

SUSELI CORUMBA DOS SANTOS ALMEIDA

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA DE
ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS:
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2007

SUSELI CORUMBA DOS SANTOS ALMEIDA

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA DE
ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS:
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do **Título de Mestre** em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2007

BANCA EXAMINADORA

*Aos meus queridos alunos, que sempre foram fonte de
motivação para a busca de meu aperfeiçoamento
profissional.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo, a Nossa Senhora e a São José, aos quais sempre recorri em todos os momentos importantes de minha vida.

Aos meus pais, Joana e Adhemar, por quem tenho profundo amor e admiração, especialmente pela maneira como educaram e amaram seus filhos, minha eterna gratidão.

Ao meu filho Felipe e ao meu esposo Valdério, pelo carinho e pela compreensão nos momentos em que precisei negligenciar meu papel de mãe e esposa.

À Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi, pela dedicação e pelo apoio nas orientações que me mostraram os caminhos de pesquisa na área da Lingüística Textual.

Aos Professores Doutores Carlos Augusto Baptista de Andrade e Mercedes Fátima de Canha Crescitelli, pelas relevantes sugestões dadas durante o Exame de Qualificação.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa, meus mestres inesquecíveis, pelos ensinamentos valiosos.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, por investir no professor que busca um futuro melhor para a educação pública.

Aos amigos da Diretoria de Ensino e da Escola Estadual Walt Disney, por terem compartilhado comigo momentos intensos.

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino e tem como foco a leitura do texto publicitário no ciclo II do Ensino Fundamental. Partindo-se do pressuposto de que o ensino de leitura deve levar em consideração o conhecimento prévio do leitor no estabelecimento da coerência textual, pretende-se evidenciar na análise de quatro anúncios publicitários veiculados na mídia impressa, a importância do conhecimento prévio na construção de sentidos, com base em aspectos lingüísticos, conhecimento de mundo e conhecimento textual.

Para tanto, buscou-se embasamento em estudos que tratam dos processos cognitivos envolvidos no ato da compreensão e do estabelecimento da coerência textual (KOCH, 2003, 2004a, 2004b; KOCH & TRAVAGLIA, 1999, 2004; KOCH & ELIAS, 2006; VAN DIJK, 1977, 2002; FÁVERO, 1995; MARCUSCHI, 2004; GARRAFA, 1987); em estudos que tratam de gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2002 e PINHEIRO, 2002) e por fim em estudos que tratam dos gêneros textuais publicitários (GONZALES, 2003; IASBECK, 2002; CARVALHO, 1996 e SANDMANN, 1993).

O enfoque em anúncios publicitários é decorrente de observação empírica realizada na 4ª série do ciclo II do Ensino Fundamental, que revelou os limites dos alunos na leitura desse gênero textual, mesmo que esteja presente em seu cotidiano.

Os resultados obtidos neste trabalho evidenciam a importância do conhecimento prévio na produção de sentido em anúncios publicitários veiculados na mídia impressa e visam a contribuir para o aprimoramento da prática docente em aulas de leitura, abrindo perspectivas para novas investigações.

ABSTRACT

This dissertation is included in the research line of Reading, Writing and Teaching and its theme is the reading of the advertising text in the cycle II of the Fundamental Teaching. By assuming that the teaching of reading should take in consideration the reader's previous knowledge in the establishment of the textual coherence, it is intended to evidence through the advertising announcements analysis transmitted in the print media, the importance of the previous knowledge in the construction of the senses, based in linguistic aspects, in the world knowledge and in the textual knowledge.

For such work, studies related to the cognitive processes involved in the act of understanding and the establishment of the textual coherence (KOCK, 2003, 2004a, 2004b; KOCH & TRAVAGLIA, 1999, 2004; KOCH & ELIAS, 2006; VAN DIJK, 1977, 2002; FÁVERO, 1995; MARCUSCHI, 2004; GARRAFA, 1987); studies related to the textual gender (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2002 and PINHEIRO, 2002) and studies related to the advertising textual gender (GONZALES, 2003; IASBECK, 2002; CARVALHO, 1996 and SANDMANN, 1993) were considered.

The focus in advertising announcements is due to work of empiric observation, accomplished in the fourth grade of the cycle II of the Fundamental Teaching, whose results showed the students limits of the reading of that textual gender, although they are present in their daily lives.

The results thus obtained in this work evidenced the importance of the previous knowledge in the production of senses of advertising texts, transmitted in the media printed. Therefore, the accomplished research brings contributions for the teaching of reading and opens perspectives for new investigations in the field.

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - AS DIRETRIZES DOS PCN E A LEITURA NA ESCOLA: UM PARADOXO INSTAURADO.....	16
1.1 Leitura e leitor sob a ótica dos PCN.....	16
1.1.1 Ensino de leitura no ciclo I.....	20
1.1.2 Ensino de leitura no ciclo II.....	22
1.2 Leitura no ciclo II: a realidade de uma escola pública estadual de São Paulo.....	24
1.2.1 Registros decorrentes de observação empírica.....	25
1.3 O paradoxo	38
CAPÍTULO II - EM BUSCA DE UMA BASE TEÓRICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PROPOSTAS PELOS PCN: A LINGÜÍSTICA TEXTUAL	40
2.1 Texto, leitura, autor e leitor	40
2.2 Coerência textual.....	43
2.3 Conhecimento lingüístico.....	48
2.4 Conhecimento de mundo.....	50
2.5 Conhecimento compartilhado.....	52
2.6 Inferência.....	53
2.7 Coesão textual	54
2.8 Aspectos argumentativos.....	57
CAPÍTULO III - O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E O ENSINO DA LEITURA.....	60
3.1 Perspectiva dos gêneros textuais.....	60

3.2 Texto publicitário.....	62
3.3 Linguagem publicitária: aspectos lingüísticos argumentativos	64
3.4 Conhecimento estilístico.....	68
3.5 Superestrutura do anúncio publicitário	73

CAPÍTULO IV - O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS 77

4.1 Categorias de análise	77
4.2 Leitura do anúncio da <i>Skol</i>	79
4.2.1 Aspectos lingüísticos	79
4.2.2 Conhecimento textual.....	83
4.2.3 Conhecimento de mundo	85
4.3 Leitura do anúncio da <i>Pepsi Twist</i>	87
4.3.1 Aspectos lingüísticos	87
4.3.2 Conhecimento textual.....	89
4.3.3 Conhecimento de mundo.....	90
4.4 Leitura do anúncio da <i>Ford</i>	91
4.4.1 Aspectos lingüísticos.....	92
4.4.2 Conhecimento textual.....	94
4.4.3 Conhecimento de mundo.....	95
4.5 Leitura do anúncio da <i>Mitsubishi Motors</i>	96
4.5.1 Aspectos lingüísticos	97
4.5.2 Conhecimento textual.....	98
4.5.3 Conhecimento de mundo	99
4.6 Discussão dos resultados obtidos	100

CONSIDERAÇÕES FINAIS 103

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 108

ANEXOS

ANEXO 1. Questionário aplicado aos pais ou responsáveis.....	111
ANEXO 2. Tabulação do questionário.....	113
ANEXO 3. Questionário aplicado aos alunos.....	114
ANEXO 4. Anúncio da <i>Skol</i>	118
ANEXO 5. Anúncio da <i>Pepsi Twist</i>	119
ANEXO 6. Anúncio da <i>Ford</i>	120
ANEXO 7. Anúncio da <i>Mitsubishi</i>	121

Os leitores empíricos¹ podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto.

(ECO, 1994: 14)

É fato recorrente que muitos professores que atuam no Ensino Fundamental enfatizam como preocupação maior a dificuldade dos alunos na leitura e interpretação de textos, os quais, não raro, permanecem em um nível superficial de leitura, não conseguindo fazer inferências significativas no processo de construção de sentidos, de acordo com a constituição interna do texto e com a interação que se deve estabelecer entre texto e leitor.

No intuito de ilustrar essa dificuldade dos alunos, foi realizado inicialmente um trabalho de observação empírica em uma sala de aula multisseriada² do ciclo II³ do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Walt Disney, localizada no município de Mauá, SP, no qual detectou-se que a maioria dos alunos desse grupo não produz sentido ao ler textos publicitários. Foi possível perceber que anúncios publicitários pareciam incoerentes para esses leitores, mesmo apresentando marcas lingüísticas muito próximas de suas experiências de vida, como será apresentado no capítulo I desta dissertação.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indiquem as diretrizes para o ensino de leitura em textos, há, ainda, muito que ser feito nas escolas, no sentido de orientar para uma leitura que leve à construção de sentidos em textos escritos. Desse modo, torna-se necessário que o professor aprofunde, de forma contínua, seus conhecimentos sobre a natureza da leitura e

¹ Segundo ECO (1994:14), leitor empírico é aquele que realiza uma leitura específica e pessoal de determinada obra. (...) “é você, eu, todos nós, quando lemos um texto”.

² A sala multisseriada é formada para atender às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem e que requerem um tratamento pedagógico diferenciado, visto que não acompanham o ritmo das salas ditas “normais”. Geralmente, fazem parte dessas salas alunos retidos no ciclo II e aqueles que ainda não conseguiram ser alfabetizados.

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em ciclos de dois anos, sendo que o ciclo I se refere às primeiras e segundas séries; o ciclo II, às terceiras e quartas séries; o ciclo III, às quintas e sextas séries e o ciclo IV, às sétimas e oitavas séries. Para compreender melhor essa reestruturação por ciclos, bem como sua justificativa, consultar BRASIL (1997b).

sobre os processos envolvidos no ato da compreensão e no estabelecimento da coerência textual, para, em seguida, pensar em procedimentos metodológicos mais adequados para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Foi com base nessas constatações que surgiu o interesse na realização deste trabalho. Por meio dele, pretende-se aprofundar os conhecimentos sobre a produção de sentidos em textos escritos, segundo a ótica da Lingüística Textual, principalmente os que se referem a coerência, inferência e conhecimento prévio, já que na atividade de leitura está pressuposto o estabelecimento de relações entre os conhecimentos do leitor anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto. Assim, ancorando-se em seu conhecimento prévio, o leitor pode fazer inferências e construir os sentidos do texto.

A noção de conhecimento prévio, tal como será aqui apresentada, envolve não só o conhecimento lingüístico, mas também o conhecimento de mundo e o conhecimento textual do ponto de vista estrutural. O conhecimento lingüístico enfatiza os marcadores de coesão, os recursos argumentativos, os recursos persuasivos e os recursos estilísticos; o conhecimento textual, por sua vez, enfoca a superestrutura do texto, e o conhecimento de mundo enfoca os modelos cognitivos armazenados na memória, tais como *frame*, *script* e *esquema*.

Nesta dissertação, parte-se do pressuposto de que tanto o leitor quanto o autor de um texto fazem uso de estratégias com vistas ao estabelecimento da interação pela linguagem: este deixa marcas explícitas e informações implícitas para que aquele seja capaz de recuperar, construir, inferir o sentido com base no conhecimento compartilhado. Segundo Koch & Elias (2006:39), “dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos”.

Trata-se, portanto, de estratégias de que leitores competentes lançam mão no ato da leitura – muitas vezes, inconscientemente – e que os alunos principiantes podem, por meio de um trabalho sistematizado, aprender, pois, como destaca Van Dijk (2002), as estratégias precisam ser

aprendidas e reaprendidas antes de se tornarem automatizadas, possibilitando maior rapidez e eficiência ao leitor.

Contudo, ainda que no processo de leitura o leitor construa sentido mediante o uso de estratégias, não se quer dizer que exista lei que determine como um texto deve ser lido. De acordo com Eco (1994), existem diferentes formas pelas quais o leitor, ao fazer sua opção, segundo seus objetivos e suas necessidades, tem condições de produzir sentidos em um texto.

Assim, o que se espera é que o professor, utilizando os preceitos da Lingüística Textual, auxilie o aluno a ultrapassar a atividade da decodificação, limitada à percepção e interpretação dos sinais gráficos, e chegue à compreensão de um texto. Busca-se, dessa forma, levar em conta os conhecimentos prévios do leitor e, ao mesmo tempo, desenvolver novas possibilidades de sentido, de acordo com o contexto sociocognitivo presente na interação autor-texto-leitor. Para tanto, porém, ele necessita inicialmente de orientação no processo de leitura, para que consiga estabelecer as relações de sentido entre as palavras, as sentenças, os períodos, os textos e entre esses e sua própria vida.

Tendo-se em vista as considerações traçadas acima e os resultados obtidos no trabalho de observação, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

- que fatores contribuem para o estabelecimento da coerência em anúncios publicitários?;
- em que medida o conhecimento prévio é importante no estabelecimento da coerência em anúncios publicitários?.

