que o golpe não era igual aos outros. Não por acaso, logo após a edição do Ato, um dos jornais mais raivosos na oposição liberal de João Goulart, o jornal Correio da Manhã (CM), romperia com o regime que tinha ajudado a criar. (NAPOLITANO, 2015, p.82).

Desse modo, muitos apoiadores que tinham aplaudido a queda de João Goulart começaram a questionar o governo de Castelo Branco e, conseqüentemente, começaram a questionar o próprio regime. A partir disso foi instituído o Ato Institucional nº 2.

O Ato Institucional nº 2 foi construído, basicamente, para reforçar os poderes do presidente em matérias legislativas, constitucionais e orçamentárias. O presidente ainda poderia mandar fechar o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas e Câmara de Vereadores, intervir em estados e cassar deputados.



Em 1965, com as alianças golpistas já em deterioração e com os quartéis insatisfeitos, ganham as eleições pelos estados da Guanabara e de Minas Gerais, políticos ligados a Juscelino Kubitschek. Diante dessa perda no campo político, o governo promulgou mais um ato, o Ato Institucional nº 3, em fevereiro de 1966, que estabelece eleições indiretas para governadores e nomeação para prefeitos nas capitais. Em março do mesmo ano, surgiram os dois únicos partidos permitidos, a Arena (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), os partidos de situação e de oposição consentida. No final do mesmo ano, em 7 de dezembro de 1966, editou-se o Ato Institucional nº4, convocando ao Congresso Nacional o estabelecimento de uma nova constituição, a Constituição de 1967, que revogaria a de 1946. Todos os atos instituídos por Castelo Branco tinham o objetivo de dar um amparo legal ao executivo e ao presidente da República para mandar no país e se manter no poder.

No mesmo ano houve o aumento de protestos, exigindo novas eleições e a volta do poder aos civis. Esses protestos abriram espaço para uma linha dura do regime, que conseguiu por meio de eleições indiretas, eleger o seu representante, o general Costa e Silva.

### **4.3 Das manifestações e da censura**

Diante de todas as hostilidades, muitos brasileiros resistiram e lutaram contra o regime. Nesse período, ocorreram manifestações, criações de grupos de luta armada, canções contra a ditadura e jornais criticando o regime. Diariamente, o movimento estudantil realizava protestos, protagonizando choques com a polícia.

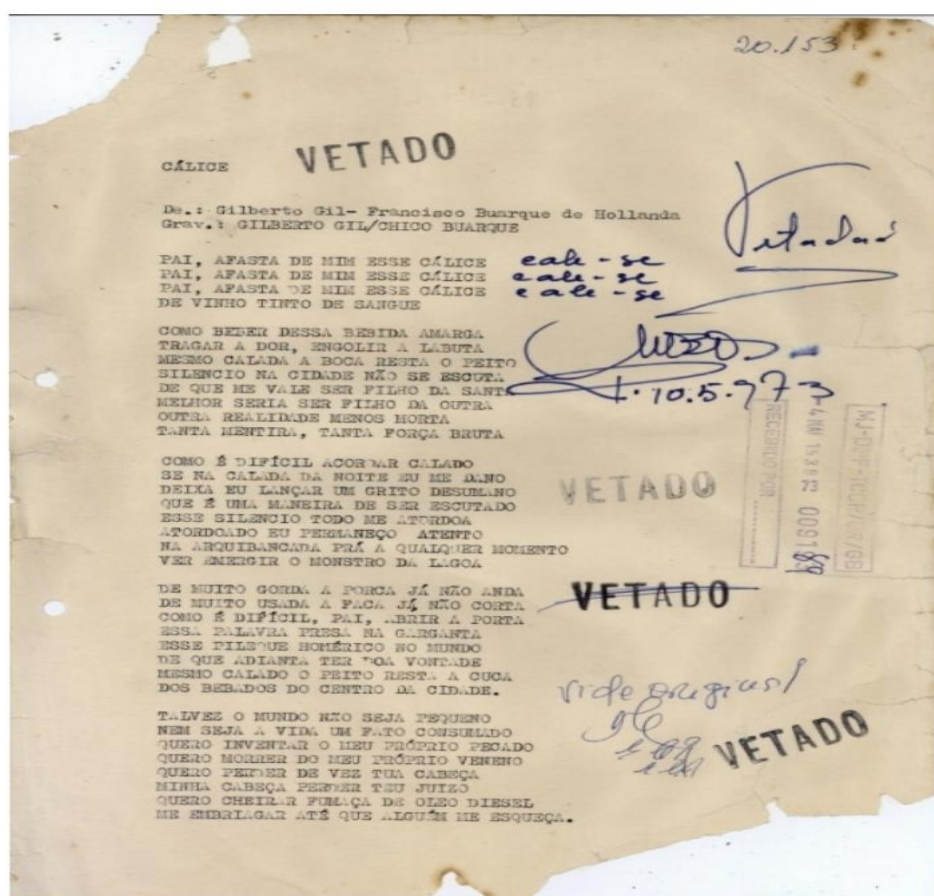
Como exemplo, em março de 1968, o movimento estudantil saiu às ruas em protesto ao assassinato do estudante Edson Luís. A história desse estudante que saiu de seu estado, Pará, com o intuito de estudar no Rio de Janeiro sensibilizou várias pessoas, fazendo aumentar o coro de insatisfeitos.

Em decorrência da morte desse estudante, tivemos a Passeata dos Cem Mil, em que cem mil pessoas foram às ruas do Rio de Janeiro, pedindo o fim da ditadura. Essa passeata teve grande adesão da sociedade, de artistas e intelectuais da época. Destacamos que, de acordo com Napolitano (2015), houve outras passeatas pelo Brasil, onde havia universidades, os estudantes conseguiam realizar protestos com o apoio de alguns setores da sociedade.

Segundo Markum (2014), em 1968, o deputado federal Márcio Moreira Alves fez um discurso criticando a política estabelecida pelo governo, chamando o exército de “velhacouto de torturadores” em retaliação, os militares entraram com o pedido de licença para processar o deputado no Congresso. Como os militares não foram atendidos, o presidente Arthur Costa e Silva reuniu o Conselho de Segurança Nacional e baixou um novo ato institucional conhecido como AI-5, o Ato Institucional nº5. Esse ato deu amplos poderes ao presidente, permitindo fechar o Congresso Nacional, cassar mandatos de deputados, senadores, governadores, prefeitos, cassar os direitos políticos dos opositores ao regime, suspender o *Habeas Corpus* no caso de crimes políticos, proibir reuniões, manifestações e criar a censura prévia.

Como exemplo de censura prévia, observamos a canção “Cálice” de Chico Buarque e Gilberto Gil:

Figura 7- Canção Cálice



Fonte: Disponível em: <http://brasil.indymedia.org/media/2011/10/498327.pdf>

Segundo Markum (2014) centenas de pessoas foram presas, logo após a instituição do AI-5. Nas principais redações de jornais da época, os censores cuidaram de impedir que houvesse qualquer noticiário contra a nova ordem. O AI-5 marcou a ruptura da mobilização popular, e os estudantes, artistas e intelectuais que protestavam contra o regime passaram a conhecer a perseguição, antes reservada aos políticos e líderes sindicais.

Dessa maneira, após a instituição do AI-5, entre 1969 e os primeiros anos da década de 70, os brasileiros viveram anos de repressão em que não podiam expressar discordância ao governo. Esse período ficou conhecido como “os anos de chumbo”. Nele proliferaram a luta armada e as guerrilhas que foram, também, duramente reprimidas com a morte e o desaparecimento dos corpos dos envolvidos.

Desse modo, vários brasileiros com medo da perseguição, da tortura e pela sua própria sobrevivência se exilaram em outros países. Eles foram obrigados, forçados a abandonar seu país por conta da política repressiva do estado brasileiro por não concordarem em viver em um país sob o jugo da ditadura.

Durante esse período, os veículos de comunicação foram utilizados para propagar as ideias dos militares. Tanto a propaganda do governo quanto a publicidade de produtos comerciais propagavam os ideais e as ideologias do governo militar. A esfera publicitária propunha um Brasil forte, rico e em desenvolvimento, apresentando as pessoas discordantes do regime como pessoas que não amavam o país, que mereciam ser banidas. Como se vê a seguir no gênero anúncio de propaganda e no gênero anúncio publicitário:

Figuras 8 e 9 - Anúncio de propaganda do governo militar e anúncio publicitário do 10º Salão da criança



Fonte: Anúncios anos 70. Ditadura Militar: propaganda, terrorismo e manifestações populares.

No anúncio de propaganda, observamos o *slogan* do governo Médici, que apresenta a ideia de que as pessoas insatisfeitas com o governo e o país são pessoas que detestam o Brasil, e logo, deve abandoná-lo. No anúncio publicitário, observamos a apropriação do enunciado, do otimismo do regime militar, para os pais levar os filhos para o salão da criança.

Outros meios de comunicação como jornais e televisões foram utilizados para persuadir e seduzir, principalmente, as pessoas das camadas populares e da classe média. A mídia da época, assim como os anúncios de publicidade e de propaganda, tornaram-se instrumentos de controle, reforço e dominação ideológica. Para envolver as pessoas o governo militar pregava o milagre econômico, as construções faraônicas, como as grandes realizações do regime.

Poucos veículos de comunicação, diante da censura do regime militar, ousavam fazer críticas ao governo. Como exemplo de tal ousadia, temos “O Pasquim”, um jornal alternativo, que criticava de forma bem humorada o regime, a classe média e a própria imprensa. A maioria dos órgãos da imprensa apoiava a ditadura para tirar proveito da situação.

#### **4.4 De Médici às diretas: “crescimento econômico” e abertura política**

Em 1969, o general Costa e Silva ficou doente e foi afastado do governo, e em seu lugar governou uma junta militar. No mesmo ano, o general Emílio Médici foi eleito indiretamente, tendo o seu nome indicado pelo Alto Comando do Exército. Durante seu governo, ocorreu o milagre econômico, mas também, por outro lado, ocorreu a repressão aos seus opositores, indo contra até a constituição.

Segundo Napolitano (2015), o slogan “Nunca fomos tão felizes” exclamava na televisão a sensação de felicidade que o governo propunha as pessoas. Eles exploravam a ideia de que o Brasil tinha crescido, pois em 1964 tinha o 64º PIB mundial, e em menos de dez anos já era a décima economia do planeta. No entanto, Napolitano (2015) destaca que crescimento econômico veio a custo de arrocho salarial e concentração de renda. Como exemplo, o salário mínimo teve uma perda real de 25% entre 1964 e 1966 e 15% entre 1967 e 1973.

Em 1974, com a eleição do presidente Ernesto Geisel, sucessor de Médici, iniciou-se um processo de abertura lento e gradual. O objetivo desta abertura era fazer uma abertura cadenciada, mas controlada pelo governo, excluindo do processo a oposição e os representantes dos movimentos populares. O presidente Geisel abriu mão dos poderes do AI-5, que tinha prazo de validade, e diminui a censura.

Diante desse cenário, as forças da esquerda articularam-se e pressionaram por um projeto que fosse, realmente, de abertura. Elas começaram a questionar a censura, a lei de Segurança Nacional (LSN), as prisões arbitrárias. Iniciaram-se, nesse momento, também, os pedidos de anistia para os exilados e presos políticos. Os familiares dos desaparecidos se organizaram e começaram a exigir dos órgãos oficiais informações sobre seus parentes. Antes, até mesmo, de se organizarem, os familiares dos desaparecidos já sofriam ameaças e coações para interromperem a busca por seus entes queridos.

Em 1979, assume o poder o presidente João Figueiredo que encerra o regime da ditadura militar. De acordo com Markum (2014), durante seu mandato foi criada a lei da Anistia, foram extintos os partidos Arena e MDB, levando ao surgimento de diversos partidos, como o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido dos Trabalhadores (PT) e outros.

Segundo o livro *Ditadura Militar e Democracia no Brasil: história, imagem e testemunho* (2013), com a promulgação da “Lei da Anistia”, em 1979, muitos dos familiares dos desaparecidos se sentiram humilhados, pois não conseguiram nem sequer um atestado de óbito de seus parentes, o que lhes eram entregues era um atestado de paradeiro ignorado ou de morte presumida para, assim, se eximir das responsabilidades das mortes. Ademais, a lei de anistia não punia as práticas contra direito humanos cometidas nos porões da ditadura. O único ponto positivo da “Lei da Anistia” foi o retorno dos exilados durante um período longo de repressão.

De 1979 a 1985, o Brasil viveu o período de transição da ditadura para um Estado Democrático de Direito. Viu-se, pois, a extinção do bipartidarismo e a criação de vários partidos, viu-se o clamor popular por uma abertura rápida em busca da redemocratização do país.

Em 1983, em busca de uma redemocratização mais ágil, o deputado Dante Oliveira apresentou uma emenda à Constituição por eleições diretas para presidente. A campanha pela emenda ganhou o nome de “Diretas Já”. Houve grande mobilização popular pela aprovação dessa emenda pelos parlamentares.

Assim afirma Napolitano (2015):

O clima de “festa cívica”, amplamente alardeado pela imprensa, parecia a antítese da multidão caótica e furiosa de saques que tinha sacudido as cidades brasileiras a menos de um ano. Mesmo os setores mais moderados e conservadores da opinião pública eram visíveis nos comícios, famílias inteiras e cidadãos ditos “comuns”, fazendo coro pelas “diretas” junto com militantes de esquerda, sindicalistas, estudantes e ativistas de movimentos sociais. (NAPOLITANO, 2015, p. 308).

Segundo Markum (2014), mesmo com toda a pressão popular, a emenda, chamada Emenda Dante de Oliveira, não conseguiu alcançar o quórum mínimo de aprovação para a reforma constitucional, ocorrendo eleições indiretas para presidente da república. A derrota da emenda foi uma grande decepção para a sociedade, vários jornais descreveram a decepção dos brasileiros diante da derrota da emenda Dante de Oliveira, como a Folha de São Paulo que destacou o episódio com a manchete “A Nação Frustrada”.

Com as eleições indiretas, o colégio eleitoral, então, teve de escolher entre os candidatos Tancredo Neves e Paulo Maluf, saindo vitorioso o primeiro. Tancredo Neves se apresentava como o candidato da oposição ao regime militar,

enquanto Paulo Maluf era o representante da situação. O eleito pelo Colégio Eleitoral, Tancredo Neves, faleceu antes de ser empossado, causando grande comoção no país, e em seu lugar tomou posse seu vice-presidente, José Sarney.

A redemocratização somente se consolidou com a Assembleia Nacional Constituinte, 1987-1988, em que se estabeleceram os direitos e garantias individuais, ou seja, criou-se uma Constituição que dava direitos e garantias aos cidadãos brasileiros, e que assegurava eleições diretas para todos os cargos do executivo. Em 1989, depois de 29 anos sem eleições diretas, foi eleito pelo voto popular o presidente do Brasil, ganhando Fernando Collor do Partido da Reconstrução Nacional.

Desse modo, discutimos, brevemente, 21 anos de ditadura militar para não esquecermos o passado. Abordar esse assunto em sala de aula é resgatar a memória, a história do país para que através da formação da consciência crítica, o aluno não permita que o futuro volte a repetir tais ofensas contra os direitos dos cidadãos.

Assim, afirma o livro *Ditadura Militar e Democracia no Brasil: História, imagem e Testemunho* (2013):

Através dos lugares da memória é possível a comunicação entre as gerações atuais e a geração que lutou pela redemocratização do país e pelo respeito aos direitos humanos. A educação é o único meio para que as novas gerações compreendam e valorizem a democracia e se tornem cidadãos conscientes; é o principal caminho para que aprendam com as dificuldades do passado e para que elas nunca mais aconteçam. (BRASIL, 2013, p.43).

É com as realizações de debates e de enfrentamentos que se pode analisar e compreender as produções do passado, para que se possa construir um futuro possível. Ao analisarmos os anúncios publicitários, desse período, estamos refletindo, ao mesmo tempo, sobre a prática textual, discursiva e social, levando o aluno a compreender os discursos produzidos naquela época para que eles não se repitam no presente.

A seguir, apresentaremos a nossa proposta de ensino baseada no arcabouço teórico discutido, bem como a análise dos dados.

## Capítulo 5

### **METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e a análise dos dados, bem como apresentaremos uma descrição do contexto de pesquisa. Apresentaremos, também, a proposta<sup>27</sup> e a análise dos dados coletados.

Na construção desse material, tivemos como base a concepção de gênero de Fairclough (2001, 2003) e a abordagem de ensino de gêneros da Escola de Sydney, o ciclo de ensino/aprendizagem (1996). Abordamos os seguintes estágios do ciclo: Negociação do Campo, Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente.

Optamos por utilizar os gêneros anúncio, situados no contexto da Ditadura Militar, para resgatarmos a memória e a história do país.

#### **5.1 Pesquisa qualitativa: pesquisa etnográfica-crítica e pesquisa-ação**

A metodologia de pesquisa escolhida, para a realização dessa proposta de ensino, será baseada na pesquisa qualitativa (GODOY, 1995), de cunho etnográfico-crítico (TAYLOR, 1996), pois acreditamos que 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. Segundo Bauer, Gaskell e Allum (2005), a pesquisa qualitativa evita representações numéricas e lida com interpretações das realidades.

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

---

<sup>27</sup> A proposta sem observações está inserida nos apêndices.



perspectiva de análise coaduna-se com a ADC, que, também se preocupa com a análise das práticas ideológicas e hegemônicas na sociedade.

Esse estudo também se apresenta como uma pesquisa-ação, pois além de descrever e analisar os dados, somos participante da pesquisa, fato que nos levará a refletir e até modificar nossos posicionamentos. De acordo com Thiollent (1986), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social de base empírica que se relaciona à resolução de um problema coletivo em que pesquisadores e participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo para a resolução desse problema.

De acordo com Lima (2007), os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser e nos apresentam vários instrumentos de coleta e de geração de dados, tais como: observação participante, história de vida e entrevista, bem como a pesquisa-ação.

Para coleta de dados utilizamos diferentes métodos, sendo eles: observação dos participantes, diário de campo, gravações em áudio, exercícios e produções de textos escritos pelos alunos. De acordo com Resende (2010), a abordagem multimetodológica e multidimensional se justifica por acercamento amplo do objeto de pesquisa e por uma abordagem das práticas sociais que os alunos estão envolvidos, a fim de dar conta de uma ontologia<sup>28</sup> do mundo social como composto de práticas sociais articuladas.

A observação participante, diferentemente da observação objetiva, estabelece um vínculo com os participantes, segundo Bogdewic (1992). O pesquisador envolve-se, diretamente, nas atividades dos participantes, e dispõe de informações que o observador não-participante não disporia por estar afastado. Como exemplo da observação participante, podemos promover alguns ajustes nas atividades da proposta, por estarmos mais próximos, tendo em vista o contexto da pesquisa.

A observação foi registrada em diário de campo. O diário de campo é um método em que descrevemos as situações ocorridas, bem como nossas reações

---

<sup>28</sup> Ontologia, segundo Ramalho e Resende ((2011, p. 173), “refere-se a concepção de mundo, ou da natureza da realidade. Para Mason (2002), a definição clara da ontologia que orienta um projeto de investigação deve ser o primeiro passo em qualquer pesquisa, pois os pressupostos ontológicos determinam as decisões de cunho epistemológicos, relacionados à construção do conhecimento na pesquisa, e metodológico, relacionadas a coleta, sistematização e análise de dados.”

peçoais, como alegrias, frustraões. Nele refletimos sobre as atividades propostas. Ele é útil para lembrarmos fatos ocorridos na pesquisa.

As gravaões de áudio, permitidas pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos-CEP, foram realizadas durante algumas aulas para conhecermos o posicionamento dos alunos diante dos discursos dos anúncios veiculados pela mídia. Realizamos a gravaão, por verificarmos que os apontamentos dos alunos eram importantes para a análise de dados da pesquisa. As gravaões foram destruídas após a finalizaão das análises de dados, como solicita o CEP.

Os exercícios e as produões de textos constituíram-se um material relevante para compreendermos se alcançamos o nosso objetivo de levar o aluno a refletir sobre o que lê e escreve no seu dia a dia.