Em decorrência dessas questões, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- verificar, por meio da análise de quatro anúncios publicitários, que fatores contribuem para o estabelecimento da coerência nesse gênero textual;
- observar em que medida o conhecimento prévio é importante para o estabelecimento da coerência em anúncios publicitários.

A análise de textos publicitários faz-se oportuna, uma vez que pode propiciar novos caminhos metodológicos a professores preocupados em aprimorar a competência leitora de seus alunos. Embora anúncios publicitários sejam direcionados a um público específico, considera-se que o ensino de leitura deve incluir diversos gêneros textuais, inclusive aqueles cujos textos se distanciam do contexto em que os estudantes estão inseridos. Justifica-se, assim, a escolha dos anúncios da *Skol*, da *Ford* e da *Mitsubishi* para o trabalho com alunos do ciclo II do Ensino Fundamental, os quais podem corroborar a idéia de que, em sala de aula, é possível trabalhar com qualquer tipo de texto, desde que a análise textual seja devidamente orientada.

Para o alcance dos objetivos traçados, estabeleceram-se os seguintes procedimentos metodológicos:

- apresentação da concepção de leitura segundo os PCN, bem como de suas diretrizes para o ensino de leitura nos ciclos I e II;
- apresentação dos registros decorrentes de observações empíricas em uma sala de aula multisseriada do ciclo II do Ensino Fundamental, a fim de se ilustrar a realidade de uma escola pública estadual de São Paulo, no que se refere às limitações na leitura e na produção de sentidos;
- levantamento e seleção de estudos sobre coerência, entendida como a relação de sentido que se estabelece entre o texto e seus usuários;
- levantamento das características do texto publicitário;
- análise de quatro anúncios publicitários, a título de exemplificação, considerando-se aspectos lingüísticos, conhecimento de mundo e conhecimento textual no estabelecimento da coerência;
- discussão dos resultados obtidos.

Ressalta-se que esta pesquisa é de cunho teórico-analítico e que, portanto, não se fará aplicação pré e pós-teste a um grupo de controle, tal qual ocorre na pesquisa pré-experimental. Portanto, a apresentação dos registros decorrentes de observações empíricas tem como finalidade revelar as dificuldades de leitura dos alunos de uma sala multisseriada do ciclo II do Ensino Fundamental a fim de se propor, no capítulo 4, uma análise do gênero anúncio publicitário.

Quanto à organização, esta dissertação apresenta, além desta introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas e dos anexos, quatro capítulos.

No capítulo I, apresentam-se as noções relativas ao ensino de leitura nos ciclos I e II do Ensino Fundamental, com base nos PCN, bem como os registros de observações empíricas realizadas em uma sala multisseriada do ciclo II do Ensino Fundamental da Escola Estadual Walt Disney. Após o registro de observações, apresentam-se alguns resultados decorrentes de análises de fatos observados, os quais poderão contribuir para o delineamento de dificuldades enfrentadas por alunos na leitura de anúncios publicitários.

No capítulo II, apresentam-se estudos sobre leitura e produção de sentidos, abordando-se os conceitos de coerência textual, inferência e conhecimento prévio, entre outros, em consonância com as diretrizes propostas pelos PCN para o ensino de leitura.

No capítulo III, trata-se do gênero anúncio publicitário veiculado em mídia impressa, destacando-se sua superestrutura textual e as características da linguagem publicitária, tais como seu aspecto argumentativo e os recursos estilísticos utilizados.

No capítulo IV, apresenta-se, a título de exemplificação, uma análise de quatro anúncios publicitários, levando-se em consideração os aspectos lingüísticos, o conhecimento de mundo e o conhecimento textual do leitor. Na seqüência, explicitam-se os resultados obtidos.

Considerando-se que esta dissertação faz referência a possibilidades de leitura e não a um processo de compreensão único e fechado em si mesmo, o qual exclui a participação do leitor na construção dos sentidos, entende-se que a análise dos anúncios não pode ser tomada como um modelo acabado. Não se pretende esgotar aqui todas as questões relacionadas à análise da coerência, nem propor métodos de ensino, pois isso extrapolaria os limites deste trabalho. O que se propõe é evidenciar, numa perspectiva textual-interativa, alguns aspectos que podem ser considerados no estabelecimento da coerência textual.

CAPÍTULO I

1. AS DIRETRIZES DOS PCN E A LEITURA NA ESCOLA: UM PARADOXO INSTAURADO

Neste capítulo, tem-se por objetivo ressaltar, no que diz respeito ao universo educacional, uma questão paradoxal: os PCN apontam para concepções e diretrizes voltadas para um ensino de leitura em textos, mas a escola não consegue ainda orientar uma leitura que leve à construção de sentido em alguns gêneros textuais, entre eles o publicitário, conforme dados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), disponíveis no *site* da Secretaria Estadual de Educação (SEE, 2006). Tal dificuldade pode ser atribuída ao fato de que o professor, de modo geral, necessita aprofundar seus conhecimentos sobre teorias que o auxiliem a desenvolver aulas de leitura eficientes, utilizando-se de estratégias textuais que levem o aluno a uma adequada construção de sentidos.

Com a finalidade de iniciar uma reflexão sobre o problema, discute-se a concepção de leitura e as principais orientações contidas nos PCN, no que diz respeito ao ensino de leitura nos ciclos I e II do Ensino Fundamental e, ainda, discute-se o papel do leitor no processamento textual e na construção de sentidos. Na sequência, apresentam-se os registros de um trabalho de observação empírica realizada em uma sala multisseriada do ciclo II do Ensino Fundamental – bem como os resultados dessa observação –, os quais revelam a necessidade de se buscar, em subsídios teóricos, suporte para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

1.1 Leitura e leitor sob a ótica dos PCN

Levando-se em consideração que o objetivo maior do Ensino Fundamental é o de que os alunos dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade, faz-se necessário, conforme o art. 32 da Nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como um dos meios básicos o pleno domínio da leitura.

Na mesma direção, os PCN – Língua Portuguesa (BRASIL, 1997a) apontam para a necessidade de se formar um aluno capaz de ler e produzir sentidos, abordando os elementos da língua em seu funcionamento efetivo, por meio de textos mais significativos.

De acordo com Marcuschi (2004: 263-265), os PCN são considerados subsídios essenciais para a realização do trabalho com textos, por constituírem, com sua visão pragmática, um marco na mudança de perspectivas no ensino da Língua Portuguesa. Na década de 1930, o ensino de Língua Portuguesa nas primeiras séries do Ensino Fundamental deveria enfatizar a leitura e a imitação do bom autor, “por oferecer um ‘manancial de idéias’ e preparar a percepção e a imitação do bom estilo de escrever”. Nos anos 50 do século XX, com a proposta de alfabetização em massa, surgiram os manuais de ensino, com ênfase exagerada no ensino de gramática. Somente na última década do século XX, os enfoques do ensino mudaram radicalmente ao incluir “toda a produção lingüística em sua múltipla variedade, envolvendo os mais diversos gêneros textuais tanto na oralidade como na escrita”.

Em consonância com a Lingüística Textual, os PCN partem do pressuposto de que a unidade básica de ensino deve ser o próprio texto. Além disso, preconizam que o ensino de leitura deve se desenvolver com base na noção de gênero, “em particular aqueles a que os educandos se encontram expostos no seu dia-a-dia e os que eles necessitam dominar para ampliar a sua competência de atuação social” (KOCH, 2004a: 168).

No que se refere à mudança paradigmática de se tomar o texto como unidade de ensino, faz-se necessário articular simultaneamente os aspectos gramaticais e os conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem. O que deve ocorrer, portanto, é um ensino que leve o leitor a se tornar consciente de que é possível relacionar, por meio de elementos gramaticais, as mesmas idéias de maneiras diferentes, de acordo com o efeito de sentido que se deseja produzir. Os elementos coesivos e os operadores argumentativos, por exemplo, bem como as características peculiares de determinados gêneros textuais, são aspectos que devem ser enfatizados desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa concepção de ensino, os PCN consideram que os sentidos de um texto são construídos pelo leitor e que, portanto, não existe interpretação única. Dessa forma, a leitura é entendida como

um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de

tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador³, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997a: 41).

Tal posição é consentânea com a de Van Dijk (2002), cujos estudos, no campo da teoria e análise do texto e do discurso, revelam que o leitor constrói uma representação mental significativa, ou seja, ele compreende significativamente somente se possuir um conhecimento mais geral a respeito do que lê, segundo suas experiências prévias em acontecimentos semelhantes.

Em outras palavras, a compreensão do discurso envolve não somente a representação de uma base textual na memória, mas também a incorporação de experiências prévias sobre situações semelhantes. Então, além de o leitor compreender o que o texto significa conceitualmente, também deve compreendê-lo de forma referencial. Ele pode, ainda, contar com outras informações cognitivas, tais como crenças e opiniões, ou objetivos e motivações no processamento das informações.

A concepção apresentada reflete a importância que os leitores assumem na construção dos sentidos, já que reforça a idéia de que os sentidos variam de indivíduo para indivíduo ou mesmo em relação a um único leitor em momentos diferentes. Isso ocorre porque, além de disporem de conhecimentos, crenças e opiniões diversos, os leitores também têm idade, desempenham papéis sociais e têm níveis de escolaridade diferentes, os quais representam fatores que influenciam na qualidade da leitura e no nível de compreensão. Somado a esses fatores, o processo de compreensão também varia de acordo com as diferentes situações e os diferentes tipos de discurso.

No que diz respeito ao ensino de leitura com base em gêneros, os PCN sugerem que sejam utilizados inicialmente aqueles que mais se aproximam das práticas sociais vividas pelos

³ O termo “portador” é utilizado nos PCN para se referir a livros, revistas, jornais e a outros suportes em que os textos foram produzidos originalmente.

alunos, e tal atividade deve ser ampliada gradativamente para aqueles que se constituem em esferas públicas e mais complexas. Essa orientação justifica-se pelo fato de que o conhecimento dos aspectos que determinam o estatuto genérico de um texto orienta tanto aquele que o produz quanto aquele que o interpreta, podendo este último levantar hipóteses e criar determinadas expectativas, ou, de outro modo, fazer uso de estratégias de leitura que contribuam para uma interação autor-texto-leitor mais eficiente.

Assim, a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, precisa incluir práticas que possibilitem ao aluno apreender a linguagem por meio da diversidade de textos que circulam socialmente e, conseqüentemente, das peculiaridades do gênero aos quais correspondem, criando condições para o desenvolvimento da capacidade de ler com eficácia, segundo as necessidades pessoais do estudante, relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação e ao exercício da reflexão.

Em suma, os PCN destacam que o ensino de leitura precisa envolver os mais diversos gêneros textuais, levando para a escola situações da vida real e preparando o cidadão para entender e enfrentar a sociedade. O leitor em formação deve, pois, estar em contato com os mais diferentes textos, cujo trabalho favorece a reflexão crítica e imaginativa e o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, ambos vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Ele deve também considerar que os textos trazem em si a materialização de discursos, ou seja, eles dizem alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico, segundo as condições em que esse discurso é realizado. Explicam os PCN:

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global (BRASIL, 1997a: 23).

Uma questão que merece destaque e que parece estar seriamente intrincada com o problema do ensino de leitura que as escolas enfrentam é a formação de um leitor competente. Os PCN orientam:

Formar um leitor competente também supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997a: 41).

Se, por um lado, é verdade que esse tipo de leitor pode se constituir mediante uma prática constante de leitura de textos que circulam socialmente, por outro também é verdade que somente a prática de leitura não tem sido suficiente para que os leitores demonstrem tal competência. O que se pretende dizer é que, em geral, apenas o contato com os gêneros textuais não garante a produção de sentidos. É preciso que o leitor desenvolva sua competência leitora por meio do uso de estratégias. Nesse processo, o professor tem um papel fundamental, pois ele orienta o leitor a estabelecer as relações de sentido, a identificar os elementos implícitos, a produzir inferências.

Embora o foco da pesquisa seja o ensino de leitura no ciclo II, convém verificar as diretrizes dos PCN para o ciclo I, uma vez que o desenvolvimento da competência leitora está implicado em ambos os ciclos.

1.1.1 Ensino de leitura no ciclo I

Os PCN preconizam que a prática de leitura pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. Por essa razão, ainda que o primeiro ciclo seja o momento da aprendizagem do sistema alfabético de escrita, as atividades voltadas ao ensino de leitura precisam ser planejadas num contexto em que o objetivo seja a busca e a construção de sentidos, e não simplesmente a decodificação.

O leitor iniciante tem, portanto, uma tarefa não muito simples nas mãos: precisa aprender a coordenar estratégias de decifração com seleção, antecipação, inferência e verificação.

Inicialmente, essa aprendizagem se dá pela participação do aluno em situações em que se lê para atingir alguma finalidade específica, em colaboração com os colegas ou sob a orientação do professor. À medida que vai conseguindo coordenar sozinho essa tarefa, as atividades de leitura passam a exigir dele maior autonomia.

Assim, no ciclo I, a prática de leitura deve possibilitar, com a ajuda do professor, a construção de sentido, por meio da coordenação de texto e contexto e da utilização de indicadores que permitam a realização de antecipações e inferências em relação ao conteúdo, tais como a sucessão de acontecimentos, a paginação do texto, a organização tipográfica e a produção de sentidos propriamente dita.

Nessa direção, Koch & Travaglia (2004: 104) alertam

sobre a necessidade de esclarecer previamente todas as referências históricas, geográficas, mitológicas, literárias, etc. e as palavras-chave desconhecidas que o texto contém, pois só assim o receptor do texto (o aluno no caso) terá condições de fazer as inferências necessárias para relacionar os elementos do texto, criando um mundo textual e estabelecendo a continuidade de sentido que representa a compreensão do texto e dá a sua coerência.

Como se vê, o leitor iniciante necessita de um ambiente favorável ao desenvolvimento de sua competência leitora, em que o professor faça da leitura uma atividade comunicativa, fazendo perguntas, emitindo comentários, completando as informações ou recorrendo a contextos necessários para o processo de compreensão.

Então, o ensino de leitura nesse ciclo prevê que o aluno seja capaz de compreender o sentido global de textos lidos em voz alta pelo professor ou por ele mesmo. Desse modo, por meio de uma conversa, de um debate, de um relato ou por escrito, ele deve ser capaz de compreender o texto de maneira global e não fragmentada.

É possível depreender dessas orientações que, desde o ciclo I, o ensino de leitura deve formar um aluno que interprete textos por meio do desenvolvimento de sua competência textual-discursiva. De acordo com essa visão, a criança deve ser preparada, desde o início de sua escolarização, para ir muito além da simples decodificação.

Isso significa que as diretrizes para o ensino de leitura mudaram completamente desde a elaboração dos PCN e, ainda que timidamente, começa-se a perceber que os livros de alfabetização cujos textos são, de modo geral, artificiais e extremamente simples, não mais atendem às necessidades relacionadas ao ensino dessa modalidade. Desse modo, é necessário aproximar o leitor de textos que têm uma função social mais significativa.

Sobre a questão de textos simplificados e sem uma função social significativa que se oferecem aos leitores iniciantes, os PCN advertem:

Essa visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial: livros com uma ou duas frases por página e a preocupação de evitar as chamadas “sílabas complexas”. A possibilidade de se divertir, de se comover, de fruir esteticamente num texto desse tipo é, no mínimo, remota. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças — simplificando-os —, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade (BRASIL, 1997a: 29).

De acordo com o que se expôs, nota-se a importância que os PCN dão ao ensino de leitura nas séries iniciais, nas quais não se deve oferecer textos empobrecidos, justamente pelo fato de que as crianças que estão sendo introduzidas no mundo da escrita precisam adquirir o gosto pela leitura, principalmente porque, por meio dela, a qualidade de suas vidas tende a melhorar.

1.1.2 Ensino de leitura no ciclo II

No que diz respeito ao ensino de leitura no ciclo II, os PCN apontam para questões até então pouco discutidas nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Constitui-se um dos pontos centrais a necessidade de desenvolver no aluno a capacidade de compreender o sentido de textos de que é destinatário direto ou indireto, especialmente aqueles veiculados pelos meios de comunicação, que auxiliam o desenvolvimento de sua sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e os conteúdos persuasivos.

A intencionalidade refere-se à maneira como os usuários da linguagem usam os textos para alcançar seus objetivos, ou seja, realizar suas intenções. Dessa forma, o produtor de um texto procura construí-lo de modo a dar pistas para que o leitor, por sua vez, possa construir o sentido desejado.

Na medida em que esteja alfabetizado, as atividades de leitura passam a oferecer maior autonomia a ele, possibilitando seu aprimoramento no uso de procedimentos que leitores proficientes usam. Os procedimentos aos quais os PCN se referem são as estratégias de leitura, denominadas decifração ou decodificação, antecipação, inferência e verificação, por meio das quais o leitor controla o que vai sendo lido, toma decisões diante de dificuldades de compreensão, arrisca-se diante do desconhecido, busca no texto a comprovação das suposições feitas, etc. Os PCN ressaltam que uma estratégia de leitura é

um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o ‘controle’ sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada — a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise do processo (BRASIL, 1997a: 41).

Até o final do segundo ciclo, espera-se que os alunos tenham adquirido a capacidade de compreender o sentido dos textos de maneira autônoma, identificando os gêneros que respondem às suas necessidades imediatas e selecionando estratégias mais adequadas para abordá-los. Espera-se, também, que eles sejam capazes de compreender que diferentes objetivos exigem diferentes textos e esses, por sua vez, exigem uma modalidade específica de leitura. A questão da modalidade de leitura está relacionada às diferentes maneiras pelas quais se pode ler diferentes textos, segundo os diferentes objetivos. Assim, há textos em que basta ler algumas partes, buscando a informação necessária; outros que precisam ser lidos muitas vezes; outros que são lidos rapidamente; outros que devem ser lidos devagar.

Os PCN também apontam para a importância de se enfatizarem no ensino de leitura as características discursivas da linguagem, que são essenciais para a participação do aluno no

mundo letrado. Isso significa dizer que o aluno deve conviver com textos verdadeiros, autores verdadeiros, em situações de comunicação verdadeiras. Portanto, se o objetivo é que o aluno aprenda a interpretar textos, “não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase, que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central” (BRASIL, 1997a: 29). Tal visão reflete a importância com que o texto tem de ser tratado, tanto em sua noção de completude como em seu contexto pragmático, incluindo as condições de produção, de recepção e de interpretação, visto ser ele a unidade básica de comunicação e interação humana.

Após apresentar as questões relacionadas ao ensino de leitura no primeiro e no segundo ciclo do Ensino Fundamental, para as quais os PCN indicam diretrizes e trazem orientações para o trabalho didático, parte-se para a apresentação do registro de informações obtidas em trabalho de observação empírica em uma escola pública estadual de São Paulo.

1.2 Leitura no ciclo II: a realidade de uma escola pública estadual de São Paulo

Em março de 2006, realizou-se um trabalho de observação empírica em uma sala da 4ª série do ciclo II do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Walt Disney, localizada em Mauá, SP. O objetivo do trabalho era verificar quais eram as limitações e dificuldades dos alunos na leitura e construção de sentidos em anúncios publicitários, gênero previsto em ambos os ciclos. Os resultados serviram para subsidiar a análise apresentada no capítulo IV desta dissertação, orientada por aspectos da Lingüística Textual, que visa a propiciar uma leitura adequada à produção de sentidos.

Os alunos, cuja idade variava entre 10 e 11 anos, faziam parte de uma sala multisseriada por apresentarem um *déficit* de aprendizagem relevante em relação aos demais estudantes. Eles eram provenientes de uma classe social baixa, cujos pais possuíam pouca escolaridade e, por razões diversas, não eram assinantes de jornais ou revistas, mas alegavam ter material de leitura em casa à disposição dos filhos⁴. A seleção desses sujeitos foi determinada, sobretudo, pelo fato de serem alunos da pesquisadora. Além disso, eles representavam um desafio

⁴ Para comprovação dos dados, ver anexo 2 com os resultados da pesquisa.

no que dizia respeito à superação das dificuldades de leitura e produção de sentidos. Como se pode observar, a docência foi elemento facilitador da escolha dos participantes.

Na pesquisa, optou-se por respostas individuais dos alunos para que, dessa forma, eles pudessem acionar seus próprios conhecimentos de mundo. Buscava-se, nesse momento, perceber como os estudantes liam os anúncios publicitários veiculados nos meios de comunicação de massa, como a revista *Veja* e a revista *Quem acontece*, a fim de se propor, posteriormente, uma análise mais significativa desse gênero. Eles foram informados sobre o objetivo de se responder a determinadas questões referentes à leitura de três textos e, em seguida, foi determinado que, durante a elaboração das respostas, eles não poderiam se comunicar com os colegas, mas apenas recorreriam aos seus próprios conhecimentos.

Em seguida, os alunos tiveram acesso aos textos, os quais tiveram de ser lidos pela professora, considerando-se a dificuldade de alguns alunos quanto à decodificação de algumas palavras. As perguntas também foram lidas uma a uma. Como alguns deles demonstravam não ter compreendido a pergunta, essa foi parafraseada pela professora para que o objetivo fosse cumprido. No caso de não saberem a resposta, eles foram orientados a deixar a questão em branco ou responderem “não sei”, já que uma resposta que não fosse exclusiva deles poderia alterar os resultados.

1.2.1 Registros decorrentes de observação empírica

A pesquisa realizada era de natureza qualitativa, pela natureza dos objetivos aqui estabelecidos. No entanto, tal opção não excluiu a revelação quantitativa dos resultados, pois a intenção era garantir sua precisão e objetividade e evitar possíveis distorções. Para a interpretação das respostas dos alunos tal como foi realizada, buscou-se fundamentação em Richardson (1985: 38), que afirma que

o aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante perderem seu caráter qualitativo quando são transformadas em dados quantificáveis, na tentativa de assegurar a exatidão no plano dos resultados.

Por serem parte integrante do desenvolvimento da pesquisa, apresentam-se a seguir os textos utilizados, as questões referentes a cada texto, os objetivos que nortearam sua aplicação e as respostas dos alunos.

Período de realização: março/2006

Local: E.E.Walt Disney

Série: 4ª série F

Texto 1: Anúncio da *Pepsi Twist*

Fonte: *Quem acontece*, n. 182, 5 mar. 2004.

Todo mundo tira

uma casquinha no carnaval.

Pois é, foi exatamente isso

que fizemos com o limão.

Responda:

- 1- O que quer dizer “tirar uma casquinha”?
- 2- A palavra “isso” se refere a quê?
- 3- A ilustração do anúncio dá pistas para se saber qual é o tema tratado. Em sua opinião, qual é o tema deste anúncio?
- 4- Os anúncios publicitários servem para:
☐ divertir
☐ ensinar
☐ convencer a pessoa a comprar o produto
☐ divulgar as qualidades do produto

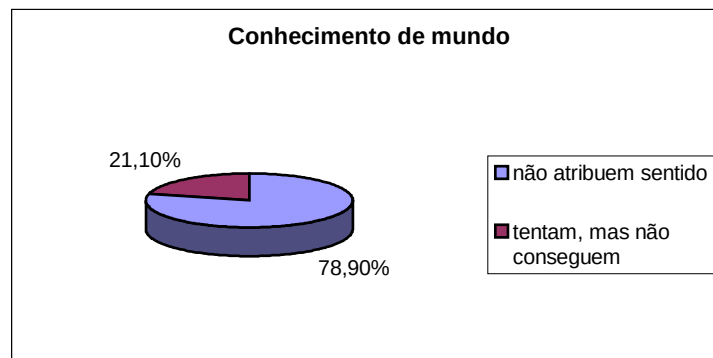
A aplicação do texto 1 teve como foco observar o conhecimento de mundo (conhecimento prévio) dos alunos e, como objetivo, verificar se eles conseguiam inferir o sentido da expressão “tirar uma casquinha”, de acordo com o anúncio publicitário.

Dos dezenove alunos que realizaram a atividade, seis declararam não saber o que significa a expressão “tirar uma casquinha”; oito repetiram que se tratava de tirar uma casquinha do limão, ou seja, apenas decodificaram o texto escrito; um aluno arriscou dar sentido à expressão, partindo de sua experiência com o léxico “casquinha”, dizendo que se tratava de “casquinha do cabelo” e quatro alunos tentaram inferir o sentido da expressão, dizendo que se tratava de “tirar a roupa do limão”, “deixar o limão pelado” ou “mostrar a barriga”, inferência autorizada pelos elementos icônicos do anúncio. Apesar da tentativa em dar sentido à expressão, esses alunos também não demonstraram partilhar o conhecimento do senso comum, pretendido pelo autor do anúncio, que era o de aproveitar-se sexualmente de alguém ou, popularmente, “dar um amasso”.