A teoria e o método utilizado foi a ADC (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). A ADC como teoria operacionaliza as construões teóricas do discurso por meio das análises que contribuem para o desvelamento de ideologias e, como método, propõe uma análise de práticas sociais com especial atenção para os discursos, associando as preocupações teóricas e práticas.

De acordo com Ramalho e Resende (2011), a ADC se insere em um paradigma interpretativo crítico, que intenta oferecer um suporte científico para estudos sobre o papel do discurso na manutenção ou superaão de problemas sociais.

Além da ADC como método, adotaremos o ciclo de ensino aprendizagem, proposto pela Escola de Sydney, para a produão da proposta. O ciclo apresenta a língua como uma realidade social, estruturada pelo uso. Para essa concepção de ensino de gêneros, usar a língua é fazer escolhas na envolvência de outras escolhas.

A seguir, apresentaremos o contexto de pesquisa da proposta aplicada.

## **5.2 Contexto de pesquisa**

Essa pesquisa foi realizada na região administrativa do Recanto das Emas, uma cidade a 22 quilômetros de Brasília, no Distrito Federal. O Recanto das Emas é um núcleo urbano, consideravelmente novo, com apenas 19 anos de existência, formado, em sua maioria, por muitos imigrantes da região Nordeste do

Brasil. O Projeto-Político Pedagógico do Distrito Federal, PPP-Carlos Mota (2012), considera essa região como área de vulnerabilidade social. Uma região é considerada território de vulnerabilidade social quando se enquadra em pelo menos em um dos seguintes requisitos:

I. Famílias que residem em domicílio com serviços de infraestrutura inadequados. Conforme definição do IBGE: são domicílios particulares permanentes, com abastecimento de água proveniente de poço, nascente ou outra forma, sem banheiro e sanitário ou com escoadouro ligado a fossa rudimentar, vala, rio, lago, mar ou outra forma; lixo queimado, enterrado ou jogado em terreno baldio ou logradouro, em rio, lago ou mar ou outro destino e mais de dois moradores por dormitório; II. Família com renda per capita inferior a um quarto de salário mínimo; III. Família com renda per capita inferior a meio salário mínimo, com pessoas de zero a 14 anos e responsável com menos de quatro anos de estudo; IV. Família na qual há uma mulher chefe, sem cônjuge, analfabeta e com filhos menores de 15 anos; V. Família na qual há uma pessoa com 16 anos ou mais desocupada (procurando trabalho) e com quatro ou menos anos de estudo; VI. Família na qual há uma pessoa entre 10 e 15 anos que trabalhe; VII. Família na qual há uma pessoa entre quatro e 14 anos de idade que não estude; VIII. Família com renda per capita inferior a meio salário mínimo e com pessoas de 60 anos ou mais; IX. Família com renda per capita inferior a meio salário mínimo e com uma pessoa com deficiência. (PPP-CARLOS MOTA, 2012, p.32).<sup>29</sup>

De acordo com pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos, DIEESE (2011), a região do Recanto das Emas possui um índice de vulnerabilidade social de 54,4 %.

A escola selecionada dessa região para a aplicação da proposta foi o Centro de Ensino Fundamental 301, escola em que leciono a disciplina de Língua Portuguesa, e que verificamos o item VI da área de vulnerabilidade social como recorrente na vida dos alunos. A escolha dessa escola deve-se pelo seu foco ser o ensino fundamental, o que coaduna com o objetivo do Profletras, que é o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental.

O Centro de Ensino Fundamental 301 dispõe de 18 salas de aula, sala de leitura, sala de vídeo e um laboratório de informática que não funciona, pois os

---

<sup>29</sup> O Projeto Político Pedagógico do Distrito Federal ganhou o nome Carlos Mota, homenageando este diretor que foi assassinado por lutar contra o tráfico de drogas na comunidade escolar.

computadores estão defeituosos. Possui, também, quadra coberta, refeitório, sala dos professores, da direção, da coordenação, uma sala para atendimento especializado para alunos com necessidades especiais. A escola funciona no período diurno e noturno, atendendo o público de ensino fundamental, do 1º ano ao 9º ano.

Em nosso primeiro contato com a escola, seguidos dos trâmites do CEP, apresentamos a proposta de pesquisa e foi solicitado ao diretor da instituição que permitisse a sua aplicação em uma das cinco turmas de 9º Ano, ensino regular, desse estabelecimento de ensino. A turma de 9º Ano, em que aplicamos, é composta por 26 alunos, meninos e meninas, com idades aproximadas entre 13 e 16 anos. Após o recebimento dos termos de consentimento dos alunos, iniciou-se a proposta didática para o ensino do gênero anúncio, sendo reservadas 23 (vinte) aulas, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir.

### **5.3 Apresentação da proposta e análise dos dados**

A pesquisa teve seu início no dia 20/03/2015. No primeiro encontro, conversamos com os alunos sobre a pesquisa e os objetivos dela. Entregamos a eles nesse mesmo dia, o termo de assentimento para recolher no próximo encontro, e solicitamos que trouxessem de casa anúncios publicitários<sup>30</sup> para começarmos as nossas atividades.

Os anúncios foram trazidos pelos alunos para que, a partir dessa situação, pudéssemos explorar os conhecimentos prévios deles e as suas experiências de vida. Essas reflexões são importantes, pois de acordo com o ciclo de ensino/aprendizagem, desenvolvido por Joan Rothery (1996), o aluno tem papel ativo na aprendizagem, contrariando a pedagogia tradicional, em que tem um papel de mero receptor.

A Negociação do Campo, primeiro estágio do ciclo, consiste em professor e aluno negociarem o conhecimento em relação a um tópico que será objeto de

---

<sup>30</sup> A distinção entre anúncio publicitário e de propaganda será feita, posteriormente, aos alunos.

produção textual posterior. Há, nessa fase, a ativação dos conhecimentos prévios, a construção do campo e a identificação dos recursos verbais e não verbais.

A seguir, discutiremos a negociação do campo.

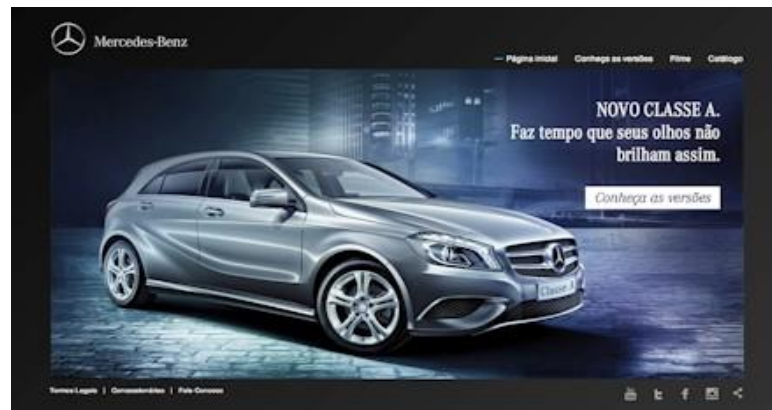
### 5.3.1 Negociando o campo

#### Atividade 1 (2h/a)

Para iniciarmos a atividade, solicitamos, 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, perguntamos onde eles tinham encontrados os anúncios, eles responderam em revistas e na internet. Com os anúncios em mãos perguntamos 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, discutimos 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 seguinte enunciado:

Figura 10- Mercedes-Benz



Fonte: Arquivo pessoal - Material trago pelo aluno.

“Novo Classe A-Faz tempo que seus olhos não brilham assim”.

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. Discutimos o enunciado e a imagem, falamos 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.

Nesse anúncio, como em outros que trouxeram, exploramos que a imagem ocupa maior espaço que o texto verbal. Como fica exemplificado nesse anúncio apresentado:

Figura 11- Louis Vuitton



Fonte: Arquivo pessoal - Material trago pelo aluno.

Perguntados sobre o motivo de a imagem ocupar maior espaço, temos a resposta da aluna (B)<sup>31</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).

Fonte: Dados coletados em campo.

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.

Solicitamos, 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 podemos averiguar o que eles sabiam do gênero e verificamos 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), consideramos os conhecimentos prévios dos alunos e negociamos o conhecimento que tínhamos sobre o gênero anúncio publicitário.

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

### **5.3.2 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).

<sup>31</sup> Os verdadeiros nomes dos alunos não serão mencionados para a preservação de suas identidades, seguindo, dessa forma, as orientações do CEP.

### Atividade 1 do estágio da desconstrução do texto (4h/a)

Para a primeira atividade, trouxemos um anúncio publicitário de um banco de investimentos, produzido nos anos de 1970, com o título “Manifestação Pública”. Esse anúncio foi apresentado aos alunos para explorarmos o tempo da ditadura e os contextos de situação e de cultura. Toda a atividade foi realizada oralmente.

Iniciamos a discussão com a exploração do contexto de cultura, perguntando aos alunos o que era uma manifestação pública, quais os objetivos de uma manifestação pública, se eles já participaram de alguma, quais eram os objetivos dela, se os objetivos foram alcançados.

Quando perguntados o que era uma manifestação, os alunos (D) e (R) afirmaram:

|   |
|---|
| (D) É algo pra se acabar com tal coisa. (9º A, transcrição do áudio do encontro de 24.03.15, gravado em vídeo). |
|---|

|   |
|---|
| (R) Pra reivindicar direitos. (9º A, transcrição do áudio do encontro de 24.03.15, gravado em vídeo). |
|---|

FONTE: Dados coletados em campo.

No entanto, a maioria respondeu que nunca participaram de uma manifestação pública, que nem pelo *facebook*, eles manifestavam a suas vontades e desejos políticos. Já dois alunos, os alunos (C) e (R), afirmaram que já participaram com o objetivo de não ter Copa, em 2014, e pedir o *impeachment* da atual presidente, Dilma Rousseff, em 2015.

Quando perguntados o motivo de participarem, responderam:

|  |
|--|
| (C) Não ter Copa, quebrar as coisas. (9º A, transcrição do áudio do encontro de 24.03.15, gravado em vídeo). |
|--|

|  |
|--|
| (R) Tirar a Dilma. (9º A, transcrição do áudio do encontro de 24.03.15, gravado em vídeo). |
|--|

Fonte: Dados coletados em campo.



Pela resposta da aluna (C), perguntamos se o objetivo dela era “quebrar as coisas”, ela respondeu que não era o objetivo dela, mas de vários que estavam lá. Pelas respostas desses dois alunos, observamos uma insatisfação política com a realidade brasileira.

Discutimos, em seguida, sobre o que ocasionou as manifestações de 2013 e as de 15 de março de 2015. Alguns alunos mencionaram para as manifestações de 2013, os gastos com a Copa, que o dinheiro dos estádios poderia ter sido investido em saúde e educação, e sobre os motivos da manifestação do dia 15, o aluno (G) mencionou os desvios na Petrobrás.

Consideramos essas discussões importantes para os alunos expressarem seus pontos de vista e refletirem sobre eles, entendemos que é um momento proveitoso para observamos as representações do mundo que fazem por meio dos discursos, que segundo Fairclough (2001) constrói identidades, crenças e sistemas de conhecimento.

Quando questionados se valia a pena se manifestar, uns disseram que sim, e outros não. Assim, vemos em suas falas:

|   |
|---|
| (C) Dá não! Na verdade, a gente vai lá, que nem trouxa, leva bala de borracha e continua a mesma me...! <sup>32</sup> (9º A, transcrição do áudio do encontro de 24.03.15, gravado em vídeo). |
|---|

|  |
|--|
| (R) Se todo mundo parasse valia. (9º A, transcrição do áudio do encontro de 24.03.15, gravado em vídeo). |
|--|

|   |
|---|
| (B) Não sei muito não. O Brasil tá tão perdido, é o estudo, é tudo, é saúde pública, o Brasil tá fo... pra ser sincera. Porque olha que jeito tá a saúde com as pessoas morrendo no hospital. (9º A, transcrição do áudio do encontro de 24.03.15, gravado em vídeo). |
|---|

Fonte: Dados coletados em campo.

Nessa discussão, constatamos um grande pessimismo na opinião dos alunos. Vemos que eles acham que tudo está tão ruim que não vale à pena lutar

---

<sup>32</sup> De acordo com os manuais de normalização de trabalhos acadêmicos, empregamos o termo *sic* (*assim mesmo, dessa maneira*), sempre que transcrevemos algo cuja escrita não se encontra conforme os padrões. Nas transcrições das gravações e dos trabalhos dos alunos, como há vários termos nessa condição, optamos por não anotar *sic* toda vez que houver necessidade, pois o nosso texto ficaria por demais carregado. Ainda alertamos que nos trechos onde houver palavrões, anotaremos as letras iniciais e três pontos, dando a entender ao leitor que se trata de impropérios.

para mudar. Observamos, nesse ponto, uma forma de naturalização, não vale à pena combater o *status quo*, pois se tornou do senso comum aceitar que não haverá mudanças mesmo que se lute por elas. Isso se mostra perigoso, pois, desse modo, os grupos sociais que estão no poder se sustentarão e tornará natural a sua manutenção no poder.

No entanto, é observando estas afirmações que verificamos a importância de se trabalhar a criticidade dos alunos, para que se tornem mais conscientes das práticas com as quais estão envolvidos. Fairclough (2001) afirma que mediante a conscientização de nossa prática, das coerções sobre ela, é que podemos nos engajar em uma prática emancipatória. Diante disso, perguntamos, então, se eles não achavam que, diante de um quadro tão ruim, não seria o momento de as pessoas lutarem por mudanças positivas. Assim a aluna (B) afirmou:

(B) Sim, acho que é direito de todo mundo lutar, já que a gente tem esse direito porque não correr atrás. (9º A, transcrição do áudio do encontro de 24.03.15, gravado em vídeo).

Fonte: Dados coletados em campo.

Observando a discussão, verificamos que os alunos manifestaram uma sensação de que perderam o sonho de um país melhor, eles desejam muito, porém acham que não vai mudar nada, mesmo que reclamem e lutem para isso. Ademais, o posicionamento dos alunos nos leva a refletir sobre a legitimação de um discurso que é reproduzido para evitar uma transformação na vida social das pessoas, de que não adianta reclamar e lutar, pois tudo ficará do mesmo jeito. Essa discussão nos faz lembrar o dizer de Eduardo Galeano comentando a resposta que seu amigo Fernando Birri deu a um aluno, quando perguntado para que servia a utopia. Ele afirmou:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (GALEANO, p.310, 1994).

Essa resposta exemplifica que não podemos desistir de lutar por nossos direitos, nem de nos manifestar por mudanças, porque, senão, deixaremos de

caminhar, de sonhar com um mundo melhor e mais igualitário. Se pararmos de tentar e nos acomodarmos, é dessa forma, que tudo estará perdido.

Destarte, alguns adolescentes parecem certos de que, situações ruins, em suas vidas e na sociedade em que vivem, são imutáveis. Isso porque, não desenvolveram uma consciência do que seja cidadania ou coletividade cidadã. Não conseguem enxergar os instrumentos que estão ao alcance de todos, para se buscar mudanças positivas em suas vidas. Enxergam as dificuldades e desejam que elas deixem de existir, mas não acreditam na possibilidade de mudanças para melhor.

Eles podem ler os fatos, porém não se mostram capazes de interpretá-los como uma realidade construída por grupos sociais, sendo, logo, possível de ser modificada pela própria sociedade.

Figura 12- Anúncio do Banco de Investimento do Brasil

**MANIFESTAÇÃO PÚBLICA.**

**O FUNDO CRESCINCO ACABA DE ADMITIR O SEU 100.000º INVESTIDOR.**

Isto é o que se pode chamar de uma verdadeira manifestação pública de confiança no Fundo Crescincó. Mais do que isto, é a consagração dos nossos esforços para dar ao investidor brasileiro um fundo realmente profissional. É também a consagração para você que sempre acreditou no país. Felizmente os números comprovam que nós sempre

estivemos certos nos últimos 15 anos. Durante todo este tempo, nunca abalamos a confiança do aplicador com falsas promessas. Mas também nunca os desapercibimos com máis resultados. A prova disso é que aqueles que começaram conosco, ainda continuam conosco. E eles são testemunhas de que o Fundo Crescincó rendeu 26.500% desde sua

criação, sem fazer alardes e sem fazer promessas. Aos 100 mil investidores, os nossos agradecimentos e a única promessa que podemos fazer a de continuar trabalhando dentro da mesma filosofia que vocês conheceram até agora. Procure o seu Agente BIB ou qualquer agência do Grupo União de Bancos.

**BANCO DE INVESTIMENTO DO BRASIL - BIB**  
Administrador do Fundo Crescincó  
**GRUPO UNIÃO DE BANCOS**

Fonte: <Disponível em <http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br>

A seguir, para iniciarmos o trabalho com gênero anúncio publicitário no estágio da Desconstrução do Texto, apresentamos o anúncio do Banco de Investimentos do Brasil aos alunos, com o título Manifestação Pública, relacionando as nossas discussões anteriores com o título do anúncio. Como já mencionado, esse anúncio é da época da ditadura militar e foi escolhido por trazer à tona questões de uma época conturbada do Brasil.

Informamos aos alunos que o anúncio era da década de 1970 e perguntamos de que época era o anúncio. O aluno (R) respondeu que era da época da Ditadura Militar. Com essa resposta, exploramos sobre a ditadura militar que ocorreu de 1964 a 1985. Explicamos que nesse período eram proibidas manifestações populares e que não poderia ocorrer uma manifestação pública.

O aluno (G), quando abordávamos o tema da liberdade de expressão, em que afirmamos que a passeata ocorrida no dia 15/03/2015 não poderia ocorrer durante o regime militar, e que havia pessoas pedindo a volta da ditadura, afirmou que em um grupo em que participa no *facebook*, eles desejavam a intervenção militar, não a volta da ditadura. O aluno afirmou que os participantes do grupo desejam que os militares tomem o poder, “arrumem” as coisas para, depois, devolver aos civis. Após esse posicionamento, esclarecemos que o golpe de 1964, os militares afirmaram que ficariam só um pouco no poder com a justificativa de organizar o país, mas o que vimos, realmente, é que eles ficaram 22 anos no poder. Após essa discussão, encerramos duas aulas.

Nas duas aulas seguintes, retomamos algumas discussões da aula anterior, continuando no estágio da desconstrução do texto. Perguntamos sobre os anúncios que eles tinham escolhido, sobre para quê servia um anúncio, o que era mais evidenciado em um anúncio. Os alunos responderam que servia para chamar atenção, para comprar, mas que os anúncios eram enganosos.

Em seguida, apresentamos, novamente, o anúncio do banco de investimentos, e perguntamos se na época do anúncio poderia haver manifestações, eles responderam que não, que as pessoas seriam presas ou mortas. Após, falamos um pouco sobre a passeata dos Cem mil, em que cem mil pessoas se reuniram para pedir o fim do regime militar. Discutimos que ela ocorreu devido ao assassinato de um estudante, em um restaurante comunitário que protestava por causa do aumento do preço da refeição. A sua morte comoveu várias pessoas que foram às ruas pedir o fim do regime. Logo, fizemos alguns questionamentos para os alunos.

|   |
|---|
| Há um apagamento desse momento histórico no anúncio? Por quê?   |
| Os cem mil no anúncio são vistos de maneira positiva ou negativa? Por quê?  |
| Na passeata dos Cem Mil, as pessoas que participaram foram vistas com bons olhos pelo governo? Justifique a sua resposta. |

Fonte: Dados coletados em campo.

Para o primeiro questionamento, os alunos afirmaram que o anúncio apresenta a manifestação popular a favor do banco como algo bom, e que não faz referência às proibições de reuniões de pessoas. Como exemplo, temos o enunciado.

(D) Sim. Porque ele simplesmente colocou uma imagem de pessoas, como se nada tivesse acontecendo. (9º A, transcrição do encontro de 26.03.15, resposta escrita).

Fonte: Dados coletados em campo.

O banco, aproveitando a deixa de um movimento que buscava, principalmente, direito à dignidade, distorce o motivo original a seu favor, mudando seu foco, para a busca pelo dinheiro. Para reificar as relações de dominação por meio da naturalização (THOMPSON, 1995), o banco apresenta, de modo natural, as pessoas apoiando as suas ações, dando a impressão de que elas se beneficiariam de suas políticas monetárias. Com isso, verificamos que o banco diminui a necessidade de se ter dignidade, de se lutar pelo direito à liberdade, e enfatiza a ideia de se ter dinheiro, bens, apagando a importância do movimento popular contra o governo da ditadura militar.

Observamos, pela resposta dos alunos, que eles interpretaram a imagem para responder essa questão. Eles viram que a imagem evidenciava um grupo de pessoas felizes e satisfeitas com o banco de investimentos.

Quando perguntamos se a passeata dos cem mil era vista com bons olhos pelo governo, eles afirmaram que não, porque estavam protestando para tirá-los do poder. Verificamos, desse modo, que nenhuma reação contra a hegemonia é bem vista pelos que lutam para se manter no poder. A passeata dos cem mil contra o sistema ditatorial ameaçava, seriamente, o governo militar, levando-o a se desdobrar em raciocínios para justificar suas relações de dominação, apresentando interesses específicos como interesses gerais, utilizando os meios de comunicação e a atividade publicitária para sufocar o direito de expressão de qualquer um que se atrevesse ir contra seus interesses. Ficava claro, assim, que o poder dos governantes desse regime era instável, e é dessa instabilidade que advém o conceito de luta hegemônica (GRAMSCI, 1988; 1995).

Ao fim, perguntamos qual era o propósito do gênero<sup>33</sup>, eles afirmaram trazer pessoas para o banco, chamar atenção, ou seja, eles destacaram que uma das funções do anúncio é, exatamente, atrair as pessoas para alguma ação, fixar a ideia de que era vantagem que o indivíduo investisse seu dinheiro no banco.

Nesses primeiros apontamentos, destacamos o contexto de cultura, isto é, os propósitos sociais do gênero, as informações a respeito da história cultural dos interactantes e as práticas sociais (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999) das quais fazem parte, isso para que possa ser possível discutir as ideologias da época.

Nessa linha de pensamento, afirma Ottoni (2007, p.31):

O contexto de cultura diz respeito à história subjacente a um evento discursivo; ele se relaciona aos valores e normas de uma comunidade, à história cultural dos participantes, ao tipo de práticas em que eles são engajados, determinando sua significação para a cultura, se prática ou ritual, ou quais estão envolvidos em qualquer tipo de interação.

Dessa forma, o contexto de cultura é mais estável, mais amplo, já que se constitui de valores e normas, de práticas que os participantes estão engajados e que permanecem ao longo do tempo, sendo compartilhados na interação que também as transforma.

Em seguida, abordamos o contexto de situação (registro), que consiste em observar o campo (atividade, objetivo), as relações (participantes) e o modo (meio oral/escrito e ou não verbal, canal gráfico ou fônico), de acordo com Halliday (1978) e Halliday e Hansan (1989). Desse modo, quando perguntados, afirmaram que o produtor do anúncio era o banco, que o anúncio se dirigia a pessoas que desejavam abrir uma conta. Sobre o assunto do anúncio afirmaram que o objetivo era mostrar como o banco é bom, ao ponto de as pessoas irem às ruas para afirmar isso. Eles também afirmaram, quando perguntados onde as pessoas encontravam esses anúncios, que as pessoas os encontravam em jornais, o que nos remete à teoria faircloughiana, sobre distribuição e consumo de discursos (FAIRCLOUGH, 2001).

---

<sup>33</sup> Fairclough (2003) afirma que não devemos enfatizar o propósito do gênero, pois nem todo gênero se presta a um propósito, como, por exemplo, uma conversa espontânea. No entanto, a Escola de Sydney propõe a análise de gêneros focada no propósito, ponto que levamos em consideração na produção da proposta.

Inquirimos, também, qual era o período histórico, o contexto, em que o anúncio foi produzido e se a língua usada estava mais próxima da oralidade ou da escrita. Eles afirmaram que o anúncio era da época do regime militar e que a linguagem utilizada no anúncio se aproximava mais da escrita. Em seguida, pedimos que observassem quem se destacava mais no anúncio, se texto ou imagem. Eles responderam que o texto se destacava mais. Alguns até disseram que o anúncio era feio pela imagem ser preta e branca.

Compreender o contexto de situação (registro) e as suas variáveis, o campo (atividade, objetivo), as relações (participantes) e o modo (meio oral/ escrito e ou não verbal, canal gráfico ou fônico), auxilia o aluno a entender como o gênero é construído e utilizado em diferentes contextos.

Quando perguntados qual era a diferença dos anúncios escolhidos por eles e aquele do banco, responderam que a imagem do deles era maior, que tinha cores, eles afirmaram que o uso de imagens coloridas chamava mais atenção e são mais envolventes.

Para continuarmos as discussões, pedimos aos alunos que copiassem no caderno as seguintes perguntas e que interpretassem o enunciado do anúncio.

“[...] A consagração dos nossos esforços para dar ao investidor brasileiro um fundo realmente profissional. E também a consagração para você que sempre acreditou no país”.

Você acredita que há um esforço do banco para dar algo ao investidor brasileiro ou o banco se esforça para ele lucrar e, conseqüentemente, o investidor? Na relação banco e consumidor, quem é mais forte? Diante desse posicionamento do banco e da imagem do anúncio, a relação entre o banco e as pessoas é naturalizada?

Fonte: Dados coletados em campo.

Eles afirmaram que o banco se esforça para lucrar, se sobrar algo para o investidor, bom para ele. Na relação entre banco e consumidor responderam que o banco era mais forte, como se vê com a resposta abaixo:

(D) Banco, porque ele é maior. (resposta escrita)

Fonte: Dados coletados em campo.

A turma, em sua afirmação, demonstrou que há relações desiguais de poder (FAIRCLOUGH, 2001). No caso, ao afirmarem que o banco detinha mais poder, eles expuseram que os indivíduos, diante de grandes corporações, são a parte mais fraca dessa relação, por terem menos dinheiro, menos poder ou menos influência.

Quanto à relação entre o banco e as pessoas no anúncio, inquiremos se essa relação era naturalizada, eles responderam que era, pois as pessoas são representadas felizes, como se nunca houvesse tido problemas com o banco, como se a exploração bancária fosse natural, como se o enriquecimento dos bancos fosse natural. Perguntamos para eles, durante a discussão, se eles abrissem uma conta em um banco quem lucraria, eles ou o banco. A maioria disse o banco, entretanto uma aluna afirmou:

(D) Eu, porque vou deixar de gastar o dinheiro com coisas banais. (9º A, transcrição do áudio do encontro de 24.03.15, gravado em vídeo).

Fonte: Dados coletados em campo.

Em seguida a sua resposta, mencionamos que os bancos cobram uma taxa para abrir a conta e, se for conta poupança, o banco não perde dinheiro, pois usa nosso dinheiro em investimentos. Desse modo, todos concordaram que o banco é a instituição que mais lucra e que tenta vender uma imagem de que é amigo das pessoas.

Nessa atividade, exploramos o contexto de cultura e o contexto de situação com o objetivo de desenvolver o senso crítico do aluno e de discutir o propósito do gênero anúncio publicitário, considerando a imagem na formação de sentido do gênero.

### **Atividade 2 do Estágio da desconstrução do texto ( 7h/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



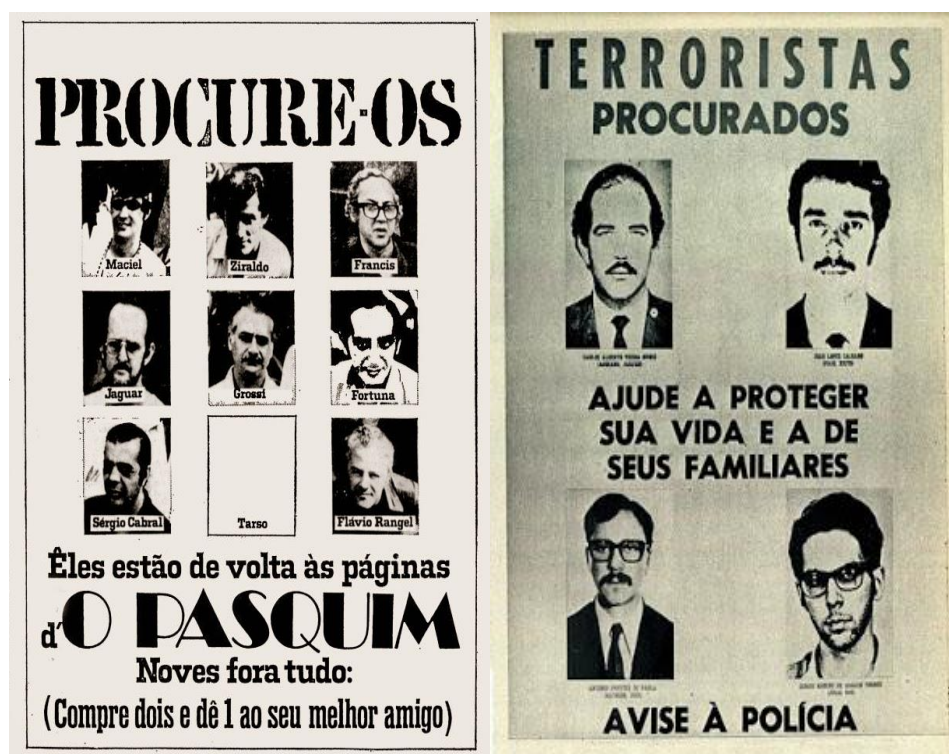
distribuição e o consumo, bem como questões voltadas à intertextualidade, interdiscursividade e força dos enunciados. O último, a prática social, que foca em questões voltadas à ideologia e à hegemonia.

Nessa atividade, focaremos na prática textual, o vocabulário e os seus significados; na prática discursiva, os processos de produção, distribuição e consumo e a intertextualidade; e na prática social focaremos na questão voltada à ideologia<sup>34</sup>. Escolhemos as seguintes categorias por achá-las mais relevantes nessa análise.

A oficina realizada nesse dia, duas horas/aula, foi complicada. Os alunos estavam dispersos, preguiçosos para falar. Passamos 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, entregamos a xerox de um anúncio e um cartaz para cada aluno. O anúncio era do jornal Pasquim e o cartaz de procurados da Ditadura. Solicitamos a eles que observassem e respondessem as questões:

Figuras 13 e 14- Anúncios do Pasquim e de Procurados



Fonte: <Disponível em <http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br>

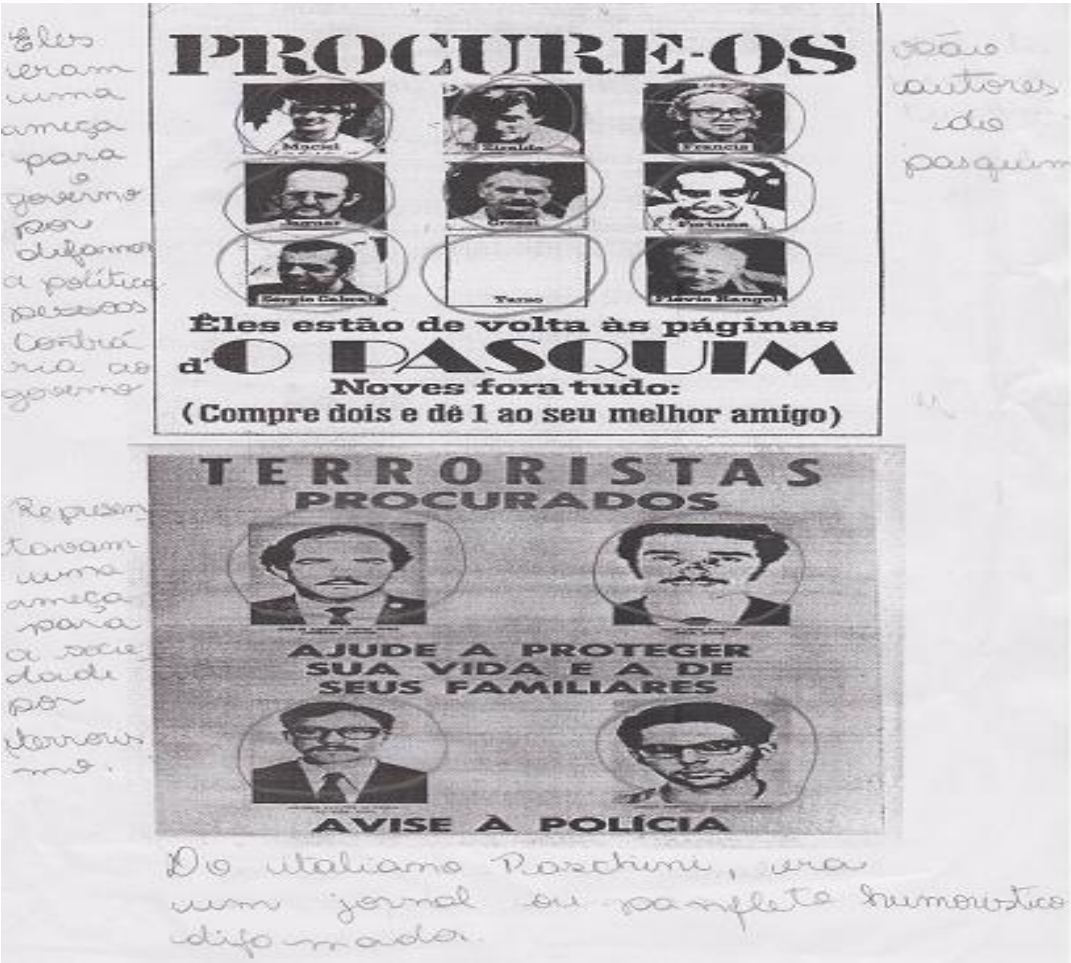
<sup>34</sup> Ideologia, para Fairclough (2001, p.117), baseando-se na perspectiva teórica de Thompson (1995), “são significações/construções da realidade que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”.

|   |
|---|
| Quem eram as pessoas procuradas? <sup>35</sup>            |
| O que essas pessoas representavam na época? <sup>36</sup> |
| O que era o <b>Pasquim</b> ? <sup>37</sup>                |
| Qual era o seu objetivo?                                  |
| O que significa a palavra <b>Pasquim</b> ?                |

Fonte: Dados coletados em campo.

Obtivemos as seguintes respostas:

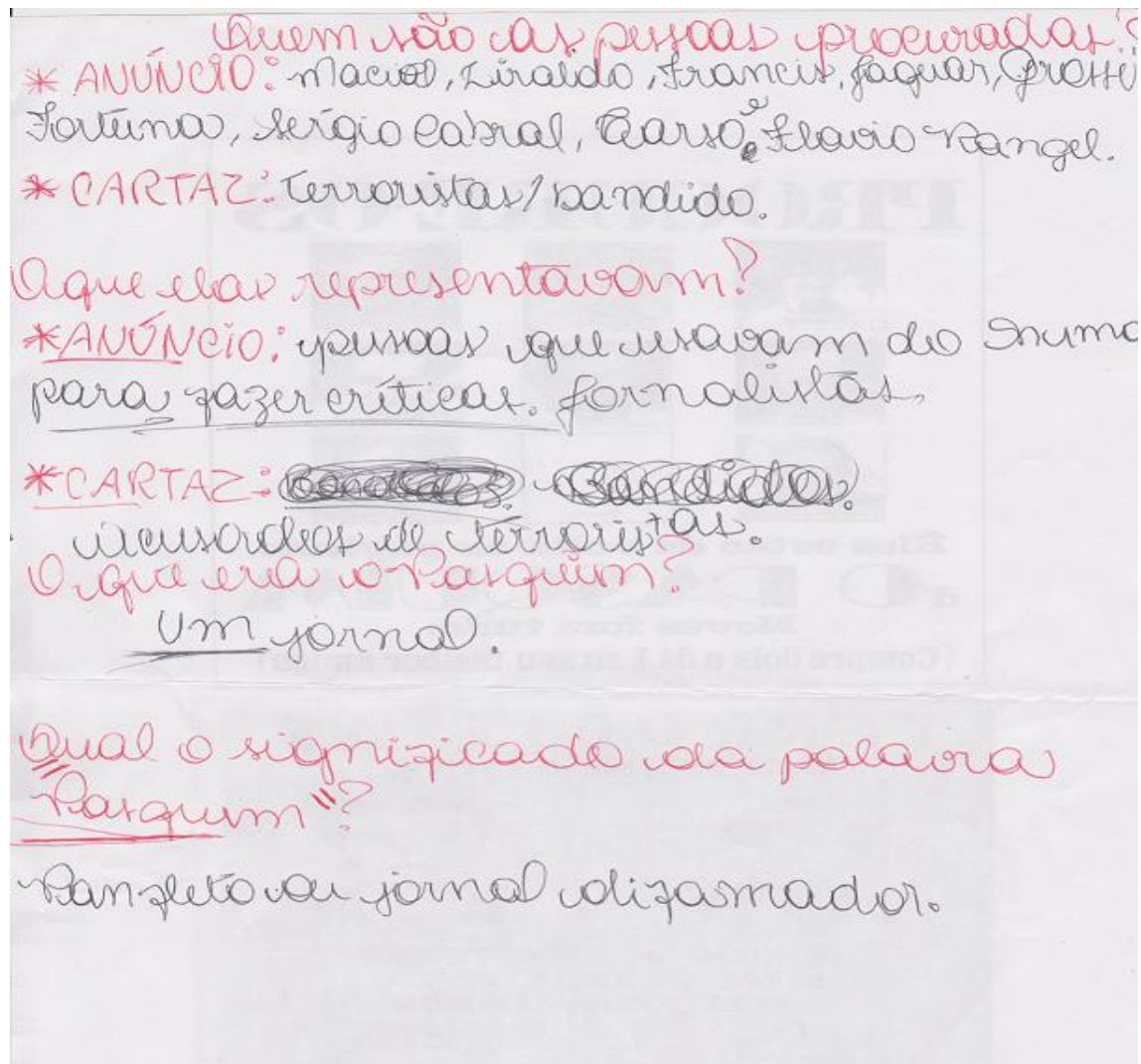
FIGURA 15 - Produção dos alunos



Fonte: Dados coletados em campo.

<sup>35</sup> Fairclough (2001) sobre papéis sociais.  
<sup>36</sup> Fairclough (2001) sobre representação.  
<sup>37</sup> Fairclough (2001) sobre gênero.

Figura 16- Produção dos alunos



Fonte: Dados coletados em campo.

Para a primeira questão, observamos 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). |
| (2) Anúncio: pessoas que usavam do humor para fazer críticas; Cartaz: acusados de terroristas; (Resposta escrita).   |

Fonte: Dados coletados em campo

Observamos, nessa discussão, que os alunos identificaram os criadores do jornal e o que faziam, e também observamos, em relação ao cartaz, que os alunos, apenas, reproduziram a informação disponibilizada, repetindo a ideia de que as pessoas eram terroristas. Desse modo, reiteramos 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, falamos o que era o jornal **Pasquim** e a sua importância na época e, encerramos a atividade em seguida.

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

|   |
|---|
| (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). |

Fonte: Dados coletados em campo.

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, informamos a eles que poderíamos ter mais de um produtor, que não é somente aquele que faz, mas também aquele que solicita a produção.

Perguntamos, 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 elencaremos, 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).  |

Fonte: Dados coletados em campo.

Em seguida a essas respostas, perguntamos a eles onde as pessoas encontravam o anúncio e o cartaz, eles responderam em jornais, em postes, em ruas. Nessa atividade, propomos uma análise de alguns elementos da prática discursiva e verificamos 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 pegamos 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, entregamos 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 diferenciamos do anúncio de propaganda. Falamos 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.

Observamos 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, observamos 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 perguntamos se eles sabiam o que era a Itaipu e a transamazônica. Eles responderam que não. Então, explicamos 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. Comentamos 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, veicula-se uma ideia como natural para se manter relações de dominação. Dessa maneira, argumentamos 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.