Resultados:

Questão 1: verificação do conhecimento de mundo relacionada à expressão “tirar uma casquinha”:

- 78,9% não atribuíram sentido (15 alunos);
- 21,1% tentaram inferir o sentido com base em elementos do texto verbal e não-verbal, mas não conseguiram (4 alunos);



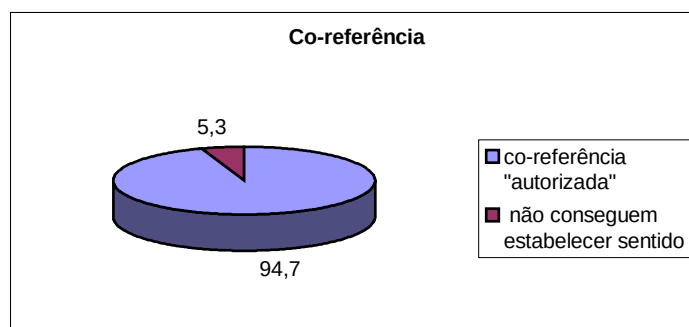
Nesse contexto, pode-se observar que o conhecimento de mundo do leitor é fundamental para o estabelecimento dos sentidos, pois, não conhecendo a expressão “tirar uma casquinha”, os leitores não conseguiram atribuir os sentidos pretendidos pelo anunciante.

Quanto à referência do elemento “isso”, com exceção de um aluno, os demais estabeleceram um sentido “autorizado”, de acordo com o sentido que deram ao texto. Assim, doze alunos disseram que o pronome “isso” era um co-referente de “tirar uma casquinha”, em seu sentido denotativo, e seis disseram que era “deixar o limão pelado” e “tirar a roupa do limão”. Nenhum dos alunos observados conseguiu fazer a co-referência semântica entre os dois termos, de acordo com o conhecimento de mundo do anunciante.

Resultados:

Questão 2: verificação do estabelecimento da co-referência entre os elementos “isso” e “tirar uma casquinha”:

- 94,7% estabeleceram a co-referência “autorizada” do pronome “isso” (18 alunos), ou seja:
- para 63,2% “isso” era co-referente de “tirar uma casquinha”(12 alunos);
- para 35,6% “isso” era co-referente de “deixar o limão pelado” (6 alunos);
- 5,3% não estabeleceram o sentido (1 aluno).



Pode-se afirmar, nesse caso, que a maioria dos leitores estabeleceu a co-referência somente se se considerar os sentidos que deram ao texto, os quais foram diferentes daquele pretendido pelo anunciante. Em suma, a co-referência estabelecida pelos alunos não se referia à expressão “tirar

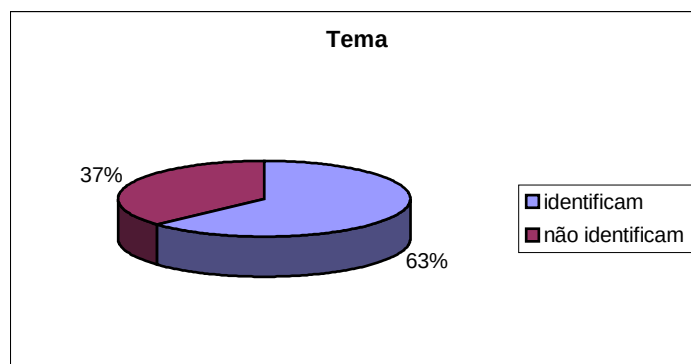
uma casquinha”, segundo o sentido pretendido pelo anunciante, mas ao sentido dado por eles. Nota-se, aqui, a importância não só do conhecimento lingüístico, como também do conhecimento de mundo para a construção da coerência das proposições que se co-referem. Saber que o pronome “isso” se refere à expressão “tirar uma casquinha” não garante uma produção de sentidos coerente. Nesse caso, o conhecimento de mundo é essencial.

No que diz respeito ao tema, doze alunos acertaram respondendo que era o carnaval. Pode-se dizer que eles utilizaram as pistas que o anúncio traz, tais como a presença de confetes, serpentinas, um personagem tocando o tamborim e o outro em cima da latinha de *Pepsi*, dançando como se fosse a rainha da bateria de uma escola de samba. Porém, mesmo considerando os elementos presentes no anúncio, dois alunos disseram que o tema era a *Pepsi* e cinco alunos disseram que era o limão. Nesses casos, o *frame* carnaval não foi ativado, apesar das marcas explícitas presentes no anúncio.

Resultados:

Questão 3: verificação do tema abordado no anúncio:

- 63% identificaram o tema (12 alunos);
- 37% não identificaram o tema (7 alunos).



Observa-se que, mesmo com a presença de elementos explícitos do *frame* carnaval, que faz parte da cultura do povo brasileiro, mais de 1/3 dos alunos não conseguiu perceber o tema do anúncio. Nesse caso, percebe-se a importância do uso de estratégias que auxiliem o leitor a produzir

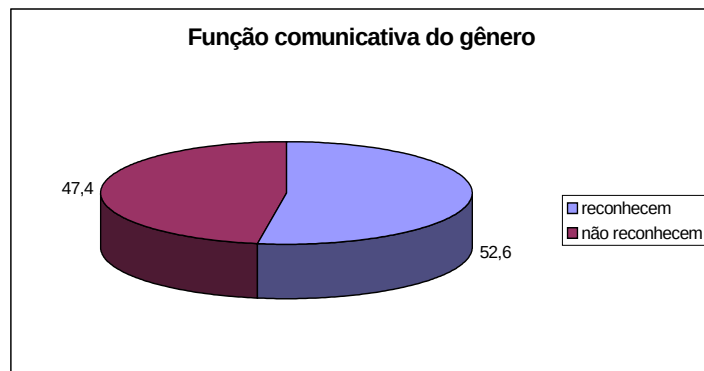
sentidos, como, por exemplo, considerar os elementos explícitos e as informações implícitas para fazer as inferências.

Quanto à função comunicativa do gênero anúncio publicitário, dez alunos reconheceram que ele buscava convencer as pessoas a comprar o produto; cinco alunos disseram que o anúncio servia para ensinar; três disseram que servia para divulgar as qualidades do produto e um disse que servia para divertir.

Resultados:

Questão 4: verificação da função comunicativa do gênero:

- 47,4 % não reconheceram a função comunicativa do gênero anúncio publicitário (9 alunos);
- 52,6 % reconheceram a função, ou seja, convencer o leitor a comprar o produto (10 alunos).



Nesse contexto, 47,4% não reconheceram a função do gênero anúncio publicitário, apesar de ser tão freqüente na vida dos alunos. Juntamente com o modo como são constituídos os gêneros textuais, sua função tem papel relevante na orientação da produção de sentidos e o não reconhecimento dela dificulta muito o processo de leitura e compreensão. Nota-se que quase a metade dos alunos enfrentaram dificuldades nesse reconhecimento, comprovando a necessidade de se focar no ensino de leitura questões como essa, aparentemente óbvia, mas que diversos estudantes desconhecem.

Texto 2

Anúncio da *Mitsubishi*.

Fonte: *VEJA*. São Paulo, edição 1946, ano 39, n. 9, 8 mar. 2006.

Como explicar o que significa ser hende ao país do penta.

Mitsubishi, a única marca 11 vezes campeã do Rally Dakar.

- 1- A ilustração do anúncio e o próprio texto escrito dão pistas para se saber qual é o tema tratado. Em sua opinião, qual é o tema deste anúncio?
- 2- Qual é o produto que está sendo anunciado?
- 3- Qual o sentido que você dá à palavra “penta”?
- 4- Qual o sentido que você dá à palavra “hende”?

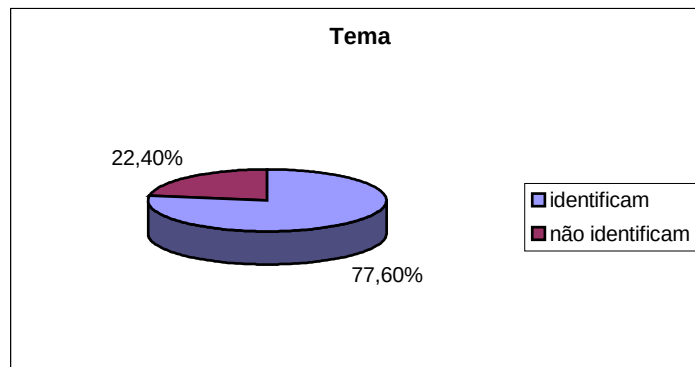
A utilização do texto 2 teve por foco, além da verificação do conhecimento de mundo (conhecimento prévio) no estabelecimento da coerência, como no texto 1, o estabelecimento de sentidos por meio da inferência. O objetivo da aplicação desse texto era o de verificar se os alunos conseguiam inferir o sentido do vocábulo “hende”, considerado desconhecido, de acordo com as pistas do próprio texto.

Dos dezoito alunos que participaram da atividade, catorze responderam que o tema era a Copa. Eles conseguiram identificar o tema do anúncio utilizando a palavra “penta” como pista. Os demais arriscaram inferir o tema com base em outros elementos do texto verbal e não-verbal, mas não conseguiram. Cada um dos quatro alunos respondeu que o tema era “pista de carro”, “Mitsubishi”, “pentacampeão do Rally Dakar” e “carro”, respectivamente.

Resultados:

Questão 1: verificação do tema abordado no anúncio:

- 77,6% identificaram o tema (14 alunos);
- 22,4% não identificaram o tema (4 alunos).

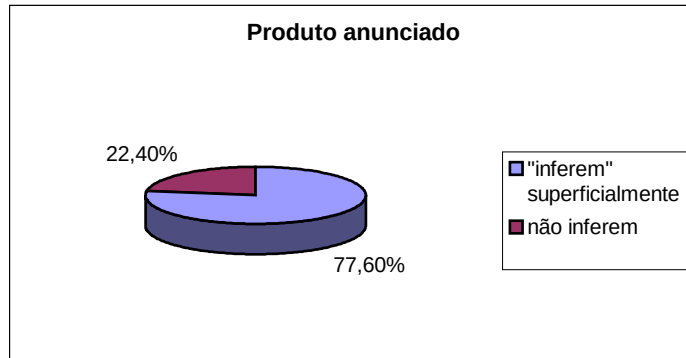


Embora os alunos tenham demonstrado não conhecer o sentido da palavra “penta”, nota-se sua utilização como pista para a identificação do tema. Nesse caso, a maioria dos estudantes conseguiu fazer uso de estratégias, relacionando os elementos presentes no texto e levantando hipóteses com base em seu conhecimento de mundo, o que permitiu associar o termo “penta” ao futebol, mesmo sem conhecer o significado dessa palavra.

No que diz respeito ao produto anunciado, a maioria (14 alunos) fez uma inferência superficial, respondendo que era o “carro”, sem identificar o modelo. Dois alunos tomaram a marca pelo produto, talvez porque, muitas vezes, costuma-se dizer “...o *Fiat* do meu pai”, o “*Pegeout* do meu tio”, etc. No entanto, não se pode afirmar que eles tenham pensado dessa forma. Um aluno disse que era a “Copa” e outro, o “Rally”.

Questão 2: verificação da inferência do produto anunciado:

- 77,8% inferiram superficialmente (14 alunos);
- 22,4 não conseguiram inferir.



Nota-se que, apesar de 77,6% dos alunos inferirem o produto com seu hiperônimo, nenhum deles conseguiu identificar o modelo do carro anunciado, a *Pajero Montero Evolution*. Observa-se a falta de uma leitura mais cuidadosa dos anúncios, que leva em consideração determinados conhecimentos estruturais desse gênero, tais como a marca, o produto, o *slogan*, o texto e a imagem.

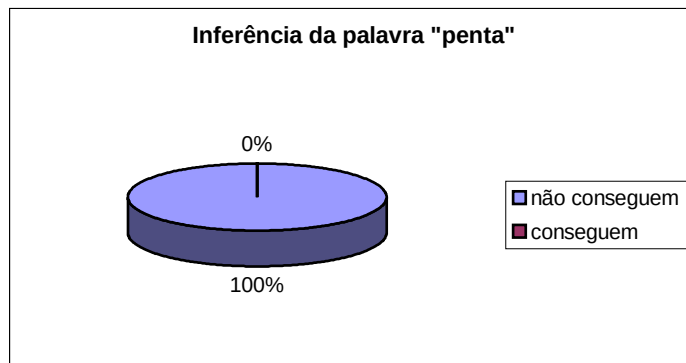
Quanto ao sentido da palavra “penta”, dos dezoito alunos que participaram da atividade, nenhum atribuiu o sentido exato da palavra, apesar de terem utilizado o *frame* futebol para essa aproximação. Treze alunos perceberam que a palavra estava relacionada ao fato de alguém ter sido campeão, mas não acertaram o número de vezes que isso ocorreu.

Resultados:

Questão 3: verificação da inferência do sentido da palavra “penta”:

Nenhum aluno inferiu o sentido exato da palavra “penta”. As tentativas foram:

- 33,4% - Campeão (6 alunos);
- 16,7% - Campeão 11 vezes (3 alunos);
- 5,6% - Futebol (1 aluno);
- 5,6% - Pentacampeão (1 aluno);
- 5,6% - Pentear o cabelo (1 aluno);
- 22,2% - Ganhou 3 vezes a Copa (4 alunos);
- 5,6% - Copa (1 aluno);
- 5,6% - Não sabe (1 aluno).