Destacamos na conversa que o governo gastou muito dinheiro e perdeu o controle da economia, deixando o Brasil com uma inflação galopante. Como exemplo, comentamos 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 dissemos que sim, e outro perguntou se no outro dia poderia ser outro preço, afirmamos 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, discutimos as questões o que é um terrorista; Quem são as pessoas do cartaz; o motivo de serem chamadas de terroristas.

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

|  |
|--|
| (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).  |

Fonte: Dados coletados em campo.

Para elucidarmos a questão, lembramos os ataques de 11 de setembro de 2001<sup>38</sup>, e comentamos 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 alunos, então, responderam que, de certa forma, era o mesmo Deus, pois para as duas religiões, Ele criou tudo.

Em seguida, perguntamos se eles lembravam o atentado à revista *Charlie Hebdo*<sup>39</sup>. Eles disseram que sim. Comentamos 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

<sup>38</sup> Data dos atentados terroristas ao World Trade Center, em Nova York, nos Estados Unidos.

<sup>39</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.



desenhos, e, então, tinham sido mortos pelos jovens franceses mulçumanos. Uma menina comentou que só, então, havia entendido, pois tinha visto na televisão e não tinha compreendido o porquê de ter matado as pessoas. Falamos com eles que a *Charlie* fazia, também, caricaturas com o Deus dos cristãos, explicamos 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.

Perguntamos 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). |

Fonte: Dados coletados em campo.

Nessa questão, abordamos, 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, verificamos que houve uma mudança quanto aos participantes representados com o nome de terroristas. No início da atividade, quando perguntamos quem era essas pessoas, eles responderam, rapidamente, terroristas com uma acepção negativa. Depois, eles afirmam 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:

|  |
|--|
| (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). |

Fonte: Dados coletados em campo.

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. Observamos, 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, solicitamos 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 procura-los. Procurados que são fugitivos da lei, que eles estão sendo proculados. (Resposta escrita). |

Fonte: Dados coletados em campo.

Nesse momento, exploramos 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. Explicamos 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. Perguntamos, 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). |

Fonte: Dados coletados em campo.

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, trouxemos 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, afirmamos 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).          |

Fonte: Dados coletados em campo.

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

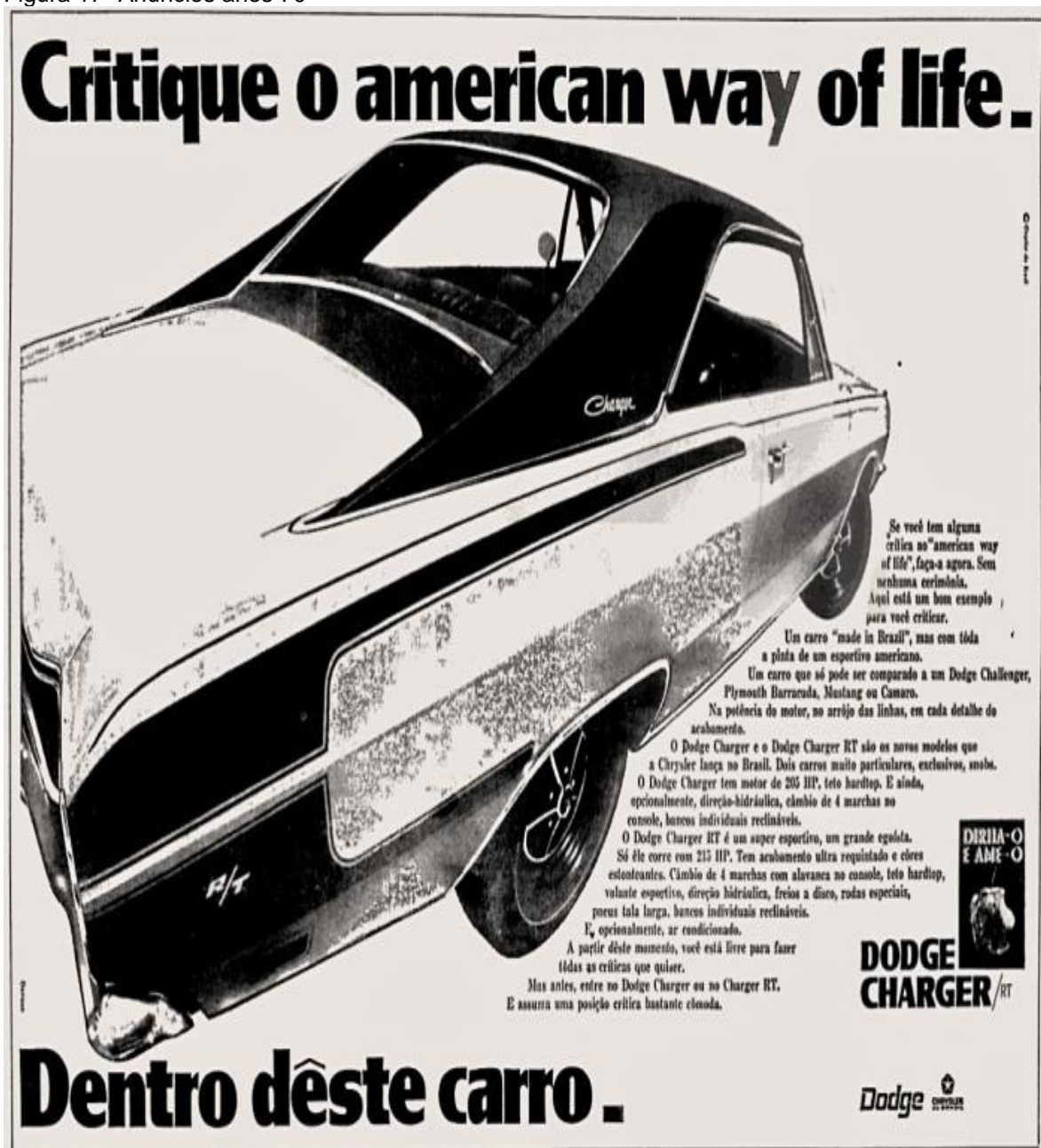
Ademais, nessa atividade, verificamos que os gêneros podem ser usados como forma de controle social e de disseminação de ideias, quando o que figuram neles são as concepções de alguns grupos específicos. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p.44) “o gênero é em si um mecanismo articulatório que controla 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.

Nas aulas três aulas seguintes, passamos o filme “O que é isso Companheiro?” de Bruno Barreto. Veiculamos o filme como forma de situar o aluno nas discussões da sala de aula. Na primeira aula, eles prestaram atenção, porém na segunda, continuação do filme, os alunos estavam dispersos, pois era horário compacto e seriam liberados mais cedo. Esse dia, tivemos 25 minutos de aula, esperávamos fazer mais nesse dia. Na última aula, os alunos terminaram de ver o filme e alguns alunos perguntaram o nome do livro que deu origem ao filme. Afirmamos que era o mesmo título do filme e que o autor era Fernando Gabeira.

### Atividade 3 do Estágio da Desconstrução (3h/a)

Na atividade três, apresentamos os dois anúncios, a seguir, para os alunos.

Figura 17- Anúncios anos 70



**Critique o american way of life.**

Se você tem alguma crítica ao "american way of life", faça-a agora. Sem nenhuma cerimônia. Aqui está um bom exemplo para você criticar.

Um carro "made in Brazil", mas com toda a planta de um esportivo americano.

Um carro que só pode ser comparado a um Dodge Challenger, Plymouth Barracuda, Mustang ou Camaro.

Na potência do motor, no arrojado das linhas, em cada detalhe do acabamento.

O Dodge Charger e o Dodge Charger RT são os novos modelos que a Chrysler lança no Brasil. Dois carros muito particulares, exclusivos, únicos.

O Dodge Charger tem motor de 205 HP, teto hardtop. E ainda, opcionalmente, direção-hidráulica, câmbio de 4 marchas no console, bancos individuais reclináveis.

O Dodge Charger RT é um super esportivo, um grande egoísta. Só ele corre com 215 HP. Tem acabamento ultra requintado e cores estonteantes. Câmbio de 4 marchas com alavanca no console, teto hardtop, volante esportivo, direção hidráulica, freios a disco, rodas especiais, pneus tão largos, bancos individuais reclináveis.

E, opcionalmente, ar condicionado.

A partir deste momento, você está livre para fazer todas as críticas que quiser.

Mas antes, entre no Dodge Charger ou no Charger RT. E assumirá uma posição crítica bastante fechada.

**DODGE CHARGER/RT**

**DENTRO-DO E AME-DO**

**Dodge**

**Dentro deste carro.**

Fonte: <Disponível em: <http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br>>

Figura 18 - Anúncio do Volvo

**NÃO DEIXE QUE OS SEUS FILHOS CONHEÇAM O MUNDO PELA TELEVISÃO.**

Consumo Combinado de 5,0 e emissões de CO<sub>2</sub> de 132 g/Km

**VOLVO V50 DESDE 315€/MÊS\***

Desafiar horizontes e conectar um mundo realmente real que existe lá fora. A Volvo V50 encontra a fuga do tédio e a viver momentos inesquecíveis, em conjunto. Prostatemos por momentos sobre as suas motrizes tecnologicamente avançadas de baixo consumo e emissões, o seu design inteligente cheio de detalhes úteis, como os bancos eletrônicos integrados para crianças até 36 kg, o espaço expansível que se adapta a bordo com o quicabale do ar e a elegância pelo sistema de climatização automática (A/C), o porta-bagagens com trava eletrônica automática ou a instintiva segurança de um Volvo... mas preferimos aqui não perder mais um minuto da aventura que o dia de hoje lhe reserva.

**A VIDA É MELHOR VIVIDA EM CONJUNTO.** Volvo. for life.

www.volvocars.com.pt

Fonte: Disponível em: <http://perlbai.hi-pi.com/blogimages/848838/gd/131581296219/Anuncio-Volvo-V50.jpg>


Nessa atividade foi entregue, inicialmente, o anúncio da figura 17, e perguntamos aos alunos, quais os elementos que costumam observar como recorrentes no anúncio. Eles responderam a imagem e o texto verbal. A partir das respostas, analisamos onde seria o título do anúncio; se ele pode ser considerado um *slogan*<sup>40</sup>; onde está o logotipo do anúncio; se eles conhecem algum slogan ou logotipo famoso; onde se encontra o corpo de texto; por que a letra do título é diferente da do corpo de texto.

<sup>40</sup> Frase curta, de fácil memorização utilizada em anúncios.



Obtivemos a seguinte resposta, como exemplo:

Figura 19 - Exercício do anúncio da Dodge Charger



1) Responda às questões a seguir

a) Qual o título do anúncio? Ele pode ser considerado um *slogan*? Justifique.

Critique o american way of life - Dentro deste carro. Sim, porque a frase está bem destacada e chamando atenção.

b) Onde está o logotipo do anúncio? Represente-a aqui.

Embaixo no cantinho - no dge

c) Existem outros slogans e logotipos famosos. Você se lembra de algum? Registre-os aqui.

TEXACO OI Petrobras

d) Alguns anúncios apresentam o corpo de texto, uma parte do anúncio em que a ideia do título é desenvolvida. Nesse anúncio, onde se encontra o corpo do texto?

Embaixo do título

e) As letras do título, do corpo do texto são iguais. Se sim ou não, justifique?

Não, porque o título está chamando mais atenção, e o corpo de texto é só mais algumas informações do produto.

f) Quem produziu o anúncio? Quem tem a opinião representada no anúncio?

Fonte: Dados coletados em campo.

Pela resposta dos alunos, verificamos que eles compreenderam os elementos que constituem a estrutura genérica (FAIRCLOUGH, 2003) do anúncio. Eles verificaram a presença do título, do corpo de texto, a diferença do tamanho das letras, e também, refletiram e relembrou sobre slogans e logotipos famosos que já viram no seu cotidiano.

Em seguida a essa atividade, focamos sobre a prática discursiva (FAIRCLOUGH, 2001), e inquirimos quem produziu o anúncio, quem tem a opinião

representada nele, para quem se produziu o anúncio, o que você interpreta desse gênero, onde as pessoas poderiam encontrá-lo, esse anúncio foi produzido para ser publicado em que lugares, o anúncio tem uma divulgação ampla ou restrita, o consumo dele é individual ou coletivo. Como exemplo, apresentamos a seguinte resposta:

Figura 20- Análise da Prática Discursiva

g) O que você interpreta do anúncio?

Que tem a intenção de chamar atenção  
para o produto, ou para a estética de  
vida americano.

h) Para quem foi produzido o anúncio?

Para maiores de +18, e para quem tem  
condições

i) Esse texto foi produzido para ser publicado em que lugares?

Revistas, jornais

j) O anúncio tem uma divulgação ampla ou restrita? Justifique sua resposta.

Ampla, pois por isso as pessoas podem ver.  
Ter tempo de comprar ou tentar comprar.

k) O consumo do anúncio é individual ou coletivo?

Coletivo.

l) Que sentido o enunciado *American Way Life* atribui ao anúncio e quais qualidades são destacadas no produto?

O sentido de viver de vida americano,  
o desejo, o tomam e o conforto.

m) A ideologia do *American Way Life* é transmitida de forma positiva ou negativa. Justifique.

Positiva. Por destacar o lado da vida  
Americano.

Fonte: Dados coletados em campo.

Nesse ponto, destacamos que os alunos observaram algumas categorias da prática discursiva que são importantes para a compreensão do gênero anúncio.

Compreender quem escreve, para quem se escreve, como é distribuído e consumido é crucial para se entender todo o processo de constituição do gênero e os seus contextos de uso (FAIRCLOUGH, 2001).

A seguir, foi solicitado aos alunos que eles escrevessem, em uma folha em branco, o que é o *American Way of Life*. À medida que eles iam escrevendo na folha, dobrávamos a folha para que o outro não visse. Recebemos as seguintes respostas:

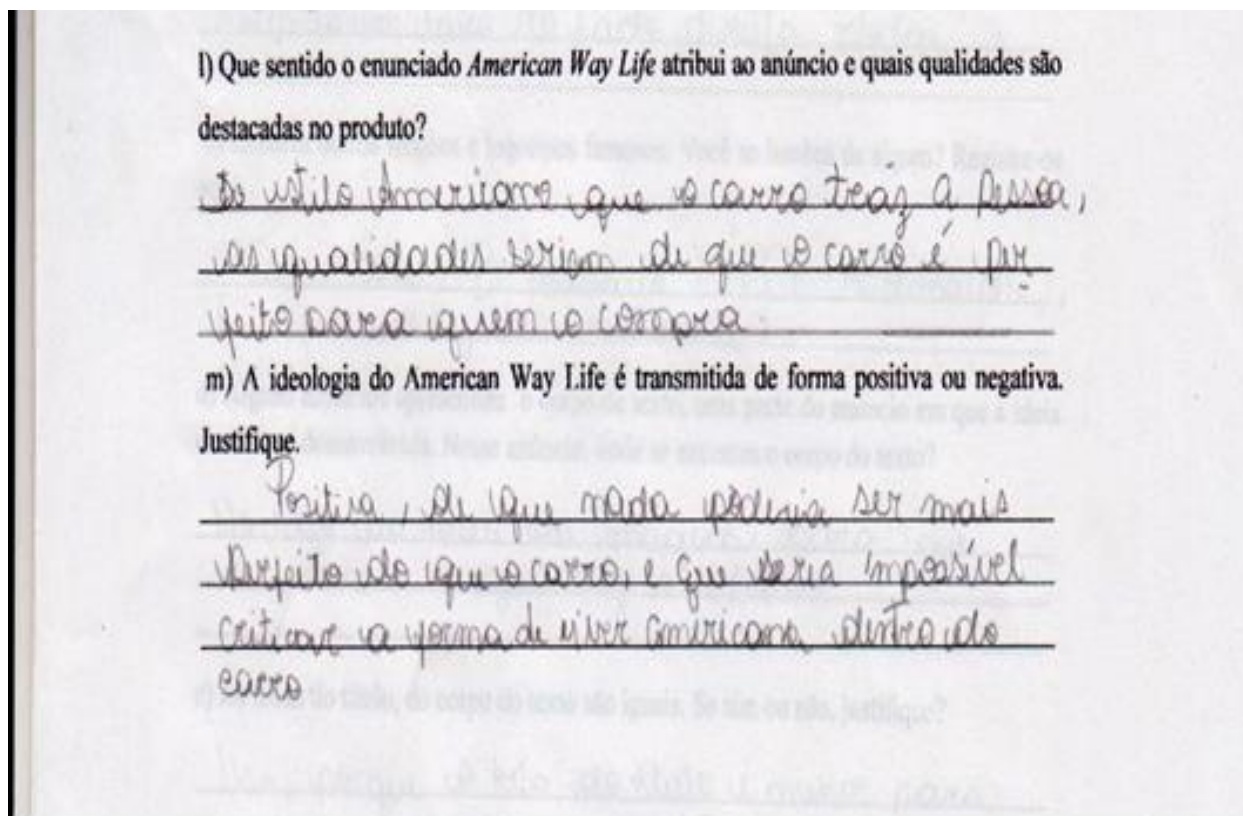
|  |
|--|
| Algo bom, um estilo de vida saudável, movimentado e que nos faz bem; (resposta escrita). |
| Uma vida boa farta, produtos de alta tecnologia; (resposta escrita).                     |
| Uma vida de consumos que se propõe a ser feliz comprando. (resposta escrita).            |

Fonte: Dados coletados em campo.

Após todas as considerações, constatamos que alguns alunos consideram o *American Way of life* como algo positivo e outros como negativo. Isso deve ocorrer, possivelmente, pela influência da mídia que vende esse estilo de vida como positivo. Em seguida, socializamos as respostas e questionamos os alunos com as seguintes questões, retomando o anúncio do carro:

Que sentido o enunciado *American Way of Life* atribui ao anúncio e quais qualidades são destacadas no produto? Para você, a ideologia do *American Way of life* é transmitida de forma positiva ou negativa no anúncio. Justifique. Nessas questões, abordamos a prática social (FAIRCLOUGH, 2001), discutindo a ideologia do *American Way of life* que é abordada pelo anúncio de modo positivo. Como exemplo, apresentamos:

Figura 21- Análise da Prática Social



Fonte: Dados coletados em campo.

Pelas respostas dos alunos, verificamos que eles compreenderam que o anúncio não vendia somente um carro, mas também um estilo de vida. Como observamos em uma resposta, você não compra somente o carro, mas, também, adquire o estilo de vida americano.

Discutimos, em seguida, com os alunos os valores e os padrões americanos que são transmitidos por meio de anúncios, músicas e filmes. Abordamos, também, o que escreveram na folha e o que afirmaram nessas duas questões.

Apresentamos, a seguir, o anúncio da figura 18, com o seguinte título “Não deixe que os seus filhos conheçam o mundo pela televisão”, e questionamos aos alunos qual dos dois anúncios chamaram mais a sua atenção; se o segundo anúncio é diferente dos anteriores que vimos? em quê?; e quanto ao propósito, inquirimos se ele era diferente dos anteriores?

A maioria respondeu que o segundo anúncio chamava mais atenção. Quanto às diferenças entre os dois, eles destacaram as cores, o formato, as imagens, afirmando que o segundo anúncio explorou bem mais esses elementos.

Eles registraram que não havia uma diferença em relação ao propósito, os dois anúncios tinham como objetivo a venda do carro.

Posteriormente, pedimos que os alunos observassem os verbos dos dois anúncios, e que respondessem as seguintes questões:

Nos dois anúncios é utilizado o modo imperativo. O que essa forma verbal expressa? É comum observar esse modo verbal nos anúncios publicitários? Justifique a sua resposta. Que recursos visuais foram explorados pelos dois anúncios? Por que os recursos utilizados são diferentes?

Discutimos, novamente, sobre os modos verbais e o sentido que os acompanha. De acordo com Fairclough (2001), a força dos enunciados está relacionada com os atos de fala (dar uma ordem, fazer uma pergunta, prometer, etc), ou seja, podemos observar na força dos enunciados uma promessa, uma sugestão, uma ordem, etc.

Os alunos responderam que a forma verbal expressa uma ordem e um pedido, ao mesmo tempo, para as pessoas comprarem, e também afirmaram que, essa forma verbal era comum nos anúncios para envolver a vida das pessoas.

Apresentamos a resposta de (L):

(L): E a pessoa se sente na obrigação, ou pelo menos intimada a comprar as coisas, que se não comprarem não serão “tal” coisa. (resposta escrita).

Fonte: Dados coletados em campo.

Em seguida, os alunos responderam às seguintes questões. No segundo anúncio, a cor azul do mar, do céu, a montanha, como você interpreta o uso desses elementos no anúncio? Para você, o uso das cores chama mais atenção para o anúncio. Justifique; Em sua opinião, qual elemento se destaca mais no anúncio? Justifique; O anúncio publicitário, além de vender um produto, ele transmite a ideia de que vende novas identidades. Em relação, ao primeiro e ao segundo anúncio, o que além do carro, você compreende que o anúncio está vendendo? Em sua opinião, quais são estratégias utilizadas pelos produtores do anúncio para fazer as pessoas comprarem?

Nessa atividade, abordamos a função composicional proposta por Kress e van Leeuwen (1996) e a dimensão do discurso da prática social (FAIRCLOUGH,



2001). Solicitamos que observassem que elementos chamavam mais a atenção do leitor, isto é, abordamos o sistema da saliência. Quanto à dimensão da prática social, solicitamos que observassem quais são as estratégias recorrentes na prática publicitária. Tivemos as seguintes respostas, como exemplo:

Figura 22- Recursos visuais e estratégias exploradas pelo anúncio.

c) Que recursos visuais foram explorados pelos dois anúncios? Por que os recursos utilizados são diferentes?

Por questão de época, no primeiro anúncio ele é preto e branco, e no segundo além dele ser colorido ele tem paisagem.

d) No segundo anúncio, a cor azul do mar, do céu, a montanha, como você interpreta o uso desses elementos no anúncio?

Que o carro é aventureiro

e) Para você, o uso das cores chama mais a atenção para o anúncio. Justifique.

Sim, porque as cores da paisagem no anúncio

f) Em sua opinião, qual elemento se destaca mais no anúncio? Justifique.

A paisagem. Pois além de ser uma linda paisagem, chama bastante atenção

Fonte: Dados coletados em campo.

Figura 23 - Recursos visuais e estratégias exploradas pelo anúncio.

c) Que recursos visuais foram explorados pelos dois anúncios? Por que os recursos utilizados são diferentes?

As imagens do carro, pessoas felizes com o uso do carro etc... Porque se não explora o anúncio eu não consigo com cores, imagens etc...

d) No segundo anúncio, a cor azul do mar, do céu, a montanha, como você interpreta o uso desses elementos no anúncio?

Sim, você com aquele carro andando em lugares como aqueles, mostrar mais elementos para chamar atenção etc...

e) Para você, o uso das cores chama mais a atenção para o anúncio. Justifique.

Sim, pois deixa o anúncio mais vivo, mostra intensidade etc...

f) Em sua opinião, qual elemento se destaca mais no anúncio? Justifique.

O mar e as montanhas, porque são grandes belizes da natureza que chamam atenção em qualquer lugar.

Fonte: Dados coletados em campo.

Pelas respostas, verificamos que os alunos se atentaram ao plano de fundo da imagem apresentada no segundo anúncio, expondo como os elementos mar, montanha e as cores são importantes para criar o desejo de compra e para atrair os espectadores em diferentes graus (KRESS e van LEEUWEN, 1996). Eles afirmaram que as imagens lançadas pelo anúncio da figura 18, chama mais atenção e que se você compra o carro, irá conhecer vários lugares, irá encontrar aventuras, a imagem vende isso. Quanto à prática social, percebemos que eles foram mais críticos, afirmando, que os anúncios estão vendendo um estilo de vida para as pessoas.

De modo geral, nesse exercício, exploramos as funções primárias da fala, pedir e ofertar, concretizadas no modo imperativo, a multimodalidade, que converge os modos verbais e imagéticos, e a prática social publicitária.

Passamos ao fim da atividade: o vídeo publicitário da Pantene. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A1D2YuNnpqk>. A exibição do vídeo, bem como do documentário e do filme se deve à construção de informações pelos alunos acerca dos temas abordados. Em seguida ao vídeo, discutimos, em círculo, com os

alunos como o produto possibilita a vitória para a jovem e se eles veem isso em outros anúncios. Essa discussão foi anotada em folhas que me entregaram, posteriormente. De modo geral, eles afirmaram que acharam desnecessário, termo deles, toda a história de superação da garotinha para ser o comercial de um xampu. Afirmaram, também, que o comercial vendia a ideia de que se você comprasse o xampu, você seria vitorioso e, ainda teria um cabelo lindo.

Nesse estágio, desconstrução, inserimos diversos *textos modelo* do gênero selecionado, discutindo o Contexto de Cultura e de Situação. Também exibimos o filme, o documentário e o vídeo do anúncio para construção da atividade exigida nos próximos estágios.

A seguir passaremos para o estágio da Construção Conjunta.

### 5.3.3 Construção Conjunta -Trocando Ideias (4h/a)

Figura 24- Anúncio de Seguro de Vida



Fonte: <Disponível em [http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br/2012/10/historia-dos-anos-70\\_27.html](http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br/2012/10/historia-dos-anos-70_27.html)>.

A construção conjunta, de acordo com Rothery (1996), consiste em produzir coletivamente, alunos e professor, o gênero trabalhado no estágio anterior. Dessa forma, apresentamos o anúncio e solicitamos aos alunos que produzissem, em grupo, uma análise de texto. Pedimos que observassem o contexto de produção, distribuição e consumo, que analisassem o objetivo do anúncio, que se atentassem aos recursos verbais e imagéticos utilizados para seduzir o leitor, que observassem

o discurso construído e as características da sociedade capitalista reproduzidas no anúncio. Nessa fase, os alunos fizeram a exposição para a sala de suas opiniões e discutiram sobre os posicionamentos elaborados no texto. Eles afirmaram que era assustador o anúncio, que o produtor do anúncio, a seguradora, somente via a tragédia, como uma forma de lucrar. A seguradora utilizou-se da imagem das pessoas sofrendo com o objetivo de seduzir as pessoas a contratarem o seguro.

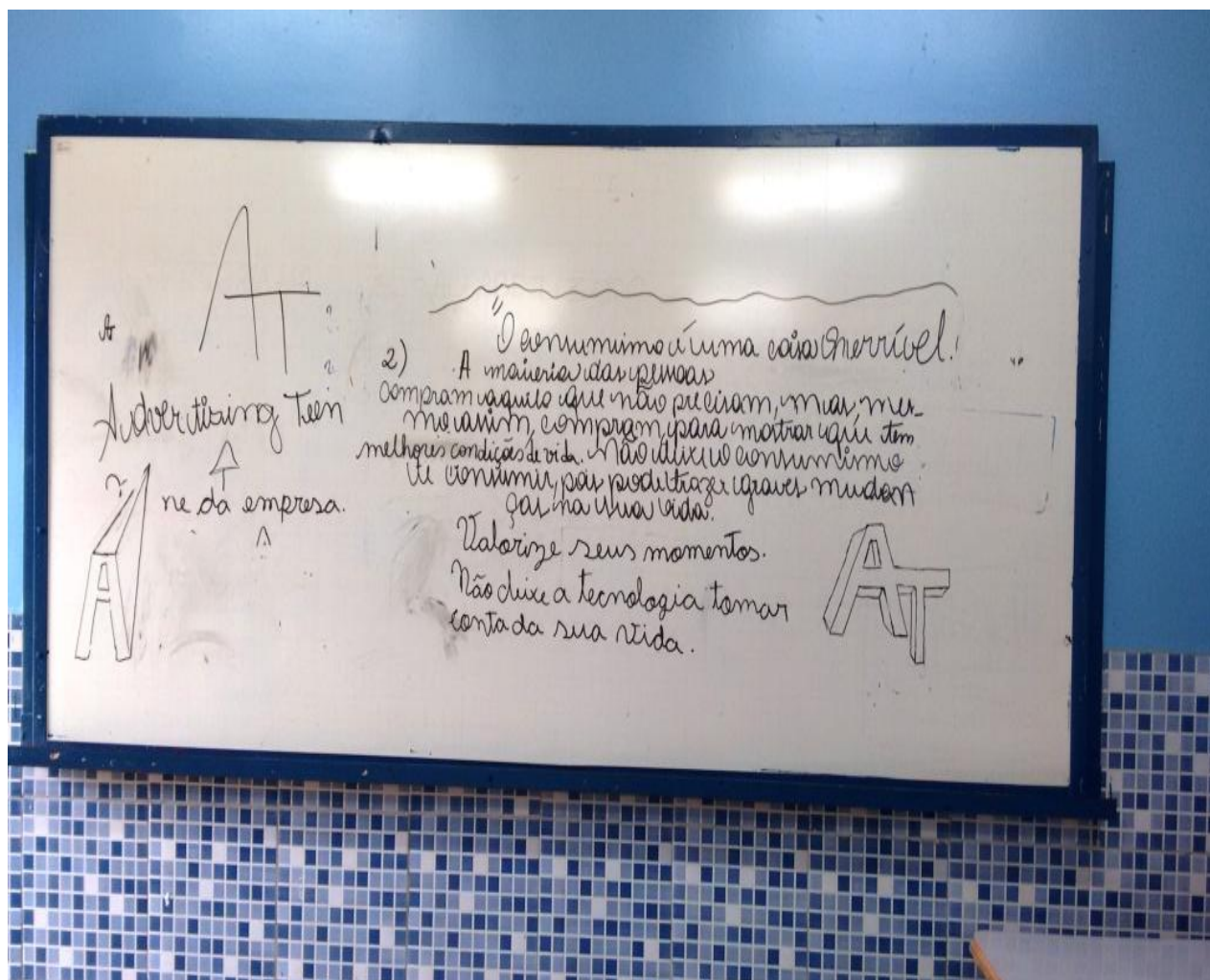
Desse modo, no dia 06/05, solicitamos aos alunos que produzissem um anúncio que fizesse uma crítica ao anúncio anterior. Inicialmente, eles afirmaram que o anúncio do seguro era parecido com anúncio de funerária, porque tratava da morte como lucro e, assim, procuraram anúncios de funerárias. Em seguida, 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:



Figura 25- Construção do anúncio de propaganda



Fonte: Dados coletados em campo.

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!

Fonte: Dados coletados em campo.

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 a esse resultado.

Figura 6 - Logotipo construído pelos alunos



Fonte: Dados coletados em campo.

Todos concordaram e o anúncio resultou desse modo:

## **NÃO DEIXE O CONSUMISMO TE MATAR !**



O consumismo é uma coisa horrível. A maioria das pessoas compram aquilo de que não precisam, mas, mesmo assim, compram para mostrar que têm 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!



**Advertising  
Teen**

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”, verificamos a construção de uma crítica aos anseios de consumo da modernidade que envolve os indivíduos e molda as suas identidades (HALL, 2011).

Ressaltamos 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, observamos 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.

#### **5.3.4 Construção Independente**

##### **Produção Final - Agora é a sua vez (3h/a)**

A construção independente consiste na produção individual do gênero estudado (ROTHERY, 1996). Dessa forma, solicitamos aos alunos que criassem o seu anúncio, fazendo uma crítica aos anúncios que reproduzem o sistema social vigente. Informamos 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, entregamos 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 líamos as suas produções, solicitávamos aos alunos que relessem 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. Indicamos há alguns alunos que reescrevessem o seu anúncio, atentando-se às orientações que foram feitas por nós.

Tivemos 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. Apresentamos alguns exemplares de anúncio de propaganda realizados pelos alunos:



Figura 26 - Anúncio de Propaganda- Crítica aos padrões de beleza

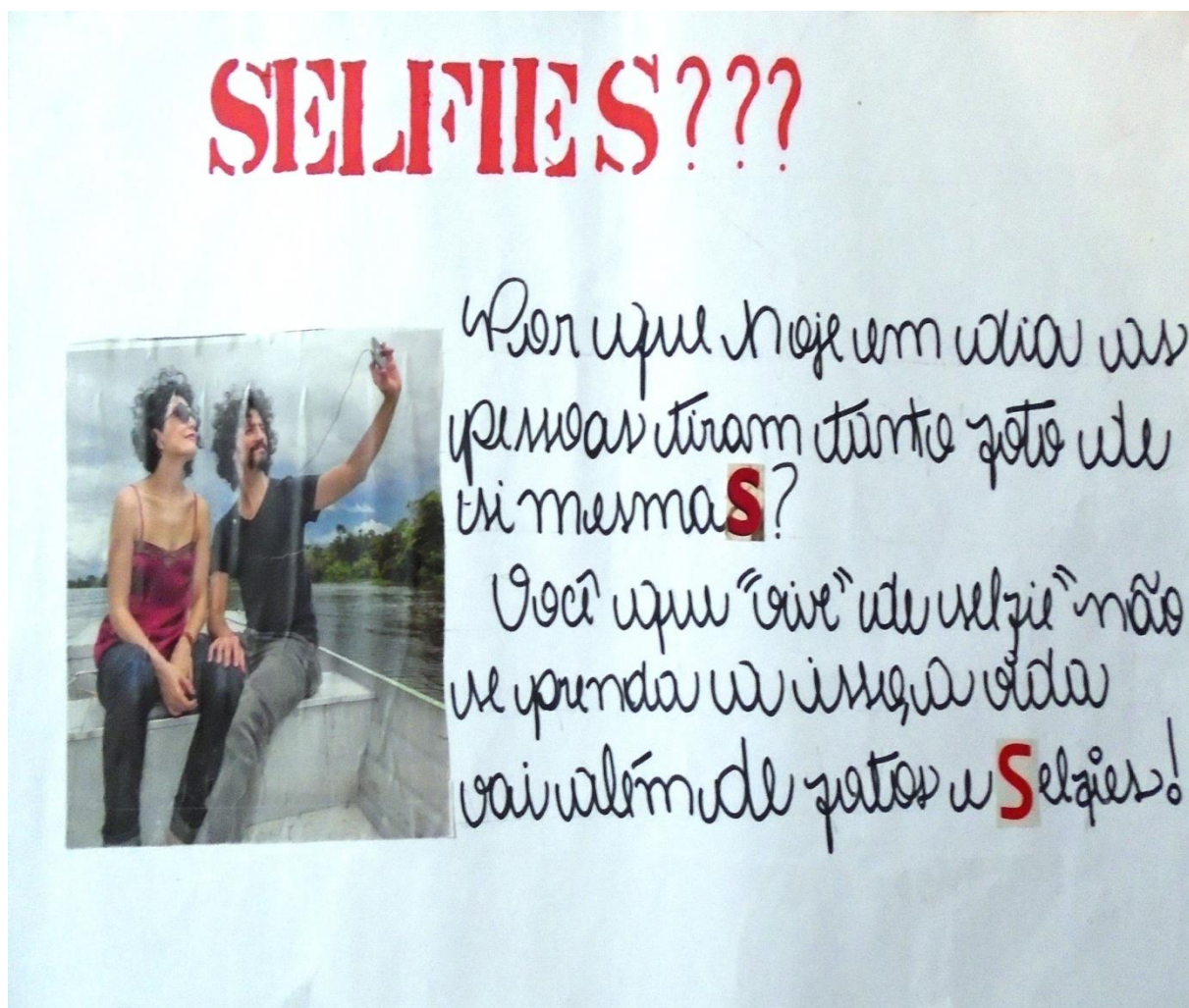


Fonte: Dados coletados em campo.

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.

Verificamos que ele valorizou, no corpo de texto, os diversos tipos de beleza, propondo felicidade aos indivíduos que se aceitam como são.

Figura 27- Anúncio de Propaganda- Crítica aos autorretratos.



Fonte: Dados coletados em campo.

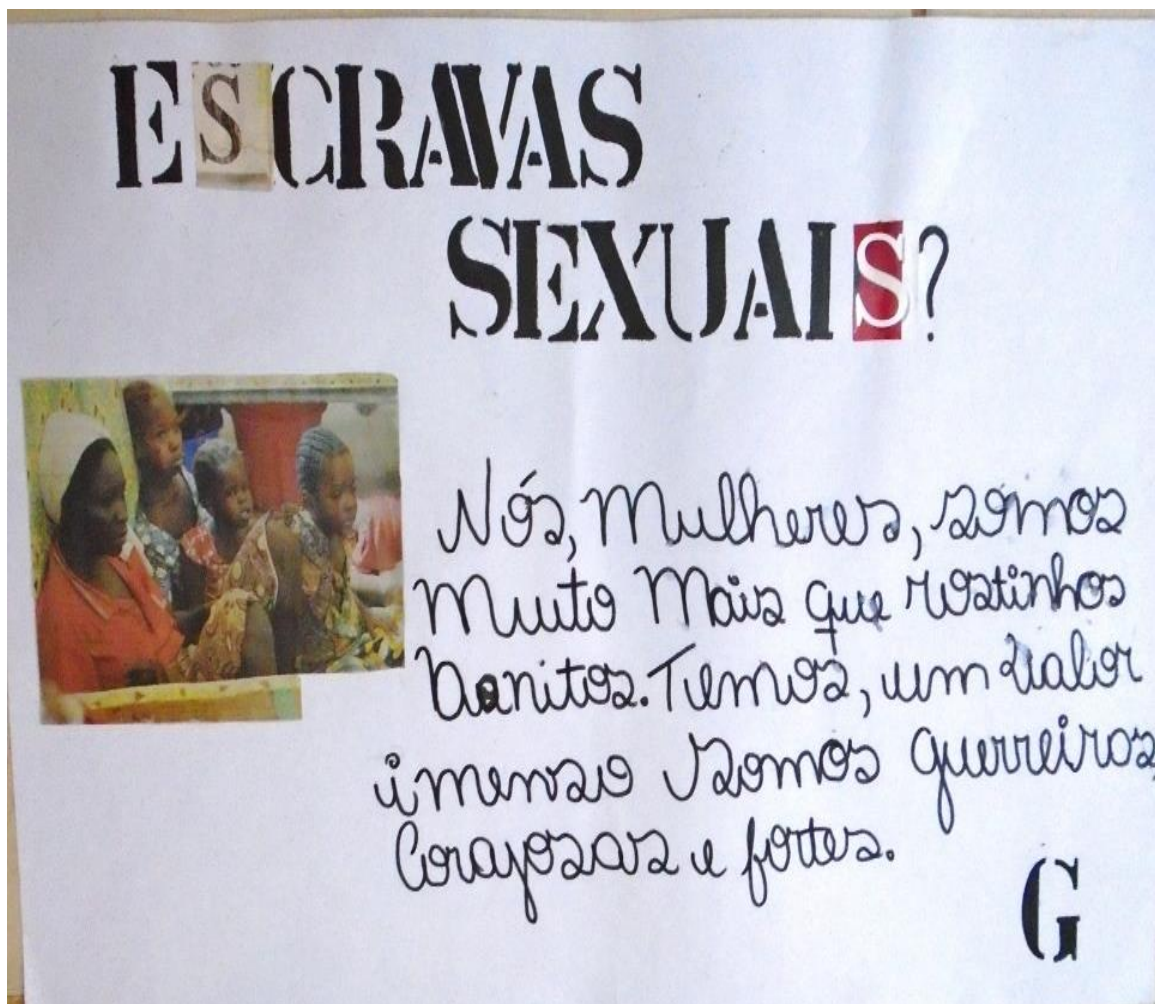
Nesse anúncio, o aluno se preocupa com a exposição demasiada de autorretratos na *internet*, as chamadas *Selfies*. O aluno faz uma crítica à sociedade, que sente a necessidade de expor cada passo nas redes sociais para receber uma curtida, um comentário ou um compartilhamento. Ressaltamos que o aluno 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*.

Ademais, ressaltamos 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. Verificamos o uso da saliência que



pertence à função composicional que contribui com a construção de sentidos (KRESS e van LEEUWEN, 1996).

Figura 28-Anúncio de Propaganda- Crítica à posição da mulher na sociedade.



Fonte: Dados coletados em campo.