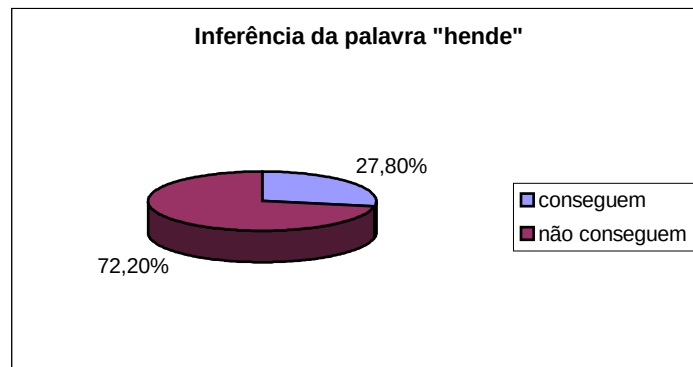
Ainda que o futebol e a Copa façam parte do conhecimento de mundo das crianças, é possível perceber a falta de conhecimento em relação a alguns itens lexicais aparentemente tão próximos e tão freqüentes na vida delas, como, por exemplo, o vocábulo “penta”. Confirma-se, aqui, a importância de se esclarecer as palavras-chave desconhecidas que o texto contém, para que os alunos possam fazer as inferências, criar um mundo textual e construir a coerência textual.

No que se refere à palavra “hende”, cinco alunos conseguiram inferir seu significado; sete tentaram arriscar e outros seis disseram não saber. Dos sete alunos que tentaram dar sentido à palavra, cinco disseram que era “andar”, “handa”, “carro”, “Alemanha”, “o país do penta” e dois disseram que era “país”. No texto, a palavra “penta” apareceu como elemento de coesão para o estabelecimento do sentido de “hende”. No entanto, ela não ativou um conhecimento que o autor do anúncio pressupôs que fosse partilhado. Para fazerem a inferência, os alunos que acertaram utilizaram a quantidade de estrelas e o destaque em vermelho da expressão “onze vezes”.

Resultados:

Questão 4: verificação da inferência do sentido da palavra “hende”:

- 27,8% atribuíram sentido à palavra “hende” (5 alunos);
- 72,2% não conseguiram (13 alunos).



Pode-se afirmar que o elemento lexical “penta” não serviu para fazer o leitor inferir o sentido de “hende”. Como apenas cinco alunos fizeram uso de outras pistas, nota-se, mais uma vez, a importância do conhecimento prévio na produção de sentidos.

Texto 3

Anúncio da *Ford*

Fonte: *VEJA*. São Paulo, edição 1946, ano 39, n. 9, 8 mar. 2006.

Independente. Firme. Inteligente. Forte.

Capaz de superar qualquer coisa,

De chegar a qualquer lugar.

E não estamos falando do carro.

8 de março. Dia Internacional da Mulher.

- 1- A ilustração do anúncio e o próprio texto escrito dão pistas para se saber qual é o tema tratado. Em sua opinião, qual é o tema deste anúncio?
- 2- Qual é o produto que está sendo anunciado?

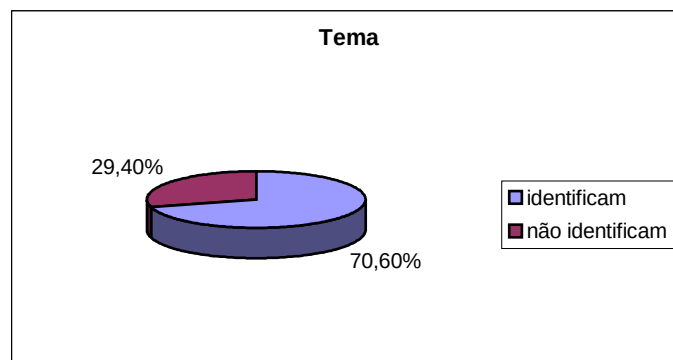
A utilização do texto 3 teve por foco a inferência e por objetivo verificar se os alunos conseguiam identificar o tema do anúncio e o produto anunciado. Dos dezessete alunos que

participaram da atividade, doze identificaram corretamente o tema; quatro aproximaram-se da resposta dizendo que o tema era a “mulher” e apenas um não conseguiu identificá-lo.

Resultados:

Questão 1: verificação do tema:

- 70,6% identificaram o tema como “Dia Internacional da Mulher” (12 alunos);
- 5,9% não identificaram (1 aluno);
- 23,5% apenas se aproximaram do tema (4 alunos).



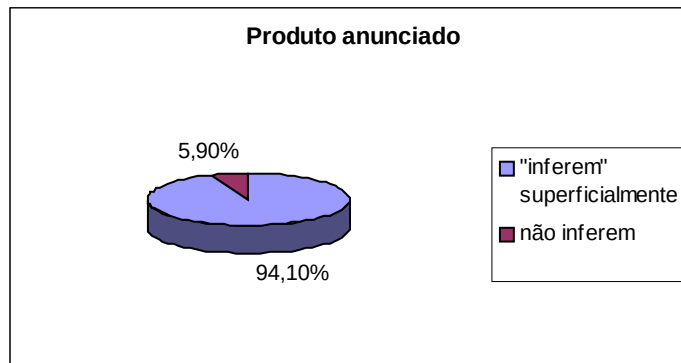
Observa-se que os alunos que identificaram o tema utilizaram a informação explícita do anúncio “Dia Internacional da Mulher” como pista.

Quanto ao produto anunciado, novamente a maioria dos alunos fez uma inferência superficial, pois não identificou o modelo do carro.

Resultados:

Questão 2: verificação da inferência do produto anunciado:

- 94,1% identificaram como carro ou carro *Ford* (16 alunos);
- 5,9% não identificaram (1 aluno).



Os resultados demonstraram que, apesar de 94,1% dos alunos inferirem o produto com seu hiperônimo, nenhum deles conseguiu identificar o modelo do carro anunciado, o EcoSport da Ford.

Quadro síntese dos dados:

	Texto 1		Texto 2		Texto 3	
	Conseguem	Não conseguem	Conseguem	Não conseguem	Conseguem	Não conseguem
Tema	63%	37%	77,6%	22,4%	70,6%	29,4%
Função do gênero	52,6%	47,4%	—	—	—	—
Produto anunciado	—	—	“77,6”%**	22,4%	“94,1”%**	5,9%
Co-referência	“94,7”%*	5,3%	—	—	—	—
Inferência de sentidos/conhecimento de mundo	21,1%	78,9%	13,9%***	86,1%***		

* Se for considerado o sentido dado pelos alunos, apesar de não ser o sentido pretendido pelo autor.

** Se for considerado o hiperônimo “carro”, pois o modelo propriamente dito 100% dos alunos não conseguiram identificar.

*** Média entre os resultados das questões 3 e 4.

Com base nos resultados apresentados, pode-se afirmar que o índice de alunos que não atribuíram sentido aos textos por meio da estratégia da inferência é muito alto (78,9% - texto 1 e 86,1% - texto 2), o que confirma a necessidade de se rever o ensino de leitura que a escola tem colocado em prática. Outro dado que se destaca é o fato de que quase a metade dos alunos (47,4%) não reconhece a função comunicativa do gênero textual anúncio publicitário. Além disso, os alunos demonstraram ter dificuldades em identificar o produto anunciado, especialmente no que diz respeito aos anúncios de automóveis. Nessa pesquisa, por exemplo, nenhum aluno foi capaz de perceber os modelos que a *Ford* e a *Mitsubishi* anunciaram. Quanto ao tema explorado em cada anúncio, os alunos apresentaram um desempenho razoável, pois nos três textos, os índices foram de 63% (texto1), de 77,6% (texto2) e de 70,6% (texto 3).

Conforme foi possível perceber, as respostas dos alunos foram interpretadas, buscando-se compreender os aspectos lingüísticos que dificultaram a produção de sentidos, a realização de inferências e o estabelecimento da coerência textual.

1.3 O paradoxo

Por meio da investigação realizada, é possível perceber que os anúncios publicitários, tão presentes na vida dos cidadãos, parecem incoerentes para alguns leitores, mesmo apresentando marcas lingüísticas muito próximas de sua experiência de vida. O que parece ocorrer é que o ensino de leitura com base apenas no contato com os textos não garante a aprendizagem que se espera. É preciso repensar uma prática pedagógica mais clara e eficaz, tendo em vista o tipo de leitor que se busca formar.

Embora os PCN orientem tal prática, o ensino de leitura na escola observada parece estar restrito ao domínio da habilidade de decodificação. Pode-se dizer que falta ensinar estratégias que propiciem a compreensão de textos, tais como a ativação de conhecimento prévio, a realização de inferências, a percepção dos marcadores de coesão, dos recursos argumentativos e persuasivos que orientam a produção de sentidos. Destaca-se que a noção de estratégia é aqui

entendida como procedimentos utilizados pelo leitor proficiente no ato da leitura compreensiva. A compreensão pode ser entendida, nesse caso, como o produto da coerência atribuída ao texto e das estratégias que o leitor utiliza para produzir sentidos. O ensino dos aspectos lingüísticos, por exemplo, demonstra estar distante daquilo que os PCN prevêem, pois é possível notar que em quatro anos de escolaridade os alunos ainda não demonstram autonomia na utilização de pistas lingüísticas presentes no texto.

Em outras termos, para atender ao que propõem os PCN quanto à formação de leitores autônomos, que utilizam a leitura como meio de aprender e adquirir conhecimento, faz-se necessário ensiná-los a utilizarem estratégias que os auxiliem na construção dos sentidos. Nessa construção, intervém o texto, com sua estrutura lógica de coerência no conteúdo, e o leitor ativo, que se empenha para processar e construir os sentidos por meio do seu conhecimento prévio.

Diante do que foi levantado, acredita-se que a Lingüística Textual respalda em grande parte as propostas dos PCN no que se refere à leitura e ao processamento textual. Tal processamento envolve questões como inferências, implicitude, tipos de implícitos e formas de sua recuperação, mobilização dos conhecimentos prévios e dos diversos tipos de conhecimentos em função da situação.

No próximo capítulo, pretende-se buscar a base teórica da Lingüística Textual que permita uma análise adequada de anúncios publicitários, no intuito de contribuir para o ensino de leitura, em conformidade com as diretrizes propostas pelos PCN.

CAPÍTULO II

2. EM BUSCA DE UMA BASE TEÓRICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PROPOSTAS PELOS PCN: A LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Neste capítulo, tem-se por objetivo apresentar uma base teórica que subsidie a análise adequada de anúncios publicitários, em consonância com as diretrizes propostas pelos PCN, tendo-se em vista abrir perspectivas para o aprimoramento do ensino de leitura no ciclo II do Ensino Fundamental. Nesse sentido, propõe-se aqui revisitar alguns conceitos do campo da Lingüística Textual, tais como os conceitos de texto, leitura, autor, leitor, inferência, conhecimento prévio e coesão, considerando-se o estabelecimento da coerência textual. Por meio deles, pretende-se destacar a importância da bagagem sociocognitiva do leitor, a qual compreende conhecimentos lingüísticos, textual e de mundo.

A Lingüística Textual justifica-se por ser uma vertente teórica de domínio multidisciplinar e com forte tendência sociocognitiva-interacional, cujo interesse é compreender e explicar o *texto*, hoje visto como “entidade multifacetada, fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção de sujeitos, conhecimento e linguagem” (KOCH, 2004: 175). Assim, continuam sendo objetos de estudo a produção de sentidos e os processos cognitivos; a descrição da correlação entre a produção, a constituição e a recepção de textos, comportando os elementos internos (co-textuais) e externos a ele (com-textuais).

2.1 Texto, leitura, autor e leitor

Para a Lingüística Textual, a força comunicativa do texto está na relação estabelecida entre os significados das expressões lingüísticas nele presentes e os sentidos construídos pelo leitor numa dada situação enunciativa. Conforme Koch & Travaglia (2004: 8), o texto é entendido

como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

A leitura de textos envolve, então, não só fatores de ordem textual, mas também de ordem contextual ou pragmática, tais como escritor/locutor, leitor/alocutário, lugar e tempo do discurso. Dessa forma, compreender um texto é ir muito além dele mesmo e esse é o seu aspecto mais notável quanto aos processos de produção de sentidos.

Destaca-se, porém, que não existe uma compreensão ideal e definitiva de um texto, pois entendê-lo é inferir, numa relação de conhecimentos vários, segundo a bagagem sociocognitiva de cada indivíduo. Assim, tendo-se em vista uma concepção interacional, a compreensão textual deve ser considerada como

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2004b: 100).