O anúncio produzido pelo aluno incentiva as mulheres a se valorizarem. Ele deseja provocar reação contra uma situação indigna, apresentando ao público-alvo o valor da mulher como cidadã e o poder que possui para transformar a sua situação. O aluno selecionou a imagem de mulheres negras, talvez por imaginá-las como vítimas potenciais dos exploradores ou por causa do processo histórico de escravidão ocorrido em nosso país. Ressaltamos o fato de que uma visão crítica do tema se formou na mente do aluno no momento da criação do anúncio, abordando um tema sempre atual, e que apesar de ser mencionado no PCN (1998), ainda é relegado nos manuais de ensino.

Figura 29 - Anúncio de Propaganda- Crítica ao consumismo



Fonte: Dados coletados em campo.

No último exemplar, verificamos uma preocupação com os diversos modos semióticos. O aluno se atentou à disposição das imagens, bem como ao texto verbal para a construção de sentido no anúncio. Ele contribui para uma contestação da cultura hegemônica do consumo, preconizando mudanças nas práticas sociais.

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. Observamos, também, em todos os anúncios, uma preocupação com título, com a seleção da imagem, com o logotipo ou a logomarca.

Nessas produções, objetivamos 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, visamos a uma possível transformação nas relações de poder, e, conseqüentemente, ocasionar mudanças nas práticas discursivas.

Para a apresentação dos anúncios, expomos 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, cumprimentamos cada pai e apresentamos 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, entendemos 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.

## 5.4 Os acertos e desacertos da proposta

Na aplicação da proposta, encontramos algumas dificuldades que nos fizeram trilhar outros caminhos. Esses outros caminhos, deixemos claro, não empobreceu a proposta inicial, mas deu a ela novos contornos a sua produção.

Primeiro a relatar é sobre nossas discussões. As nossas discussões foram muito ricas, no sentido de compreendermos questões relacionadas a nossa própria identidade. No entanto, no início, elas foram muito longas e, às vezes, cansavam alguns alunos, fazendo-os perder o foco. O tema da ditadura também os deixou cansados, talvez por repetimos sobre esse assunto diversas vezes. Desse modo, após o filme, focamos na estrutura genérica, nos recursos visuais e estratégias de persuasão escolhidos para atrair a atenção do leitor.

De modo geral, observamos que quando discutíamos algum assunto, eles sempre participavam, mas se a atividade fosse, apenas de discussão, eles se cansavam. Desse modo, começamos a alternar com atividades de escrita, observando que, assim, as aulas alcançavam um melhor rendimento.

Outra questão é que, inicialmente, pensamos em produzir o anúncio de propaganda, tanto da construção conjunta, quanto da construção independente no laboratório de informática. No entanto, descobrimos que não poderíamos desenvolver a proposta no local, pois o laboratório estava sem internet e desativado.

Para a construção conjunta, pensamos, então, em levar o computador da escola para a sala de aula para os alunos construírem seus anúncios, porém descobrimos que, na sala de aula, não chegava a rede de internet. Para isso, contratamos um plano de internet no celular e roteamos para o computador. No primeiro momento, deu tudo errado, o computador não conseguia acessar a internet, foi quando descobrimos que a placa de rede do computador da escola estava queimada. A solução foi trazer o computador de casa, dando certo a atividade.

Para a construção independente, a solução foi trazer cartolinas para a sala de aula. No entanto, para eles construírem os anúncios, eles precisariam de imagens, revistas, lápis de cor, tesoura, cola, etc. Assim, como a escola não tinha todo esse material arcamos de nossos bolsos para a realização da atividade.

Acredito que, com a produção na cartolina, os alunos se envolveram bem mais que com o computador. Talvez, pelo trabalho de colagem, a necessidade de escolher que formato dá as letras ou, então, que cores e que material escolher para

colorir as letras deve ter contado. No dia, duas alunas usaram computador para fazer a atividade, mas tiveram mais dificuldade que os alunos que realizaram a atividade na cartolina.

O trabalho de aplicação da proposta foi gratificante. Apesar de alguns empecilhos em sua execução, foi de grande valia para nós e para os alunos. Aprendemos muito uns com outros, compartilhamos pontos de vista e nos tornamos mais críticos diante do que vemos e fazemos.

Na próxima seção, apresentaremos alguns relatos dos alunos em terem participado desse projeto.

### 5.5 A avaliação dos alunos

Para que a aplicação da proposta estivesse completa, julgamos importante saber dos alunos como foi participar das atividades. O retorno deles é muito válido, para aprimorarmos nosso trabalho, enriquecendo, desse modo, as nossas ações.

No último dia da proposta, tivemos um café da manhã com a apresentação dos trabalhos para a classe. Nesse período, solicitamos que eles escrevessem o que tinham achado de participar das atividades. Obtivemos as seguintes respostas:

|   |
|---|
| Eu achei muito bom aprendi muitas linguagens, anúncios, conviver com os colegas e etc. (Resposta escrita).                              |
| Eu achei muito interessante e legal. Porque me ensinou muita coisa, e aprendi várias coisas. Gostei muito. (Resposta escrita).          |
| Eu achei super interessante, pois tivemos a oportunidade de aprender coisas novas. E também foi bastante divertido. (Resposta escrita). |

Fonte: Dados coletados em campo.

Por essas respostas, averiguamos que os alunos gostaram de participar da pesquisa e que aprenderam muito. No entanto, não acreditamos que todos tenham se divertido, e nem que todo momento foi divertido, pois tivemos momentos tensos em que chamávamos a atenção deles para as atividades e para o que expressavam por meio de suas falas. Sentimos faltas de críticas às atividades,

acreditamos que eles responderam nossa avaliação com afeto para comigo e com a própria situação avaliativa.

De modo geral, os alunos se mostraram satisfeitos com a aplicação da proposta. Vários comentaram que foi muito bom participar das atividades e da produção dos anúncios.



## *Considerações Finais*

Construir, a passos lentos, essa dissertação foi um trabalho árduo. 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 produzimos a proposta de ensino dos gêneros anúncio publicitário e de propaganda com o objetivo de desenvolver leitores reflexivos e críticos.

Como professoras do ensino fundamental, observamos que o gênero anúncio publicitário e o gênero anúncio de propaganda, quando trabalhados em sala de aula, aparecem 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 E FAIRCLOUGH, 1999) e da concepção de ensino de gêneros da Escola de Sydney (ROTHERY, 1996) para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Para alcançar esse objetivo, elaboramos uma questão de pesquisa, cujas hipóteses foram que os discursos veiculados no gênero anúncio publicitário e no gênero anúncio de propaganda legitimam certas representações e discursos particulares com o intuito de moldar a identidade das pessoas; que os alunos percebem ou não os sentidos e os implícitos no gênero anúncio publicitário e no gênero anúncio de propaganda; e que a ADC pode contribuir com o ensino de leitura e com a formação de cidadãos críticos.

A questão de pesquisa que norteou o trabalho foi: Como construir uma proposta didática com o gênero anúncio publicitário e com o gênero anúncio de propaganda que desenvolva a competência leitora e o senso crítico dos alunos?

Para essa questão, constatamos que deveríamos construir e explorar atividades que debatessem os discursos particulares que são produzidos para ganhar aparências universais, legitimar ideias que apoiam e sustentam um determinado grupo ou uma classe em particular que deseja manter ou tomar o

poder. Ademais, verificamos que as atividades deviam explorar o contexto de cultura e o contexto de situação do gênero escolhido para alcançarmos o nosso objetivo central. (Ver Capítulo 5).

Desse modo, ainda sem a promoção de uma discussão sobre determinados pontos do assunto abordado pelos gêneros em questão, observamos 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. (Ver capítulo 5).

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. Comprovamos 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. (Ver Capítulo 5).

Em nossa análise, compreendemos 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. Comprovamos 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.

Consideramos, por meio de nossas análises, que o trabalho com os gêneros discursivos anúncio publicitário e anúncio de propaganda são 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).

Destacamos, também, a importância de o professor orientar seu trabalho em direção a uma perspectiva transformadora do ensino de língua portuguesa para que seus alunos questionem a realidade, sejam mais críticos em relação ao que consomem, que reflitam que a linguagem não serve somente para comunicar algo a alguém ou comunicar-se com alguém, mas também serve a projetos de dominação.

Entendemos que, por meio de nossa análise, os objetivos foram alcançados: descrever o discurso dos gêneros anúncio publicitário e o de propaganda, analisando os valores e as representações sociais e culturais que eles propõem; discutir com os alunos as ideias veiculadas pelo gênero anúncio publicitário e pelo gênero anúncio de propaganda, aguçando neles o senso crítico em relação aos discursos a que são expostos por esses gêneros; destacar os sentidos produzidos nos discursos. (Ver Capítulo 5).

Ao traçarmos algumas reflexões advindas da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999) e da Escola de Gêneros de Sydney (ROTHERY, 1996), em especial do ciclo de ensino aprendizagem, em nossa proposta didática, não tivemos a intenção de propor essas bases teóricas como solução para os problemas no ensino de língua portuguesa. Entendemos que há outros focos que podem ser observados e analisados que podem contribuir com práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras. No entanto, nesse trabalho, apontamos para um encaminhamento didático em que aproximamos a teoria da prática e apresentamos 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. Além desse encaminhamento, contribuímos com a inserção da ADC no ensino, e ressaltamos que temos, como plano para o futuro, o aprofundamento dessa teoria e a elaboração e aplicação de novas propostas didáticas baseadas nesta teoria.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Edipro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Retórica**. São Paulo: Edipro, 2011.

ATHULSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: M. E. Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUER, M; GASKELL, G e ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. IN: BAUER, M; GASKELL, G (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005.

BHATIA, V.K. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.

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

BRAIT, B. **Bakhtin: Outros conceitos-chaves**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Org. Maria Paula Araújo, Izabel Pimentel da Silva, Desirree dos Reis Santos. 1.ed. Rio de Janeiro: Ponteiro, 2013.

BOGDEWIC, S. Participant Observation. In: Benjamin Crabtree e William Miller (Org.). **Doing qualitative research**. Newbury Park: Sage, 1992, p. 45-69.

BOTICÁRIO. **Publicidade para o dia dos pais**. Disponível em: <<http://www.sinapro.mg.com.br>> Acesso em 24 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. **Make B**. Disponível em: <<http://2.bp.blogspot.com/IB8PZBsHSbM/TkLPCREd9il/AAAAAAAAAIRE/rS63LHAXjSc/s1600/AF-AN+BOTICARIO+IPHONE+41.6X27.4.jpg>> Acesso em 14 de abril em 2015.

CARVALHO, M. A. B.; OLIVEIRA, L. A. Fairclough. In: OLIVEIRA, Luciano A. (Org.). **Estudos do discurso: Perspectivas teóricas**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: Rethinking social discourse analysis**. Edinburgh University Press, 1999.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto político pedagógico- Carlos Mota**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília, 2012.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London/New York: Continuum, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. A dialética do discurso. In MAGALHÃES, Isabel. **Discursos e Práticas de Letramento**. Campinas: Mercado de letras, 2012.

FAUSTO, B. As crises em nossa história. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**. Vol.1,n.1. São Paulo, p.1-2, junho de 1984. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451984000100018&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451984000100018&script=sci_arttext&tlng=es) Acesso em: 09/07/2014.

\_\_\_\_\_. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001.

FERNANDES, N. M. Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua Portuguesa. **Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAN**. Dourados, n<sup>o</sup> 1, 2012. Disponível em: [http://www.unigran.br/interletras/ed\\_anteriores/n1/inter\\_estudos/concepcoes.html](http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html). Acesso em: 27 mar.2014.

FOWLER, R.; HODGE, R.; KRESS, G.; TREW, T. **Language and control**. London: Routledge; Kegan Paul, 1979.

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

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Trad. de Eric Nepomuceno. 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: L&PM, 1994.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

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

HABERMAS, J. **Theory of communicative action**. v.1. Trad. T. Mc Carthy. Londres: Heinemann, 1984.

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

HALLIDAY, M.A.K. e MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An introduction to functional grammar**. 3<sup>o</sup> ed. Londres: Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2011.

HARVEY, D. **Justice, nature and geography of difference**. Londres: Blackwell, 1996.

HERNANDEZ, O. **Anúncios anos 70. Ditadura Militar**: propaganda, terrorismo e manifestações populares. 2012. <Disponível em: [http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br/2012/10/historia-dos-anos-70\\_27.html](http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br/2012/10/historia-dos-anos-70_27.html)>. Acesso em: 08/07/2014

\_\_\_\_\_. **Anúncios anos 70. Propaganda de carros, caminhões, motos e outros veículos anos 70**. 2012.<Disponível em: <http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br>>. Acesso em: 08/07/2014.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” letramento- não basta ensinar ler e escrever?** 2005. Disponível em: [http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca\\_professor/arquivos5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos5710.pdf)>. Acesso em 19/09/2013.

KRESS, G. e VAN LEUWEEN, T. **Reading images**. The Grammar Visual Desing. London, 2006.

LIMA, M. C. **Discursos e identidades de gênero**. 2007. Tese do programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_. Diálogos entre imprensa negra e estudos do discurso: representações de negros na mídia impressa do século XXX. In: SATO, D. T. B; LOPES, J. R. (Org.). **Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil**: uma homenagem à Izabel Magalhães. Campinas: Pontes, 2014.p. 97-118.

\_\_\_\_\_. 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, 2014a.p. 63-109.

MAGALHÃES, I. Análise do discurso publicitário. **Revista da abralin**, vol. 4, nº 1 e 2, p. 231-260. dezembro de 2005.

MARTIN, J. R. Genre and language learning: a social semiotic perspective. **Linguistics and Education: An international Research Journal**, v. 20, n. 1.p.10-21, 2009.

MELO, I. F. **Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções**. Ano 05, nº11-2º Semestre 2009.

MELO, A. C.; Lima, V. Bioética: pesquisa em seres humanos e comitês de ética em pesquisa. Breves esclarecimentos. **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 10, Nº 78, p.1-3, novembro de 2004. Disponível em:  
<<http://www.efdeportes.com/efd78/etica.htm>>.

MARKUM, P. **Farol alto sobre as diretas (1969-1984)**. São Paulo: Benvirá, 2014.

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

NAPOLITANO, M. **1964: História do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

OTTONI, M. A. R. **Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica**. Uberlândia/MG. Tese. (Doutorado em Linguística)- Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. As representações identitárias de gênero no humor sexista. In: OTTONI, M.A.; LIMA, M. C. (Org.). **Discursos, Identidades e Letramentos: abordagens da análise de discurso crítica**. São Paulo: Cortez, 2014.p.25-62.

OTTONI, M. A. R. et al. **A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio**. Polifonia. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado [do] Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, ano 17, n. 21, p. 101-132, 2010.

PIMENTA, S. M. O.; SANTANA, C. D. A. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: MATTE, Ana Cristina F. (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Vol.2. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFGM, 2007;

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica da publicidade: um estudo sobre a promoção de medicamentos no Brasil**. Portugal/Covilhã: Labcom, p.65, 2010. Disponível em:  
<[www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/ramalho-analise-2010.pdf](http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/ramalho-analise-2010.pdf)> Acesso em: 05/04/2014

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

RAMALHO, V. **Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica.** Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, v. 7, 2012, p. 178-198. Disponível em: <<http://viviane-ramalho.blogspot.com.br/>>.

RIOS, G. **Literacy discourses.** A sociocultural critique in Brazilian communities. Saarbrücken: Verlag.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROTHERY, Joan. Making changes: developing an educational linguistics. In: Hasan e Williams (Org.). **Literacy in Society.** London: Longman, 1996.

SWALES, J.M. **Genre analysis: English in academy and research settings.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAVARES, F. **O dia que Getúlio matou Allende: e outras novelas do poder.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

TRINDADE, E. **Propaganda, identidade e discurso: brasilidades midiáticas.** 1. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

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.



## APÊNDICES

**Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) senhor(a),

o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “A Publicidade em Sala de Aula como instrumento de Reflexão no Ensino de Leitura da Língua Portuguesa- Contribuições da Análise do Discurso Crítica”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Dr. Maria Cecília de Lima e Mestranda Caroline Costa Silva.

Nesta pesquisa nós estamos buscando aplicar uma proposta de leitura que desenvolva o senso crítico dos alunos, compreendendo os discursos a sua volta. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Caroline Costa Silva a ser entregue ao aluno em sua escola.

Na participação do(a) menor, ele(a) discutirá os textos trazidos em sala de aula e argumentará como ele influencia em sua vida. O material coletado para a pesquisa será as gravações das discussões em sala e as anotações solicitadas em aula.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

A proposta, como qualquer outra, pode oferecer riscos de identificação, o que será evitado por meio da garantia do sigilo quanto a sua identidade. Os benefícios serão um amadurecimento dos alunos, além do desenvolvimento do senso crítico deles acerca desse gênero discursivo e sobre o que veem e consomem na sociedade.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com a pesquisadora Maria Cecília de Lima, na Universidade Federal de Uberlândia- Campus Santa Mônica- fone: 34 3239 4162 e Caroline Costa Silva, no Centro de Ensino Fundamental 301 (Quadra 301- área especial- 61-3901-36 43). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239 4131.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2015.

---

Assinatura das pesquisadoras

Eu, responsável legal pelo(a) menor, \_\_\_\_\_  
 consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

## **Apêndice B- Termo de assentimento para o menor**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “A Publicidade em Sala de Aula como instrumento de Reflexão no Ensino de Leitura da Língua Portuguesa- Contribuições da Análise do Discurso Crítica”, sob a responsabilidade da pesquisadora Dr. Maria Cecília de Lima e mestranda Caroline Costa Silva.

Nesta pesquisa nós estamos buscando aplicar uma proposta de leitura que desenvolva o senso crítico dos alunos, compreendendo os discursos a sua volta.

Na sua participação, você discutirá os textos trazidos em sala de aula e argumentará como ele influencia em sua vida. O material coletado para a pesquisa será as gravações das discussões em sala e as anotações solicitadas em aula. Após a transcrição das gravações, elas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

A proposta como qualquer outra pode oferecer riscos de identificação, o que será evitado por meio da garantia do sigilo quanto a sua identidade. Os benefícios serão um amadurecimento dos alunos, além do desenvolvimento do senso crítico deles acerca desse gênero discursivo e sobre o que veem e consomem na sociedade.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Maria Cecília de Lima, na Universidade Federal de Uberlândia- Campus Santa Mônica- fone: 34 3239 4162 e Caroline Costa Silva, no Centro de Ensino Fundamental 301(Quadra 301- área especial- 3901-36 43). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinaturas das Pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

## Apêndice C- Proposta de ensino

### I- Negociando o Campo

Solicitaremos aos alunos que tragam de casa vários anúncios publicitários para juntos, alunos e professor, discutirem, em círculo, em que locais eles encontraram os anúncios, quais sentimentos são produzidos neles ao lerem os anúncios, quais assuntos são abordados nos anúncios e o que eles possuem em comum, qual o propósito do gênero e quais recursos linguísticos são explorados (imagéticos e verbais).

Em seguida, a essas questões, solicitaremos aos alunos que troquem entre si os seus anúncios e que observem se é recorrente o propósito social do gênero.

Os anúncios devem ser trazidos pelos alunos para que, a partir dessa situação, possamos explorar os conhecimentos prévios deles e as suas experiências de vida. Essas reflexões são importantes, pois de acordo com o ciclo de ensino/aprendizagem, desenvolvido por Jim Martin e Joan Rotery (1996), o aluno tem papel ativo na aprendizagem, contrariando a pedagogia tradicional, que tem um papel de mero receptor. A Negociação do Campo, primeiro estágio do ciclo, consiste em professor e aluno negociarem o conhecimento em relação a um tópico que será objeto de produção textual posterior. Há, nessa fase, a ativação dos conhecimentos prévios, a construção do campo e a identificação dos recursos verbais e não verbais.

### II - Desconstrução do Texto - Leitura do Gênero Discursivo

#### Atividade 1

O estágio, a desconstrução, consiste em apresentar 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).

Com o intuito de iniciarmos essa fase, faremos com os alunos um círculo e discutiremos com eles o que é manifestação pública, quais os objetivos de uma manifestação pública, se eles já participaram de alguma, qual era objetivo delas, se os objetivos foram alcançados. Em seguida, entregaremos uma cópia do anúncio abaixo para cada aluno.



Figura 1. HERNANDEZ, 2012. Anúncios anos 70. Ditadura Militar: propaganda, terrorismo e manifestações populares. <Disponível em [http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br/2012/10/historia-dos-anos-70\\_27.html](http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br/2012/10/historia-dos-anos-70_27.html)>.

Em seguida, o professor discorrerá um pouco sobre o contexto da época do anúncio e explorará o título “Manifestação Pública”. Questionará o que significa o termo “Manifestação Pública” no anúncio; o que significa realizar uma manifestação pública na época do anúncio; se neste período eram permitidas manifestações públicas.

Posteriormente, abordará a passeata dos Cem Mil, ocorrida em 26 de junho de 1968 e fará os seguintes questionamentos:

Há um apagamento desse momento histórico no anúncio? Por quê? Os cem mil no anúncio são vistos de maneira positiva ou negativa? Por quê? Na Passeata dos Cem Mil, as pessoas que participaram foram vistas com bons olhos pelo governo? Justifique a sua resposta. Qual é o propósito social do gênero anúncio?

Nesses primeiros apontamentos, destacaremos o contexto de cultura, isto é, os propósitos sociais do gênero, as informações a respeito da história cultural dos interactantes e as práticas sociais das quais fazem parte.

Dessa forma, o contexto de cultura é mais estável, já que se constitui de valores e normas, de práticas que os participantes estão engajados e que permanecem ao longo do tempo, sendo compartilhados na interação.

Em seguida, abordaremos o contexto de situação (registro), que consiste em observar o campo (atividade, objetivo), as relações (participantes) e o modo (meio oral/ escrito e ou não verbal, canal gráfico ou fônico). Solicitaremos aos alunos que identifiquem quem produziu o anúncio, a quem ele se dirige, qual o tema tratado nesse anúncio e a quem esse tipo de anúncio interessa, em qual período histórico foi produzido o anúncio, onde as pessoas encontrariam esse anúncio, se a língua usada está mais próxima da oralidade ou da escrita.

Após essa discussão, será solicitado aos alunos que observem como a imagem e o texto estão distribuídos. Se eles percebem qual a parte do texto está mais evidenciada e, entre imagem e texto, se eles conseguem identificar qual ocupa mais espaço. A discussão será finalizada, perguntando se eles observaram a reação das pessoas, se elas aparentavam revolta ou alegria. Provavelmente, nesse momento, os alunos vão querer colocar suas impressões. A atividade será organizada de forma que todos possam trazer a voz para essa reflexão.

A seguir, apresentaremos um enunciado do anúncio e solicitaremos que os alunos escrevam em seus cadernos suas respostas para as questões abaixo.

**“[...] A consagração dos nossos esforços para dar ao investidor brasileiro um fundo realmente profissional. E também a consagração para você que sempre acreditou no país”.**

Você acredita que há um esforço do banco para dar algo ao investidor brasileiro ou o banco se esforça para ele lucrar e, conseqüentemente, o investidor? Na relação banco e consumidor, quem é mais forte? Diante desse posicionamento do banco e da imagem do anúncio, a relação entre o banco e as pessoas é naturalizada?

Em seguida, discutiremos as respostas dos alunos.

## Atividade 2

Nessas atividades, analisaremos na prática textual, o vocabulário e os seus significados; na prática discursiva, os processos de produção, distribuição e consumo e a intertextualidade; e na prática social focaremos na questão voltada à

ideologia<sup>41</sup>. Escolhemos as seguintes categorias por achá-los mais relevantes nessa análise.



Figura 2 e 3 HERNANDEZ, 2012. Anúncios anos 70. Ditadura Militar: propaganda, terrorismo e manifestações populares. <Disponível em [http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br/2012/10/historia-dos-anos-70\\_27.html](http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br/2012/10/historia-dos-anos-70_27.html)>

Inicialmente, passaremos o documentário **O Pasquim: a subversão do humor**.

Disponível em :<<http://www.camara.gov.br/internet/tvcamara/default.asp?lnk=BAIXE-E-USE&selecao=BAIXEUSE&nome=baixeComunicacaoDoc>>.

Seguido do documentário, o professor entregará as cópias do anúncio e do cartaz e comentará com os alunos o que foi o jornal **O Pasquim** e a sua importância. Analisaremos, inicialmente, o anúncio levantando os seguintes questionamentos:

Quem são as pessoas procuradas? O que essas pessoas representavam na época? O que era o **Pasquim**? Qual era o seu objetivo? O que significa a palavra **Pasquim**?

Em seguida aos questionamentos, proporemos que os alunos analisem o contexto de situação no anúncio e no cartaz. Quem produziu o anúncio e o cartaz? A quem eles se dirigem? Qual é o objetivo do anúncio e do cartaz? O anúncio e o cartaz tem uma divulgação ampla ou restrita? O consumo do anúncio e do cartaz é individual ou coletivo? Na época de sua produção, em que locais se encontravam esse anúncio e esse cartaz? Ao final, solicitaremos que socializem as respostas produzidas.

Será observado também o enunciado “Terroristas” e a imagem e será discutido com os alunos: O que é um terrorista? Quem são essas pessoas? Por que elas eram chamadas de terroristas? Se trocarmos o termo **terroristas por lutadores da liberdade**, há alteração de sentido? Por quê? Qual dos dois termos tem uma conotação negativa? Portanto, qual imagem o governo queria transmitir dessas pessoas?

<sup>41</sup> Ideologia, para Fairclough, 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.



Depois, os alunos responderão as seguintes questões no caderno. No anúncio, há o enunciado “Procure-os” e, no cartaz “Procurados”. Qual a diferença de sentido em cada um? O enunciado “Avise à polícia” exprime dúvida, incerteza ou ordem? Justifique sua resposta. Se a frase fosse “Você poderia avisar à polícia” manteria a intenção do produtor do anúncio? Justifique a sua resposta. Qual foi a intenção do produtor do anúncio ao recriar a mesma estrutura do cartaz? Para você, há diferenças entre as pessoas dos cartazes e as pessoas do anúncio em relação ao que desejam?

Após essas atividades, passaremos o filme **O que é isso companheiro?** Dirigido por Bruno Barreto (1997). Duração: 112 minutos.

### Atividade 3

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Critique o american way of life.</b></p> <p><b>Dentro deste carro.</b></p> <p><b>DODGE CHARGER</b></p>          | <p><b>NÃO DEIXE QUE OS SEUS FILHOS CONHEÇAM O MUNDO PELA TELEVISÃO.</b></p> <p><b>VOLVO V50 DESDE 315€/MÊS</b></p>   |
| <p>Figura 4. HERNANDEZ, 2012. Anúncios anos 70. Propaganda de carros, caminhões, motos e outros veículos anos 70.</p> | <p>Figura 5. VOLVO. Disponível em: <a href="http://peribal.hi-pi.com/blog-images/848838/gd/131581296219/Anuncio-Volvo-V50.jpg">http://peribal.hi-pi.com/blog-images/848838/gd/131581296219/Anuncio-Volvo-V50.jpg</a></p> |

Nessa atividade será entregue, inicialmente, o anúncio da figura 4, e perguntaremos aos alunos, quais os elementos que costumam observar como recorrentes no anúncio. A partir das respostas, analisaremos onde seria o título do anúncio; se ele pode ser considerado um *slogan*; onde está o logotipo do anúncio; se eles conhecem algum slogan ou logotipo famoso; onde se encontra o corpo de texto; por que a letra do título é diferente da do corpo de texto.

Em seguida, inquiriremos quem produziu o anúncio, quem tem a opinião representada no anúncio, para quem se produziu o anúncio, o que você interpreta do anúncio, onde as pessoas poderiam encontrar esse anúncio, esse anúncio foi produzido para ser publicado em que lugares, o anúncio tem uma divulgação ampla ou restrita, o consumo do anúncio é individual ou coletivo.

A seguir, será solicitado aos alunos que eles escrevam em uma folha em branco o que é o *American Way of Life*. À medida que vão escrevendo na folha, dobraremos a folha para que o outro não veja. Após todas as considerações, socializaremos as respostas e questionaremos os alunos com as seguintes questões:

Que sentido o enunciado *American Way of Life* atribui ao anúncio e quais qualidades são destacadas no produto? Para você, a ideologia do *American Way of life* é transmitida de forma positiva ou negativa no anúncio. Justifique.

Discutiremos, nesse ponto, com os alunos os valores e os padrões americanos que são transmitidos por meio de anúncios, músicas e filmes. Abordaremos, também, o que escreveram na folha e o que afirmaram nessas duas questões.

Apresentaremos, a seguir, o anúncio da figura 5, com o seguinte título “Não deixe que os seus filhos conheçam o mundo pela televisão”, e questionaremos qual dos dois anúncios chamaram mais a sua atenção; Se o segundo anúncio é diferente dos anteriores que vimos? Em quê?; Quanto ao propósito, ele se diferencia dos anteriores? Solicitaremos que copiem em seus cadernos e respondam as questões, justificando-as.

Posteriormente, pediremos que os alunos observem os verbos dos dois anúncios, e respondam oralmente as seguintes questões:

Nos dois anúncios é utilizado o modo imperativo. O que essa forma verbal expressa? É comum observar esse modo verbal nos anúncios publicitários? Justifique a sua resposta. Que recursos visuais foram explorados pelos dois anúncios? Por que os recursos utilizados são diferentes? À medida que os alunos respondem, procederemos às discussões.

Entregaremos, a seguir, uma folha com as seguintes indagações aos alunos.

No segundo anúncio, a cor azul do mar, do céu, a montanha, como você interpreta o uso desses elementos no anúncio? Para você, o uso das cores chama mais atenção para o anúncio. Justifique; Em sua opinião, qual elemento se destaca mais no anúncio? Justifique; O anúncio publicitário, além de vender um produto, ele transmite a ideia de que vende novas identidades. Em relação, ao primeiro e ao segundo anúncio, o que além do carro, você compreende que o anúncio está vendendo? Em sua opinião, quais são estratégias utilizadas pelos produtores do anúncio para fazer as pessoas comprarem? Com as respostas em mãos, abriremos espaço para discussão.

Nesse exercício exploramos as funções primárias da fala, pedir e ofertar, concretizadas no modo imperativo, a multimodalidade, que converge os modos verbais e imagéticos, e a prática social publicitária.

Passaremos ao fim da atividade: o vídeo publicitário da Pantene. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A1D2YuNnpqk>.

Em seguida ao vídeo, discutiremos em círculo com os alunos como o produto possibilita a vitória para a jovem e se eles veem isso em outros anúncios. Essa discussão deve ser relatada nos cadernos.

Nesse estágio, desconstrução, inseriremos diversos *textos modelo* do gênero selecionado, discutindo o Contexto de Cultura e de Situação. Também exibiremos o filme, o documentário e o vídeo do anúncio para construção da atividade exigida nos próximos estágios.

A seguir passaremos para o estágio da Construção Conjunta.



### III- Construção Conjunta -Trocando Ideias



Figura 6. HERNANDEZ, 2012. Anúncios anos 70. Ditadura Militar: propaganda, terrorismo e manifestações populares.

FONTE: <Disponível em [http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br/2012/10/historia-dos-anos-70\\_27.html](http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br/2012/10/historia-dos-anos-70_27.html)>.

A construção conjunta consiste em produzir coletivamente, alunos e professor, o gênero trabalhado no estágio anterior. Dessa forma, apresentaremos o anúncio e solicitaremos aos alunos que produzam, em grupo, uma análise de texto. Pediremos que observem o contexto de produção, distribuição e consumo, que analisem o objetivo do anúncio, que percebam os recursos verbais e imagéticos utilizados para seduzir o leitor, que observem o discurso construído e as características da sociedade capitalista reproduzidas no anúncio. Nessa fase, os alunos farão a exposição para a sala, as suas opiniões e discutirão sobre os posicionamentos elaborados no texto.

Após a construção da análise, os alunos produzirão em conjunto um novo anúncio, tecendo uma crítica ao anúncio anterior. Será solicitado aos alunos que tragam revistas, figuras, para a construção do novo anúncio. A construção do gênero será no computador. Um aluno digitará os apontamentos da turma no programa *paint* que aparecerão no quadro e, também, eles escolherão as imagens presentes no computador ou nas revistas para a criação do anúncio.

Os alunos, nessa atividade, terão de refletir sobre o assunto, a estrutura composicional do gênero e os recursos linguísticos e imagéticos que selecionarão. Pensarão para quem eles irão escrever, qual será o propósito, onde circulará o gênero. Após a construção do gênero, leremos o texto produzido e encerraremos a aula.

Na aula seguinte, realizaremos processo de leitura e de reescrita, projetando o anúncio no quadro e revisaremos o anúncio com os alunos.

### IV- Construção Independente

#### Produção Final - Agora é a sua vez

A construção independente consiste na produção do individual do gênero estudado. Dessa forma, solicitaremos aos alunos que criem o seu anúncio, fazendo uma crítica aos anúncios que reproduzem o sistema social vigente. Informaremos a eles, que seus anúncios serão utilizados para a criação de um livro impresso que

será visto por colegas, professores e pais na exposição de fechamento do bimestre. Eles darão autógrafos em suas produções.

Antes de iniciar, os alunos terão de pesquisar um anúncio publicitário que desejam criticar, pesquisarão acerca do tema que este anúncio publicitário veicula, que recursos verbais e não verbais utilizarão (trocadilhos, humor, intertextualidade, imagens, fontes, cores); quem será o público-alvo. Solicitaremos que a produção do gênero seja no computador no programa *paint*.

### **Produção do gênero**

No momento da produção, os alunos construirão um slogan, construirão o corpo do texto com informações relevantes para o leitor, observarão a disposição das palavras e das imagens. Também refletirão 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, o aluno pode pedir auxílio ao professor e aos colegas, como postula o ciclo de ensino aprendizagem no estágio da construção independente.

### **Revisão e Avaliação**

Solicitaremos ao aluno que releia seu texto e observe se o anúncio cumpre seu papel de envolver e chamar a atenção do leitor; se ele não aceita como natural, as mensagens publicitárias transmitidas em revistas, televisões, etc; se há lacunas de informações ou problemas de escrita. Indicaremos ao aluno, se ele deve reescrever o seu anúncio, atentando-se às orientações que serão feitas por meio de bilhetes anexados ao seu anúncio. Teremos 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.

Com todos os anúncios prontos, discutiremos com os alunos o título, a capa, a dedicatória, os agradecimentos, a apresentação do livro, se será em 1ª ou 3ª pessoa, as vozes que irão participar, com o intuito de fazer circularem as produções.

## Apêndice D - Transcrições

Dia 23/03/2015

Professora: Gente, bom dia... ela tá tão sumida ... trás ela pra cá...brigada... é no nosso último encontro, lembra que vocês escolheram imagens de revistas... é alguns não...tá...quem não tava no outro encontro a gente escolheu umas imagens... mas qualquer imagem? Era que tipo de texto?

Alunos: Eram sobre anúncios.

Professora: Eram o quê? Eram anúncios, né? Anúncios, e gente vocês tão lembrados pra que serve um anúncio? Pra que... que eles servem?

Alunos: Pra fazer propagandas, pra anunciar.

Professora: Divulgar uma marca, o que mais? Fala alto é que vocês tão rindo, que mais?

Alunos=: Pra anunciar gente

Professora: Tá pra anunciar, mas pra anunciar...? O produto... mas é só anunciar? É só pra isso?

Aluno: Não é pra gente comprar, pra nós poupar dinheiro.

Professora: Sim pra você comprar, mas uma pergunta que eu acho que a gente nem se fez no dia... por que vocês compram? Só por que foi anunciado?

Alunos: Por que precisa daquilo [...]

Professora: Você precisa... precisa... tá entre os anúncios que vocês escolheram, tá foi até... você um carro de 189 mil...você precisa?

Aluno: Precisa gata, precisa ostentar.

Professora: Não, ela... você precisa... precisa ? Ou algumas coisas a gente compra só pra...

Aluno: Pra ter, pra usufruir.

Professora: Pra ter, só pra consumir.

Aluno: Tipo trator [...]

Professora: É por exemplo a B., o que ela queria com um trator?

Aluno: Passar por cima das inimigas [...]

Professora: Já saíram? É eles saíram? Quem pode ir lá na sala dos professores chamar o J.?

Aluno: Eu vou lá.

Professora: Você vai lá? Tá... ok... gente ele vai lá chamar o Junior, o Junior vai brigar comigo mas eu to nem ai, por que ele vai ter que desmontar aquilo ali

Alunos: (Risos) Eu não to nem aí (Risos)

Professora: Então gente, voltando... então, a gente compra só por que é necessário?

Aluno: Não às vezes só pra ter [...]

Professora: Gente um ipad, quem foi que escolheu um ipad?

Aluno: Ela

Professora: Você...você quer um ipad só... pra quê? É necessário ?

Aluno: Pra tirar foto no espelho, eu com isso aqui... povo querendo ipad [...]

Professora: Sei lá? Queria um?

Aluno: Queria

Professora: Gente a publicidade... o anuncio, ele cria alguns desejos na gente, da gente querer comprar, não é? Muita das vezes... e qual foi o que você escolheu, foi um Peugeot? Foi um carro, não foi?

Aluno: Foi

Professora: Você escolheu aquele Citroen, não foi da musica?

Alunos: Fui eu

Professora: Foi você né? Qual foi o que...

Aluno: A mulher escolheu ipad, escolheu [...] tá poderosa, hein!!!

Professora: Oi? Gente senta aí!!

Aluno: Tu não viu a da B. (Risos)

Professora: Pode ser ... você escolheu qual?...Ei você escolheu qual?

Aluno: Não to lembrando não!

Professora: Não tá lembrada?

Aluno: Acho que foi [...]

Professora: Não foi um carro não? A... foi um carro, né?

Alunos: Professora, mas tem muitas propagandas enganosas, tipo a da magazine Luiza que diz que... dependendo de como você ganhar, você vai ganhar um condomínio de casas, vai saber se esse condomínio de casas existe por que, por que eu acho muito difícil de existir.

Professora: Hã, verdade! Meninas, não é pra sair da sala não... gente eu vou esperar o J. chegar.

Dia 24/03/2015

Professora: Os anúncios que vocês escolheram o que que tinha a mais? Assim a disposição na hora da construção do anúncio, o que tinha a mais ali o texto ou a imagem?

Alunos: A imagem.

Professora: A imagem... por que vocês acham que hoje em dia a imagem é muito maior do que o texto?

Alunos: [...] pra chamar mais atenção.

Professora: A imagem chama mais atenção?

Alunos: Pra mostrar mais o produto, pra vê como o produto é bom [...]

Professora: Mas me explica uma coisa, porque propaganda de cerveja tem sempre uma mulher...

Alunos: Gostosa.

Professora: Não é para vender a cerveja?

Alunos: Não, é pra [...]

Professora: Hã?

Alunos: [...] é pra dizer que os cara é fodão se você tiver a cerveja você vai pegar... ô deixa eu te explicar[...]

Professora: Hã?

Aluno: A mulher que chama o povo masculino.

Professora: A mulher que chama o povo, então só homem toma cerveja? Poderia...

Alunos: Não!! Mas a maioria, o público é maior.

Professora: O público maior é masculino, mas vocês... porque vocês falaram que a imagem é maior, mas vocês não acham estas propagandas são... meio machista que só coloca a mulher?

Alunos: Com certeza, mas é do mesmo jeito [...]

Professora: Você tá ...você só fica pensando e não fala né...

Aluno: Exato [...]

Professora: É vocês estão lembrados para quem não estava aqui... deixa eu jogar a imagem. Eu mostrei para vocês um anúncio da década de 70. Gente deixa eu

desligar a luz é melhor... gente isso é um anúncio da década de 70... qual é a primeira coisa que vocês vêm de diferente em relação ao que vocês escolheram?

Alunos: Preto e branco, texto.

Professora: Preto e branco...

Alunos: Preto e branco mais texto que imagem.