Nesse sentido, Van Dijk (2002: 15), referindo-se à compreensão do discurso⁵ segundo seu modelo geral de memória, aponta para o fato de que “compreender envolve não somente o processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a ativação de informações internas e cognitivas”. Para ele, isso quer dizer que, além das informações visuais e lingüísticas constituintes do texto, que constituem as informações externas, entra na construção da representação mental do leitor seu conhecimento prévio sobre o que está sendo lido ou ouvido, o qual constitui o conjunto de informações internas.

Esse tipo de informação cognitiva faz parte das experiências prévias do leitor em acontecimentos semelhantes e o ajuda a construir um conhecimento mais geral. Outro tipo de informação cognitiva que o leitor pode ter refere-se ao conjunto de opiniões e crenças, bem como a motivações e objetivos específicos no processamento textual. São esses conhecimentos que constituem as informações internas e cognitivas.

⁵ Entende-se discurso, conforme indicado no Capítulo I, como o produto de uma atividade discursiva, manifestado lingüisticamente por meio de texto.

Assim, o sentido de um texto é construído na interação texto/leitor e, por essa razão, não preexiste a essa interação. Isso significa dizer que a compreensão não se limita a uma construção passiva de sentido por parte do leitor, mas exige que ele não só interprete ativamente o sentido intencionado pelo autor e sinalizado de diversas formas no texto, como também construa um sentido segundo seus interesses e objetivos, num processo sociocognitivo interacional.

Por isso, o processamento textual depende, essencialmente, da interação entre autor-texto-leitor. Tal processamento compreende, da parte do autor, um “projeto de dizer” e, da parte do leitor, uma participação ativa na construção do sentido por meio da mobilização do contexto, a partir das pistas que o texto lhe oferece e da ativação de seu conhecimento prévio.

Para sintetizar essa relação, Koch (2004b: 101) explica que tanto o autor quanto o leitor do texto são “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual, tendo em vista a produção de sentido. Na mesma direção, Van Dijk (2002:16) compreende o processamento do texto/discurso também como “um processo estratégico, no qual uma representação mental na memória é construída a partir do discurso, usando informações externas e internas, com o objetivo de interpretar (entender) o discurso”.

De modo geral, pode-se afirmar que, nesse processo de interação autor-texto-leitor, além de partir da materialidade lingüística do texto, o leitor mobiliza um vasto conjunto de saberes cognitivos, tais como o conhecimento enciclopédico⁶, o conhecimento da situação comunicativa, o conhecimento superestrutural ou tipológico, o conhecimento estilístico e o conhecimento de outros textos (KOCH & ELIAS, 2006).

⁶ Segundo as autoras, o conhecimento enciclopédico pode ser do tipo declarativo ou do tipo episódico. O conhecimento declarativo é aquele que “recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória por ‘ouvir falar’”; o conhecimento episódico é aquele “que é adquirido através da convivência social e armazenado em ‘bloco’, sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana” (KOCH E ELIAS, 2006: 63).

Como se pode notar, o ensino de leitura envolve questões altamente complexas e, por essa razão, para que se possam superar questões de ordem pedagógica, tais como “o quê” e “como” ensinar, faz-se necessário um aprofundamento teórico por parte do professor.

2.2 Coerência textual

Os estudos relacionados à coerência textual contam com contribuições da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da Teoria da Computação e Informática, além da Lingüística em geral e de alguns de seus ramos em particular, pelo fato de a construção da coerência ser decorrente de uma multiplicidade de fatores, conforme afirmam Koch & Travaglia (2004). Contudo, embora não seja possível apreender o sentido de um texto com base apenas nas palavras que o compõem e na sua estruturação sintática, é indiscutível a importância dos elementos lingüísticos do texto para o estabelecimento da coerência.

A coerência é responsável pela textualidade dada a uma seqüência lingüística, entendendo-se por textualidade aquilo que converte uma seqüência lingüística em texto. Assim, pode-se dizer que a coerência dá origem à textualidade. Nesse sentido, Bernardez (*apud* KOCH & TRAVAGLIA, 1999) afirma que a coerência é, ao mesmo tempo, *semântica*, uma vez que o texto remete a um sentido global; *pragmática*, pois o sentido depende da intenção comunicativa, e *sintática*, pois pode ser recuperada com base em elementos lingüísticos que constituem o texto.

Desse ponto de vista, o texto não é considerado um produto, mas um evento comunicativo (acontecimento), em que convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas. Para Marcuschi (2004: 273), “os efeitos de sentido por ele produzidos ou as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores (*co-enunciadores*) em situações reais de funcionamento da língua.” Esse trabalho ocorre quando o autor estrutura seu texto de modo a levar o leitor a determinadas conclusões nem sempre explícitas na superfície textual. E, em contrapartida, o leitor se deixa conduzir pela orientação argumentativa do texto, tendo sua ação, de certa forma, limitada pela estrutura textual.

No entanto, a busca instintiva de coerência leva o leitor a produzir um sentido adequado aos seus valores e conhecimentos. No caso de haver um controle ativo e consciente dos mecanismos da linguagem, ele pode rejeitar certas manobras do autor. Portanto, uma análise da coerência exige a observação dos conhecimentos ativados pelas expressões lingüísticas que compõem os argumentos principais do texto. Torna-se, assim, necessário conhecer os mecanismos argumentativos que ativam esses conhecimentos no funcionamento de textos escritos, neste caso, de anúncios publicitários.

Garrafa (1987: 10) pondera que se na teoria dos códigos o texto é uma unidade de significado, um objeto decifrável, coerente em si e por si, graças a uma seqüência de signos bem ordenada, na teoria interacional da linguagem “a noção de coerência torna-se uma atividade que envolve a manipulação de elementos lingüísticos por operações argumentativas e processos cognitivos realizados entre os usuários do texto”. É, pois, nessa concepção que a coerência de um texto deixa de ser determinada apenas por sua constituição interna, e o leitor passa a ter papel relevante em sua constituição.

Sobre a importância do papel do leitor na determinação de um texto coerente ou incoerente, Beaugrande & Dressler (1981: 84) afirmam que um texto coerente é aquele em que o leitor percebe uma continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto, ao passo que é “incoerente aquele em que o leitor/alocutário não consegue descobrir nenhuma continuidade, comumente porque há uma séria discrepância entre a configuração de conceitos e relações expressas e o conhecimento anterior de mundo dos receptores”.

Charolles (1983) sustenta que quando o usuário se depara com um texto problemático em relação à sua coerência, ele tenta, em princípio, não se limitar a reconhecê-lo como bem ou mal construído, mas resolvê-lo de maneira positiva. No entanto, para o autor, o princípio deôntico da coerência textual não é sistematicamente empregado em todas as situações. O usuário sabe que, em certas situações, tal princípio não o satisfaz. Assim, quando ele está diante de um texto literário, por exemplo, pode considerá-lo intencionalmente incoerente, e, por isso mesmo, não tentar resolvê-lo. Ou, então, quando lê um relatório técnico ou científico e não o compreende,

apesar de sua coerência, ele pode desistir de calcular a coerência devido à sua falta de capacidade para tal.

Embora raros, existem casos nos quais o usuário reconhece um discurso absolutamente incoerente, como, por exemplo, quando ele se depara com um discurso produzido por um indivíduo que não se encontra em estado mental normal. Mesmo assim, o usuário só o classifica como discurso patológico no caso de não conseguir calcular sua coerência.

No momento em que o texto passa a ser visto como unidade de sentido, a noção de coerência torna-se fundamental para a questão da compreensão de textos. Beaugrande & Dressler (1981) destacam que o sentido é definido como a realização atual desse conhecimento por expressões inseridas num texto determinado. Para eles, portanto, a continuidade de sentidos é a base da coerência textual. Em outras palavras, um texto é coerente na medida em que faz sentido para o leitor, o que torna necessária a incorporação de elementos cognitivos e pragmáticos ao estudo da coerência textual.

Van Dijk (2002: 23) também considera que a coerência não é apenas propriedade do texto, mas também um fenômeno que se estabelece numa determinada situação comunicativa entre usuários, cujos modelos cognitivos, adquiridos em uma dada cultura, são comuns ou semelhantes. Para o autor,

isso pode significar que o leitor de um texto tentará reconstruir não somente o significado intencionado do texto – como sinalizado de diversas formas pelo autor, no texto e contexto – como também um significado que diga mais respeito aos seus interesses e objetivos.

De modo semelhante, Koch & Travaglia (2004: 61) postulam que “a coerência não é nem característica do texto, nem dos usuários do mesmo, mas está no processo que coloca texto e usuários em relação numa situação comunicativa”. Considerando a dificuldade de definir a coerência por meio de um conceito, esses estudiosos apresentam, com base nos trabalhos de Beaugrande e Dressler (1981), um conjunto de aspectos que levam à sua compreensão:

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com o que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem de para calcular o sentido deste texto (KOCH & TRAVAGLIA, 2004: 21).

Considerar a coerência como um dos princípios básicos de interpretabilidade textual e saber que é por meio dela que o leitor alcança o sentido do texto e interage com ele torna-a essencial num trabalho de leitura, especialmente quando se tem diante de si o problema da produção de sentidos. Esse sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. Portanto, para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos.

Um aspecto fundamental para o estabelecimento da coerência consiste no fato de que a relação dos elementos do texto não aparece de forma linear no mesmo, na sua organização superficial ou lingüística, embora ela sirva de pista para o seu estabelecimento. Tal relação, ao contrário, aparece, segundo Koch & Travaglia (2004: 26), “como uma organização reticulada, tentacular e hierarquizada do texto”, presente em sua organização subjacente.

Então, o leitor vai estabelecendo a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto. A continuidade estabelece uma coesão conceitual cognitiva entre os elementos textuais, por meio de processos cognitivos que ocorrem entre os usuários do texto. Quando isso ocorre, estabelece-se a coerência.

Kintsch & Van Dijk (1983) distinguem dois tipos de coerência: a *coerência local*, referente à parte do texto ou a frases ou seqüências de frases dentro dele, e a *coerência global*, que diz respeito ao texto em sua totalidade. A construção da base cognitiva das macroestruturas lingüísticas e não-lingüísticas, ou seja, o sentido global de um texto, ou, ainda, sua coerência global, a produção e a compreensão do discurso considerado longo, o modo como a informação é armazenada/organizada na memória e como é ativada nas diferentes tarefas, tais como reconhecimento, lembrança, resolução de problemas, inferência e ação, são questões sobre as quais os autores dedicam sua atenção e que estão diretamente relacionadas ao estabelecimento da coerência, à leitura e à produção de sentidos.

As pesquisas desses autores revelam que, mesmo em discursos longos, as estruturas superficiais (morfo sintáticas) são usadas para a organização semântica (proposicional) da informação. Entretanto, a maior parte das estruturas superficiais é armazenada na memória de curto termo e logo é esquecida, enquanto as informações semânticas são armazenadas na memória de longo termo.

A questão é saber se todas as proposições são armazenadas na memória. Pensando em um romance, é certo que o leitor dificilmente conseguiria recuperar todas as informações, embora na maioria das vezes ele saiba do que trata o discurso e estabeleça relações de coerência entre as partes. Como cita Van Dijk (1977), a quantidade de informação precisa ser reduzida em termos do que é facilmente armazenado, necessário e suficiente para a interpretação do restante do discurso.

Durante o processo de construção de sentidos, o leitor vai construindo hipóteses dos sentidos globais do texto que serão confirmadas ou refutadas no decorrer do discurso, com base em pistas presentes nele. Se as hipóteses são confirmadas, as macroestruturas não só possibilitam a compreensão de informações mais complexas, como também as organizam na memória.

Para Van Dijk (1977), toda descrição de frases deve ser integrada numa descrição de textos, uma vez que a frase é uma parte do texto e esse é objeto da lingüística. O autor introduz um diferencial em sua gramática que possibilita uma significação do texto como um todo: a macroestrutura ou estrutura profunda textual. Tal macroestrutura se constitui no que é intuitivamente chamado de enredo, trama ou tópico do texto. O trabalho do leitor consiste em partir das microestruturas, ou seja, da estrutura local de um texto, para construir a macroestrutura. É por meio das macroestratégias, as quais inferem macroproposições da seqüência de proposições expressas localmente pelo texto, que se chega à macroestrutura. Essa explica o que é mais relevante ou proeminente na informação semântica do discurso como um todo.

A compreensão, a organização e a ativação de informações complexas não dependem somente da redução semântica, mas também da organização global do tipo de discurso. Uma

estrutura narrativa, por exemplo, determina a compreensão e a organização na memória e ainda a ativa mais facilmente quanto mais próxima do convencional ela for. A compreensão, organização e ativação de informações também são desencadeadas por outros fatores, tais como a familiaridade com o tópico, a complexidade lingüística do discurso, as características cognitivas e pessoais dos leitores e o contexto envolvido.

Com base em Van Dijk (1977), pode-se afirmar que seqüências de sentenças e discurso não são apenas interpretadas formalmente sob um modelo estrutural, como visto até aqui, mas também como um conjunto de *frames*. A diferença entre tópico e *frame* é que o primeiro é mais geral e convencional e o segundo é mais específico de um determinado discurso. O motivo de incluir a noção de *frame* em um modelo estrutural é que a interpretação de sentenças não é relacionada somente à seqüência das sentenças anteriores, mas também relacionada ao conjunto de proposições de um *frame* particular. As sentenças anteriores, portanto, denotariam o que realmente foi o caso, a informação do *frame* denotaria o que normalmente ou possivelmente seria o caso. O que se vê, então, é que a semântica do discurso precisa dos dois componentes para estabelecer as noções de coerência linear e global.

Quanto aos aspectos das intenções, do processamento específico e das estruturas da memória, esses são campos da pragmática e da psicologia cognitiva e, por conseguinte, extrapolam os limites desta pesquisa.

Conforme afirmam Koch & Travaglia (1999), os estudos acerca da coerência são unânimes em postular os fatores que nela interferem. Os principais *fatores de coerência* são conhecimento lingüístico, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, inferência, fatores pragmáticos, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, focalização, intertextualidade e relevância. Para os propósitos desta pesquisa, serão enfocados apenas os quatro primeiros.

2.3 Conhecimento lingüístico

Conforme abordado, o texto é coerente na medida em que faz sentido para o leitor. As marcas lingüísticas funcionam como pistas para o estabelecimento da coerência e, portanto, é de fundamental importância que o leitor considere tais sinalizações na e para a produção de sentidos.

Segundo Koch & Travaglia (1999), já foram estudados diversos fatores de natureza lingüística que interferem e/ou estabelecem relação com a coerência textual, tais como a anáfora pronominal; o uso dos artigos; as conjunções; as marcas de temporalidade; a repetição (de signos, estruturas, etc.); a elipse; a ocorrência de signos do mesmo campo lexical; as modalidades; a substituição sinonímica; a ordem de palavras; o tópico-comentário e as marcas de tematização; os fenômenos de implicação; as orientações argumentativas de elementos do léxico da língua, entre outros.

O anúncio publicitário, por exemplo, recorre de forma consciente aos recursos fonéticos, léxico-semânticos ou morfossintáticos, para fazer a mediação entre objetos e pessoas. Pode-se dizer que o conhecimento lingüístico também é fundamental para o leitor reconhecer valores, mitos, ideais ou outras elaborações simbólicas que são veiculadas nesse gênero.

Carvalho (1996: 14-15) aponta para o fato de que o aspecto lingüístico na mensagem publicitária tem por função preencher uma função semântica essencial: “favorecer a inteligibilidade da proposição publicitária, desempenhando, junto com a imagem, um papel informativo”. Segundo a autora, “é no aspecto lingüístico que se concretiza o sentido da potencialidade libertária da imagem, uma vez que cabe ao texto escrito transformar o exotismo ou a poesia da imagem em apelo à compra”.

Pode-se afirmar que o léxico que o leitor domina e/ou conhece vai se ampliando conforme sua vivência, constituindo uma espécie de ‘patrimônio intelectual’. Este conhecimento permite uma compreensão cada vez maior do mundo e, por essa razão, “os recursos lingüísticos têm o poder de influenciar e orientar as percepções e pensamentos, ou seja, o modo de estar no mundo e de vivê-lo” (CARVALHO, 1996: 19).

O anúncio publicitário emprega com muita frequência os substantivos positivos, fazendo uso dos negativos somente quando estabelecem o contraste do “antes” e “depois”. Os

termos que refletem injustiça, discriminação, preconceito ou tabus tais como pobreza, velhice, cansaço e vícios praticamente não são utilizados.

De acordo com Carvalho (1996), a linguagem publicitária faz uso dos processos de denotação e conotação, sendo este último o preferido. Enquanto a mensagem publicitária, que se apóia no sentido denotativo, se concentra na informação e tem sua argumentação baseada em provas intrínsecas ao objeto, a mensagem, que se apóia no sentido conotativo sustenta-se no implicativo, tem sua argumentação baseada nos processos de persuasão, extrínsecos ao objeto. O texto publicitário será aprofundado no próximo capítulo.

2.4 Conhecimento de mundo

Considerado um fator decisivo no cálculo da coerência, o conhecimento de mundo é aquele que vai sendo adquirido na medida em que se vive e as experiências acumuladas vão sendo armazenadas na memória em forma de conhecimentos. Tais conhecimentos, por sua vez, são armazenados em blocos, que se denominam *modelos cognitivos*. Koch & Travaglia (2004) referem-se a diversos tipos de modelos cognitivos, tais como os *frames*, os *esquemas*, os *planos*, os *scripts* e as *superestruturas* ou *esquemas textuais*.

Segundo os autores (2004: 72), os *frames* correspondem “aos conjuntos de conhecimentos armazenados na memória sob um certo ‘rótulo’, sem que haja qualquer ordenação entre eles”. Citam como exemplo de *frame* o *Carnaval* (confete, serpentina, desfile, escola de samba, fantasia, baile, mulatas, etc.).

Os *esquemas* correspondem aos conhecimentos armazenados na memória segundo uma seqüência temporal ou causal, tais como pôr um aparelho em funcionamento ou um dia na vida de um cidadão comum. O *esquema* favorece grande economia na comunicação, pois muito do que é dito vem implícito graças ao conhecimento prévio partilhado entre os interlocutores de uma dada cultura.

Os *planos* correspondem aos “conjuntos de conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo; por exemplo, como vencer uma partida de xadrez” (KOCH & TRAVAGLIA, 2004: 72).

Os *scripts* referem-se aos “modos de agir altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem”, tais como as fórmulas de cortesia e as praxes jurídicas (KOCH & TRAVAGLIA, 2004: 72).

As *superestruturas* são, segundo Koch & Travaglia (2004: 73), “o conjunto de conhecimentos sobre os diversos tipos de textos”. Eles explicam que tais conhecimentos vão sendo adquiridos conforme as pessoas vão tomando contato com os diferentes tipos e fazendo comparações entre eles.

Fávero (1995: 70), referindo-se à noção de *superestrutura* tal como foi desenvolvida por Van Dijk, aponta que ela “pode ser caracterizada como a forma global de um texto, que define sua organização e as relações hierárquicas entre seus fragmentos”. A referida autora acrescenta que “não há superestruturas universais e que elas são determinadas culturalmente, isto é, possuem um caráter convencional”.

Como é possível notar, todos esses conhecimentos, que são também denominados modelos cognitivos, são culturalmente determinados e aprendidos no dia-a-dia, na vida em sociedade. Ao produzir um texto, o autor pressupõe do leitor a ativação de determinados modelos, que guiam a compreensão textual, num processo sociocognitivo-interacional. Nesse processo, é preciso que, ao menos em parte, tais modelos sejam comuns ou semelhantes.

Diante da importância desse tipo de conhecimento no processo de leitura e na produção de sentidos, admite-se a necessidade de se rever a postura das escolas no ensino. A questão que se coloca está relacionada ao fato de que o conhecimento de mundo que os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental têm, muitas vezes, é muito distante daqueles que estão veiculados nos textos (publicitários, inclusive) ou no discurso escolar. Esse é um problema relacionado ao conhecimento compartilhado, que será discutido no próximo item.

2.5 Conhecimento compartilhado

Tão importante quanto o conhecimento de mundo para o estabelecimento da coerência é o conhecimento compartilhado pelo produtor e leitor do texto. Quando o conhecimento de ambos é comum, o leitor consegue apreender o sentido que o produtor veiculou, por meio do estabelecimento das inferências para as relações não explícitas no texto.

Fávero (1995: 66) destaca que “esse conhecimento prévio, *partilhado* com o interlocutor e cujos componentes estão organizados em um *esquema*, é que permite a compreensão. O *esquema* é seletivo e permite grande economia, pois possibilita deixar implícito aquilo que é típico de uma situação”, fazendo-se desnecessário explicitar o conhecimento que se sabe ser partilhado.

Na mesma direção, Koch (2003: 25) afirma que “nenhum texto apresenta de forma explícita toda a informação necessária à sua compreensão: há sempre elementos implícitos que necessitam ser recuperados pelo ouvinte/leitor por ocasião da atividade de produção do sentido”. Por essa razão, considerando-se que toda e qualquer manifestação da linguagem acontece numa dada cultura, quanto mais os conhecimentos de autor/leitor forem compartilhados, mais fácil será a produção de inferências e o estabelecimento da coerência textual.

O conhecimento compartilhado ou partilhado também vai estruturar o texto em termos de informações novas ou não. Koch & Travaglia (2004: 16) explicam que “a quantidade de informação nova, se muito alta, pode levar alguém a ver uma seqüência lingüística como incoerente”. Desse modo, “para que um texto seja coerente, é preciso haver um equilíbrio entre informação dada e informação nova”.

Para Van Dijk (1997), a distribuição da informação no discurso não é apenas semântica. Nos processos de interação comunicativa, essa ordem depende do que o autor sabe e

acredita e no que acredita sobre o conhecimento daquele com quem interage. Semelhantemente, a ordem da informação segue a ordem dos próprios desejos e intenções do autor.

2.6 Inferência

Os PCN orientam que a prática de leitura deve possibilitar, ainda que com a ajuda do professor, a construção de sentido, coordenando texto e contexto, utilizando-se de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo. Ao apontarem para a necessidade de se fazer inferências, nota-se que tal operação não diz respeito apenas aos leitores proficientes, mas também aos leitores em início de alfabetização, que devem ser preparados para atingir os diversos níveis de implícitos, se quiserem chegar a uma compreensão mais profunda do texto.

A inferência é uma operação necessária, pois, se assim não fosse, os textos seriam excessivamente longos para poderem explicitar tudo o que fosse necessário comunicar. Ela pode ser definida como

a operação pela qual, utilizando o conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar; ou, então, entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários para a sua compreensão (KOCH & TRAVAGLIA, 2004: 79).

Dessa forma, o leitor iniciante precisa aprender que, a par daquilo que é dito, há o modo como é dito. Entre as marcas lingüísticas que dizem, indicam, mostram a que título o enunciado é proferido, estão os operadores argumentativos, cuja função é indicar a força argumentativa dos enunciados, ou seja, a direção (sentido) para o qual apontam. E fazer esse exercício, isto é, reconhecer o sentido intencionado pelo autor do texto, com base em tais marcas (e também de outras) é produzir inferências.

Nesse processo, muitas vezes, o leitor iniciante precisa contar com o auxílio de leitores mais experientes para poder estabelecer, entre os elementos do texto e todo o contexto,

relações dos mais diversos tipos e para ser capaz de compreendê-los em seu conjunto e interpretá-los de forma adequada à situação.

Para produzir inferências, o leitor usa seu conhecimento de mundo (conhecimento enciclopédico) e os conhecimentos “comuns” (compartilhados) entre ele e seu interlocutor. Quanto maior o conhecimento compartilhado, menor a necessidade de verbalização e melhor o estabelecimento da coerência. De acordo com Koch, o ensino de leitura e produção de sentidos envolve, necessariamente, a realização da inferência, e cabe ao professor auxiliar o aluno na realização dessa tarefa:

Aceitando que o leitor não tem um papel passivo no processamento do texto, mas que lhe cabe atuar sobre o material lingüístico de que dispõe, no intuito de *construir* um sentido, e, portanto, *produzir* leitura, o professor deve ajudá-lo a estabelecer, entre os elementos do texto e todo o contexto, relações dos mais diversos tipos, para ser capaz de compreendê-los em seu conjunto e interpretá-los de forma adequada à situação. Entre as atividades realizadas para tal fim, a inferência é uma delas (KOCH, 2003: 24-25).

Dessa forma, diante de um anúncio publicitário, por exemplo, o aluno deve ser capaz de construir os seus sentidos, guiando-se por suas sinalizações que apontam para a intencionalidade implícita e para os conteúdos persuasivos, ainda que com ajuda de um leitor mais proficiente.

2.7 Coesão textual

Outro fator relevante para a interpretação do texto é a *coesão*, presente na organização seqüencial e superficial do texto e revelada por meio das marcas lingüísticas. Segundo Beaugrande e Dressler (1981), a coesão e a coerência constituem níveis diferentes de análise. Enquanto a coerência é manifestada em grande parte macrotextualmente, a coesão é manifestada no nível microtextual.