Professora: Preto e branco mais textos, mais texto que imagem... e não sei se vocês estão lembrados que eu perguntei para vocês,... se vocês já tinham participado de uma manifestação pública?

Alunos: Não.

Professora: Você, não lembra não?

Aluno: [...] Eu já participei!

Professora: Você já? Nossa! Então alguém já participou porque no dia que eu perguntei ninguém falou que tinha participado, você participou? Tá... e antes de você me dizer qual você participou, eu queria saber assim... gente o que é uma manifestação pública?

Aluno: Eu [...]..é algo pra se acabar com tal coisa!

Professora: Pra acabar com tal coisa?

Aluno: Pra reivindicar direitos.

Professora: Pra reivindicar o direito, reivindicar algo, tá... o que a gente... o que quê, essa que, por exemplo, teve dia 15 de março, as pessoas tava reivindicando o quê?

Alunos: [...] o impeachment!

Professora: Impeachment, o que mais?

Aluno: [...] eu queria ter ido minha mãe não deixou!!

Professora: Mas vocês, você tá lembrada daquela que teve em 2013 por que começou, vocês tão lembrados?

Aluno: Eu fui, tava lá!! Matei aula pra ir, não sei é...

Professora: Não? Foi por que tinha aumentado a passagem de ônibus em 20 centavos.

Aluno: Ah! Foi em 2013?

Professora: Não, teve uma em 2013 e teve uma esse ano... vocês tão lembrados, não? Antes da Copa das Confederações?

Aluno: Sim! Quebraram um monte de coisa, vandalizaram muito!

Professora: Isso que não ia ter copa!

Alunos: [...] quebraram os vidros do... negócio lá!

Professora: Foi do palácio, qual foi? Palácio Itamarati, aqui em Brasília!

Alunos: Quebraram os vidros.

Professora: Né, dos exteriores!

Aluno: Teve tiro é aquelas bombas de gás!

Professora: Gente, geralmente, é... qual é o objetivo, você, qual foi o objetivo?

Alunos: Tirar a Dilma

Professora: Ah! Você foi nessa? Tá o objetivo era tirar a Dilma... e essa que você foi qual era o objetivo ?

Alunos: Pra não ter copa, quebrar as coisas!

Professora: Não! O objetivo era quebrar as coisas?

Alunos: Não o meu... por que eu não tinha as mora [...]

Professora: Ah, não o seu, não ter copa, né? Mais gente olha só!

Aluno: Mas acabou tendo fiquei indignada!

Professora: É teve a copa e o Brasil perdeu de 7 a 1... mas pra que que vocês acham...

Alunos: (Risos) É ainda teve isso [...]

Professora: É.. não foi? Pior ainda, mas pra que... que serve gente, por exemplo, o povo manifestou pelos 20 centavos, né? Vocês sabem por que teve a revolução francesa e decapitaram a rainha, mataram o rei?

Aluno: Isso vai acontecer aqui, se a Dilma não sair

Professora: Lá foi por que aumentaram o preço do trigo, pra vocês verem são coisas pequenas que às vezes eclodem coisas enormes.

Aluno: Pois já pode vim matar todo mundo logo!

Professora: Por exemplo, aqui no Brasil foi os vinte centavos.

Alunos: Eles protestam pelos vinte centavos, mas a saúde pública tá uma bosta e ninguém protesta!

Professora: Mas aí será que a gente não vê uma coisa maior então, será q é só os vinte centavos?

Aluno: Desvio que ela fez da Petrobras, já era um bom dinheiro pra dar pra mim.

Professora: Não, pra todos, né!

Aluno: Pra mim uuu, pra saúde pública!

Professora: Então vocês tão falando desvio da Petrobras, né?

Alunos: É [...]

Professora: Hum, gente, na opinião de vocês dá em alguma coisa?

Aluno: Dá não! Na verdade, a gente vai lá, que nem trouxa, leva bala de borracha e continua a mesma merda! E a nova bala de sal que tem aí!

Professora: Bala de quê?

Alunos: De sal!

Professora: Essa aí.. eu não conhecia, não!

Aluno: A bala bate, machuca e o sal vai na pele!

Professora: É?

Alunos: Eu tenho a foto no meu celular, só que ele tá lá na sala.

Professora: Isso aí... é o que é a polícia?

Alunos: É

Professora: Sabia não!

Aluno: [...] Bate nas mulher ,a safadeza oculta os policial, não respeita, é sim cara [...]

Professora: Mas gente... a gente tem que ver que a manifestação pública, quando as pessoas reivindicam algo não é só... claro que tem aquelas pessoas que chegam lá vai destruir tudo, quebrar tudo, né,... mas tem algumas pessoas que querem o quê? Uma educação de qualidade, saúde de qualidade, transporte público de qualidade, não é? Então a gente, o quê... que foi.. pode falar... Não?

Aluno: Isabela tá [...]

Professora: Nós temos que pensar!

Aluno: Ela é Black block, quebra tudo!

Professora: Ah! Você é Black blok?

Alunos: Ela é sim, ela é da plateia!

Professora: Não? Gente vocês falaram que não adianta, mas na opinião de vocês, vocês acham que se manifestar lutar pelos seus direitos vale a pena ou não?

Aluno: Se todo mundo parasse valia!

Professora: Se todo mundo parasse valia? E você, e você, e você?

Alunos: Valia!

Professora: Vale? Vale? Por exemplo...

Aluno: Não sei muito não. O Brasil tá tão perdido, é o estudo, é tudo, é saúde pública, o Brasil tá fudido pra ser sincera. Porque olha que jeito tá a saúde com as pessoas morrendo no hospital.

Professora: Mas aí você não acha que... aí que as pessoas deveriam lutar pra...

Aluno: Sim, acho que é direito de todo mundo lutar, já que a gente tem esse direito por que não correr atrás?

Professora: É .., aí gente esse anuncio é da década de 70, quem não veio foi o G.? Não! Qual nome dele?

Alunos: G.

Professora: G., aí vocês tão lembrados que o G. tinha dito, quem não tava aqui, né... que esse anúncio saiu na década de 70, ocorreu no período da ditadura militar, né... e na ditadura militar. gente podia ter manifestação pública?

Alunos: Não!

Professora: Não, né!! Era proibido reunião de pessoas pra elas se manifestarem, né?

Alunos: Elas eram presas!

Professora: Elas eram presas, mas nesse anúncio o que.. que ocorre... as pessoas, elas estão o quê? Olha gente elas estão o quê?

Alunos: Protestando!

Professora: Tão protestando, se era proibido será que eu não tenho aí nesse anúncio uma contradição?

Aluno: Eles estão felizes pelo fundo de crescimento, por que o fundo de crescimento acaba de admitir...

Professora: Estão felizes, né... porque o banco tá ganhando dinheiro, como assim? Você ficaria feliz, a caixa tá ganhando um monte de dinheiro, você iria pra rua por que a Caixa tá ganhando dinheiro?

Alunos: Não! [...]

Professora: Né! Gente eu tô falando dessas coisas... quem aqui pensa em fazer o Enem?

Alunos: Eu, eu!

Professora: Fazer universidade, fazer faculdade? Não?

Aluno: Mas.. eu vou fazer não, vou trabalhar!

Professora: Não? Quer não?

Alunos: Não... é por que eu não sei.. se faculdade... essas coisas importa muito...

Aluno: Claro que importa! Nossa cara essa mulher, ficou louca!

Professora: Hã... deixa ela falar!

Aluno: Quero ser alguém na vida, pra ser alguém na vida você não precisa de uma faculdade com nome...

Aluno: Claro que sim [...]

Professora: Hum, eu tô falando isso, porque, por exemplo, eu sei que vocês tão na oitava série, nono ano... tá bom meninas, depois vocês discutem disso... As provas do Enem hoje em dia é muito mais interpretação.

Alunos: Redação

Professora: Tem a redação, mas muito senso critico, por exemplo, é... vê eles tão trabalhando muito com essa questão de imagem e texto, você interpretar a imagem e o texto, por exemplo, esse anuncio é da década de 70, aí eles poderiam perguntar é... de que período é... da historia do Brasil, aí seria da ditadura militar, perguntar se não é uma incongruência eu ter uma manifestação pública pra um banco, sendo que é proibido uma manifestação pras pessoas lutarem para ter liberdade, por que essa passeata que teve agora em março, se fosse na época da ditadura militar tava todo mundo?

Alunos: Morto

Professora: Não vou dizer morto... algumas pessoas teriam sido presas

Aluno: As músicas também que hoje em dia...

Professora: Algumas pessoas teriam sido presas, e aí é uma coisa absurda porque as pessoas elas podem se manifestar por um banco, mas as pessoas não podem se manifestar pra lutar pelos seus direitos né... e aí porque... porque provavelmente o banco... ele apoiava, né... a ditadura quem apoiava a ditadura, vocês sabem me dizer?

Alunos: O banco

Professora: Quem tinha, será que... quem tava lá em cima no poder, será que não apoiava? Então existem ideia de que a globo apoiava?

Alunos: A globo?

Professora: Sim!

Alunos: Nossa! Parei de assistir a novela!

Professora: É, entre outros meios de comunicação... aí deixa eu pedir uma coisa pra vocês, deixa eu pedir uma coisa pra vocês... é... esse anuncio pra vocês, só questão de beleza, ele é bonito ou é feio?

Aluno: É feio... é bonito, pro jeito que foi montado é bonitinho...

Professora: Pra vocês ele é feio, né?

Alunos: Não... não! Ele é bonito, pra mim, ele é bonito [...]

Professora: Mas vocês acham que uma corzinha pegaria melhor?

Alunos: Sim!

Professora: Com certeza, né... Eu quero aí.. antes de eu passar umas perguntas... que eu vou botar no slide, eu queria que vocês me dissessem, se vocês conseguiram entender essa coisa meia maluca, por que pra mim é meio maluco, né? Você poder ir pra rua pra apoiar um banco e não poder ir pra rua pra expressar sua liberdade?

Aluno: É meio doente cara... Professora, mas dentro dessa manifestação tipo... podia ir todo mundo ou ia quem quisesse?

Professora: Não isso daí não aconteceu, o banco montou pra dizer que as pessoas foram pra rua, dizendo que ele é muito massa, nesse sentido!

Aluno: Entendi!

Professora: Entendeu?

Alunos: Propaganda enganosa

Professora: Propaganda enganosa, é... mas mesmo assim, essa brincadeira soa mal, né... por que quando tem manifestação pública naquela época as pessoas eram?

Alunos: Presas

Professora: Mortas!

Alunos: Exatamente!

Professora: Alguém pesquisou sobre a passeata dos cem mil ou ninguém lembrou?

Alunos: Lembrei não, tinha trabalho pra fazer!

Professora: É...

Alunos: Tinha tanta coisa pra fazer!

Professora: Alguém sabe que que foi a passeata dos cem mil? Gente pelo nome passeata dos cem mil, você

Alunos: Tá comemorando novecentos [...]

Professora: Cem mil o que... o que que vocês acham?

Alunos: Cem mil pessoas!

Professora: Cem mil pessoas! Sabe por que aconteceu a passeata dos cem mil na época da ditadura?

Aluno: Foi pra tirar o Collor?



Professora Não, foi no tempo da ditadura por que aumentou o preço do restaurante comunitário

Aluno: Mentira, eu não acredito nisso, não!

Professora: E aí o pessoal revoltado... e a policia chegou lá e matou um estudante

Aluno: Que isso! Mas também só foi esse motivo ou tinha outro?

Professora: Não, teve outros, mas esse foi, o estudante tinha vindo do Pará pro Rio de Janeiro fazer o ensino médio, ensino técnico, e aí tinha aumentado, as pessoas ficaram revoltadas, a policia chegou, né.... por que tava tendo bagunça muita [...] por causa da alimentação, um policial deu um tiro a queima roupa no peito do estudante.

Aluno: Por isso que eu não gosto de policia!

Professora: Aí teve a missa do sétimo dia, mais de 600 pessoas participaram da missa e aí teve briga de novo, aí pegou um sacerdote bateu em um monte de gente prenderam, e aí como tava saindo na mídia muito, tava pegando muito mal pro governo, aí os estudantes proclamaram as pessoas, cem mil pessoas apareceram, cem mil pessoas contra, no caso o regime militar, aí depois dessa passeata, é que o governo soltou uma lei de segurança nacional, que foi proibida o que... reunião, sindicatos se reunirem, prisões, por exemplo, prisões para averiguação o que que era prisão para averiguação? Se você ligasse pra policia e falasse que ela era uma comunista a policia ia lá na casa dela catava e levava!

Aluno: Mais gente!

Professora: Não tinha esse negocio de justiça!

Aluno: Ter prova!

Professora: Se ela ligasse e falasse que você era... sei lá... terrorista, ia lá na sua casa e te levava, mesmo você sendo mãe de família, cuidando do seus filhos, então um monte de gente, eles chegavam e levavam não era questão de justiça. Por isso que um monte de gente era jogada do avião no mar e morria e ninguém sabia o que que acontecia! Que era isso. muitas das vezes, eles torturavam a pessoa, jogava no avião e tchun... nunca achava o corpo!

Alunos: A que povo mal nam..., deve ta tudo no inferno uma hora dessa!

Professora: Gente oh... por favor, eu queria que vocês copiassem essas perguntas e respondessem aí no caderno, por favor, e se vocês é, caso tenha algo a dizer podem dizer, que que vocês acham podem dizer... ah... e gente deixa uma parte do caderno de vocês pra juntarem tudo um pedacinho tá na mesma parte que vocês tinha copiado antes tá!

Aluno: Pode pegar?

Professora: A desculpa... ninguém tem nada a dizer? Você não trouxe? Ah e o dele? Nada, ok!

## **ANEXOS**

## Anexo A-Parecer consubstanciado do CEP



Continuação do Parecer: 862.791

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos devidamente anexados; cronograma adequado.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: julho/agosto de 2015.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 ) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144  
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA  
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 862.791

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

UBERLÂNDIA, 07 de Novembro de 2014

---

**Assinado por:**  
**Sandra Terezinha de Farias Furtado**  
**(Coordenador)**


Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144  
UF: MG Município: UBERLÂNDIA  
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

## Anexo B- Algumas atividades dos alunos

*Pasquim era um jornal crítico e humorado.*

*Sigüificado para pasquim era humor.*

# PROCURE-OS




*fazem o jornal*

*Anuncio*

**Eles estão de volta às páginas  
d'O PASQUIM**  
Noves fora tudo:  
(Compre dois e dê 1 ao seu melhor amigo)

## TERRORISTAS PROCURADOS



**AJUDE A PROTEGER  
SUA VIDA E A DE  
SEUS FAMILIARES**

**AVISE À POLÍCIA**

*foragidos*

*cartaz*



*Pasquim um um jornal*

# PROCURE-OS



Êles estão de volta às páginas

d' **O PASQUIM**

Noves fora tudo:

(Compre dois e dê 1 ao seu melhor amigo)

*representam  
Pessoas que  
faziam  
jornais com  
críticas*

*Pasquim  
↓  
Jornal ou  
Pamphlet  
diploamat.*

*com ironia  
e comédia*

## TERRORISTAS PROCURADOS



**AJUDE A PROTEGER  
SUA VIDA E A DE  
SEUS FAMILIARES**



**AVISE A POLÍCIA**

*Terroristas  
ameaçam a  
sua vida e a  
de sua  
família.*



1) Responda às questões a seguir

a) Qual o título do anúncio? Ele pode ser considerado um *slogan*? Justifique.

*Critique o "american way of life" -  
Dentro deste carro. sim.*

b) Onde está a logotipo do anúncio? Represente-a aqui.

*Dodge*

c) Existem outros slogans e logotipos famosos. Você se lembra de algum? Registre-os aqui.

*sim. "Lado a lado com você" - Budweiser.*

d) Alguns anúncios apresentam o corpo de texto, uma parte do anúncio em que a ideia do título é desenvolvida. Nesse anúncio, onde se encontra o corpo do texto?

*no lado do Dodge Charger.*

e) As letras do título, do corpo do texto são iguais. Se sim ou não, justifique?

*não. O título é maior que o corpo do texto. Está em uma fonte maior, mais destacada.*

f) Quem produziu o anúncio? Quem tem a opinião representada no anúncio?



A American Way. Quem são os anúncios e os  
que se divertem com o anúncio  
As pessoas que sabem o poder comprar

g) O que você interpreta do anúncio?

que quem vive uma vida estéril na moda,  
interna importante...

h) Para quem foi produzido o anúncio?

para todos os países, "para que se conheçam o campo"  
ou apenas alguns

i) Esse texto foi produzido para ser publicado em que lugares?

em telas, nos paredes, no poste.

j) O anúncio tem uma divulgação ampla ou restrita? Justifique sua resposta.

É para todos, devem os países o campo  
o veículo

k) O consumo do anúncio é individual ou coletivo?

coletivo.

l) Que sentido o enunciado American Way Life atribui ao anúncio e quais qualidades são destacadas no produto?

que ele é bem impiedoso supera qualquer  
coisa que é o como ideal para os países  
terem.

m) A ideologia do American Way Life é transmitida de forma positiva ou negativa.

Justifique.

positiva, porque eles mostram melhor que  
o como é o produto, que se devem o veículo  
utilizar na moda... etc...



**NÃO DEIXE QUE OS SEUS FILHOS CONHEÇAM  
O MUNDO PELA TELEVISÃO.**

Consumo combinado de 7,4 a 9,0 litros de CO<sub>2</sub> por 100 km  
**VOLVO V50** DESDE 315€/MÊS\*

A VOLVO É SEMPRE VOLVO NA CONFIANÇA

2) Observe o primeiro e o segundo anúncio, e responda:

a) Qual dos dois anúncios chamaram mais a sua atenção?

O segundo anúncio.

b) O segundo anúncio é diferente dos anteriores que vimos? Em quê?

Sim, porque o anúncio pede que os pais não deixem que os filhos conheçam o mundo pela televisão, e não deixa que os filhos conheçam o mundo pela televisão, e também a ideia para passar com os filhos no carro.

c) Quanto ao propósito, eles se diferenciam? Justifique.

Não, porque os dois são com a intenção de vender o carro.

3) Nos dois anúncios é utilizado o modo imperativo.

a) O que essa forma verbal expressa?

Um pedido, ou seja, que os pais não deixem que os filhos conheçam o mundo pela televisão.

b) É comum observar esse modo verbal nos anúncios publicitários? Justifique a sua resposta.

Sim, porque a maioria pede para que a pessoa compre o carro.

c) Que recursos visuais foram explorados pelos dois anúncios? Por que os recursos utilizados são diferentes?

Uso de cores. Porque as cores são diferentes.

d) No segundo anúncio, a cor azul do mar, do céu, a montanha, como você interpreta o uso desses elementos no anúncio?

Para que a imagem do carro fique mais relacionada com paisagens diferentes.

e) Para você, o uso das cores chama mais a atenção para o anúncio. Justifique.

Sim, para que as pessoas possam que a compra o carro os seus sonhos mais realizados.

f) Em sua opinião, qual elemento se destaca mais no anúncio? Justifique.

O carro pois representa um dos elementos que o carro chama mais atenção.

g) O anúncio publicitário, além de vender um produto, ele transmite a ideia de que vende novas identidades ao consumidor. Em relação ao primeiro e ao segundo anúncio, o que além do carro, você compreende que o anúncio está vendendo?

A felicidade da pessoa porque as pessoas que comprando o carro a vida vai mudar pra melhor.

h) Em sua opinião, quais são as estratégias utilizadas pelos produtores do anúncio para fazer as pessoas comprarem?

Mostrando o carro, colocando palavras para que o adulto sempre o carro.



**VOUS POUVEZ  
CONFERMATION MAINTENANT!**

Sente o valor de outras coisas. Não se preocupa  
a um produto de te presente emagrecer e não  
sentir o valor da roupa e de outras coisas.



NÃO DEIXE  
A TECNOLOGIA  
CONSUMIR

Não disse a tecnologia te ensinará  
uma vida. Vale, ou seja, mais tempo com  
uma família, a natureza e a natureza, a tecnologia  
Poderá ser. Então, não pode ser assim com  
uma vida também. Vale a pena de ter uma.



♥. Produktion