Considerando que muitos autores não distinguem os termos coesão e coerência e outros usam expressões como “coerência microestrutural ou local” para se referirem à coesão e

“coerência macroestrutural ou global” para se referirem à coerência, opta-se aqui pelos termos coesão e coerência para designar a coerência local e global, respectivamente.

A coesão, mas não só ela, revela a importância do conhecimento lingüístico para a compreensão do texto e, portanto, para o estabelecimento da coerência. A coesão auxilia, portanto, o estabelecimento da coerência no processo de leitura e compreensão de textos porque o leitor parte da seqüência lingüística que constitui o texto em direção à coerência. Tal seqüência serve, então, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência.

Conforme Koch & Travaglia (2004: 54), “a coesão é apenas um dos fatores de coerência, que contribui para a constituição do texto enquanto tal, representando fatos da face lingüística da coerência, mas não sendo nem necessária, nem suficiente para converter uma seqüência lingüística em texto”. Isso é fato porque o que dá textualidade é a coerência, e não a coesão.

Se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre elementos lingüísticos que o compõem. Assim, têm-se os casos de textos em que, apesar da ausência de elementos coesivos explícitos, como por exemplo, alguns textos poéticos, listas e tabelas são totalmente coerentes, pois é possível determinar o seu sentido global. O inverso também é verdadeiro, já que há textos cuja presença de elementos coesivos não os torna coerentes. Embora suas partes tenham sentido, falta-lhes o sentido do todo e isso ocorre porque a coerência é global (KOCH & TRAVAGLIA, 2004; TANNEN, 1984).

A coesão é definida por Tannen (1984) como o conjunto de ligações da superfície textual, que indicam as relações entre os elementos de um texto. Já a coerência é definida em termos de organização de estruturas subjacentes, que fazem com que palavras e sentenças componham um todo significativo para os participantes de uma situação comunicativa. Ela explica que aqueles que não compreendem os princípios e convenções subjacentes ao discurso

não conseguem compreender o texto, mesmo que conheçam o significado de todas as palavras e a gramática que fundamenta o arranjo das sentenças.

É por isso que, ao ler um texto, os leitores que não percebem a relação entre os seus elementos não conseguem compreender o seu sentido. Falta-lhes estabelecer a conexão semântica. O leitor mais experiente, além de estabelecer a conexão semântica, reconhece uma relação pragmática, ou seja, ele percebe as ações que se realizam como ato de fala. Assim, diante de um anúncio publicitário, por exemplo, o leitor sabe que o produtor vai tentar convencê-lo a comprar o produto anunciado; diante de um bilhete escolar, ele sabe que encontrará possivelmente um comunicado; diante de um ofício, encontrará talvez uma solicitação.

Enquanto os elementos co-textuais constituem a coesão, os elementos contextuais constituem a coerência. A primeira é percebida na superfície textual, ao passo que a segunda é construída por meio de processos cognitivos que se realizam na mente do leitor, desencadeados pelo texto e seu contexto.

Segundo Halliday & Hasan (*apud* KOCH, 1994: 17), “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.”

Esses estudiosos consideram a coesão como parte do sistema de uma língua: embora se trate de uma relação semântica, ela é realizada – como ocorre com todos os componentes do sistema semântico – por meio do sistema léxico-gramatical. Há, portanto, formas de coesão realizadas por meio da gramática e outras, do léxico. Para tais autores, os principais fatores de coesão são a *referência*, a *substituição*, a *elipse*, a *conjunção* e a *coesão lexical*.

Entre os mecanismos que visam a assegurar uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual, podem-se destacar, juntamente com Koch (1994), os seguintes:

- *Referência*: são elementos de referência os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação.
- *Substituição*: consiste na colocação de um item em lugar de outro(s) elemento(s) do texto, ou até mesmo de uma oração inteira.
- *Elipse*: omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto.
- *Conjunção*: permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto.
- *Coesão lexical*: é obtida por meio de dois mecanismos: a reiteração (repetição do mesmo item lexical) e a colocação (uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo).

Como é possível observar, todos esses recursos são estabelecadores do que a lingüística chama de coesão textual. A coesão, mas não só ela, revela a importância do conhecimento lingüístico para a compreensão do texto e, portanto, para o estabelecimento de sua coerência. Outra questão a considerar é a de que a distinção entre os dois princípios de interpretabilidade não pode ser feita de maneira radical, como se fossem dois processos independentes. O sentido de um texto é produzido recorrendo-se tanto a elementos co-textuais quanto aos elementos contextuais, em particular os de ordem sociocognitivo-interacional.

2.8 Aspectos argumentativos

Segundo a intencionalidade daquele que produz um dado texto, haverá a seleção de determinados mecanismos para que ele obtenha o efeito desejado. Assim, a intencionalidade tem estreita ligação com a argumentatividade.

A argumentatividade manifesta-se por meio de marcas lingüísticas que têm por objetivo levar o leitor a determinadas conclusões. Koch & Travaglia (2004) destacam como exemplos os tempos verbais, os operadores e conectores argumentativos e os modalizadores. Tais marcas, somadas à inferência e aos demais fatores de textualidade, possibilitarão ao leitor

adentrar em níveis mais profundos do *iceberg*, metáfora utilizada pelos referidos autores para demonstrar a implicitude de todo texto e realçar que o que é explicitada no texto é apenas uma pequena superfície de uma grande porção que fica submersa.

Os operadores argumentativos são, pois, aspectos relevantes no processo de leitura e na produção de sentidos, especialmente de anúncios publicitários, os quais são, por natureza, marcados pela argumentatividade. Trata-se dos elementos da gramática que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, ou seja, o sentido pretendido no/por meio do texto.

Koch (2003) aborda os diferentes tipos de operadores. Há aqueles que têm por função assinalar o argumento mais forte no sentido de determinada conclusão, tais como “até mesmo”, “inclusive”, “até”, “mesmo”, “nem mesmo”. Outros operadores somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, sendo eles argumentos pertencentes à mesma classe argumentativa, como por exemplo “e”, “também”, “ainda”, “nem”, “não só...mas também”, “tanto...como”, “além de...”, “além disso...”, “a par de...”, etc.

Há, também, os operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores, tais como “portanto”, “logo”, “por conseguinte”, “pois”, “em decorrência”, “conseqüentemente”, etc. Outros operadores são empregados para introduzirem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: “ou”, “ou então”, “quer...quer”, “seja...seja”, etc.

Koch (2003) refere-se ainda àqueles que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: “mais que”, “menos que”, “tão...como”, etc. E, também, aos operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: “porque”, “que”, “já que”, “pois”, etc.

Existem os operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias, como os equivalentes ao “mas” (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.) e ao “embora” (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.). Por fim, há aqueles que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos, tais como “já”, “ainda”, “agora”, etc.

Quanto aos tempos verbais, Koch (2003: 54) apresenta, por meio da teoria de Weinrich, dois tipos de atitude comunicativa do locutor: o *mundo comentado* e o *mundo narrado*. No primeiro caso, “o locutor compromete-se com aquilo que enuncia”. Para isso, ele utiliza como recursos o presente, o futuro do pretérito, o pretérito perfeito composto e todas as locuções verbais formadas por esses tempos. No segundo caso, ao contrário, “o locutor não se compromete com aquilo que enuncia, simplesmente relata os fatos”. Nesse caso, o locutor utiliza os pretéritos imperfeito, mais-que-perfeito e perfeito, o futuro do pretérito e todas as locuções em que entram esses tempos. Os anúncios publicitários utilizam mais freqüentemente os tempos verbais do *mundo comentado*, pois o anunciante, em geral, apresenta-se diretamente envolvido no discurso.

Com base nos aspectos aqui levantados, arrisca-se a pensar que o problema de leitura dos alunos do ciclo II do Ensino Fundamental pode estar relacionado às próprias limitações que eles possuem em calcular o sentido dos textos devido à falta de conhecimento sobre o assunto, ou a seleção lexical, a manipulação de elementos lingüísticos por operações argumentativas, enfim, os recursos que são utilizados no texto conforme a intenção comunicativa. Seria muito pouco provável que o problema tivesse como causa o mau uso de tais recursos por parte do produtor. Dessa forma, há que se fazer alguma modificação no ensino de leitura para que o seu objetivo seja garantido.

Conforme foi proposto anteriormente, este capítulo teve como principal objetivo fornecer os elementos básicos referentes à noção da coerência textual a fim de se obter subsídios para uma análise adequada de anúncios publicitários. No próximo, pretende-se levantar os pontos de destaque em relação a esse gênero textual.

CAPÍTULO III

3. O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E O ENSINO DE LEITURA

Neste capítulo, pretende-se tratar das peculiaridades que envolvem o anúncio publicitário veiculado na mídia impressa, no intuito de se verificar se esse gênero pode se oferecer como meio adequado ao ensino da leitura, de modo a motivar o aluno leitor a desvendar os sentidos do texto.

Uma vez que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do sentido do texto, admite-se que ele necessita investir tudo o que sabe sobre a língua e sobre o mundo para poder compreender o que lê, reconhecendo a intencionalidade implícita e os conteúdos persuasivos com base em pistas que o texto traz e, então, estabelecer a coerência textual. No caso de leitores iniciantes, como é o caso de alunos que cursam o ciclo II do Ensino Fundamental, sabe-se que sua leitura ainda não se dá autonomamente e que, portanto, eles necessitam de um leitor mais experiente que os leve a compreender o que lêem, apreendendo os implícitos e justificando suas leituras a partir da localização de elementos lingüísticos e/ou discursivos. Assim, mediante tais considerações, apresenta-se, inicialmente, uma visão geral a respeito dos estudos nessa área de gêneros textuais e, em seguida, os elementos constituintes do texto publicitário.

3.1 Perspectiva dos gêneros textuais

Considerando-se que o homem se comunica por textos e sendo esses textos materializados e exteriorizados em um contexto social e histórico, presentes em um grande número de realizações, eles constituem o que se tem denominado gênero textual (Marcuschi, 2002).

Presentes em todas as esferas da atividade humana e utilizados nas diversas situações de interação pela linguagem, os gêneros conservam uma certa estabilidade que pode ser considerada no ensino de leitura como um recurso valioso para levar o aluno a perceber as estratégias de construção e interpretação próprias de cada gênero.

No que diz respeito à ligação da Lingüística Textual com os estudos dos gêneros, Koch (2004a: 167) salienta:

O estudo dos gêneros constitui hoje uma das preocupações centrais da Lingüística Textual, particularmente no que diz respeito às práticas sociais que os determinam, à sua localização no continuum fala/escrita, às *opções estilísticas que lhes são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e microestruturais* (grifo nosso).

O que se conhece sobre os gêneros tem importância para o ensino de leitura, na medida em que eles apresentam, de certa forma, aspectos que são comuns tanto no plano da construção composicional quanto no plano expressivo.

Pinheiro (2002) afirma que o termo gênero é amplamente utilizado pela retórica, pela teoria literária, pela lingüística e mais recentemente pela teoria midiática. Opta-se, aqui, por utilizá-lo como referência ao conjunto de textos que representam um dado evento comunicativo, assim como um anúncio publicitário, um programa de entrevistas na televisão ou uma reportagem jornalística, os quais constituem, segundo a perspectiva bakhtiniana, formas típicas de enunciados (KOCH & ELIAS, 2006).

Nas diversas situações de interação pela linguagem, os usuários da língua fazem uso de uma competência sociocomunicativa que, segundo Koch (2004a: 160), “permite-lhes discernir o que é adequado no interior das práticas sociais em que se acham engajados”. Ainda segundo a autora, “há o conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação de textos próprios de cada gênero”.

Tal conhecimento é adquirido pelo contato com os mais diversos gêneros, por meio da competência *metagenérica*. Fazer uso desse conhecimento, ou seja, dessa competência, significa poder interagir de forma conveniente em cada uma das práticas comunicativas. Esse conhecimento inclui conhecer os aspectos que determinam o estatuto genérico de um texto, presente tanto no querer dizer do produtor quanto no que é percebido pelo receptor. A percepção desses aspectos orienta o horizonte de expectativas do leitor, contribuindo muito para a produção de sentidos.

De acordo com Bakhtin (1979: 279), embora a utilização da língua seja feita de forma muito variada e apesar da tamanha diversidade de gêneros, cada esfera da atividade humana

comporta um certo repertório de gêneros, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. Segundo o autor, o enunciado

reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu *estilo verbal*, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua *construção composicional*. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (grifo nosso).

Dessa forma, quando o leitor conhece os gêneros que fazem parte de sua vida, é possível que faça uso de estratégias de leitura, fazendo, por exemplo, uma antecipação do que se espera naquele determinado gênero, selecionando o que deve ser lido, inferindo os sentidos que não estão explícitos e verificando as hipóteses levantadas.

Em relação à língua, segundo a concepção teórica bakhtiniana, os usuários comunicam-se em forma de enunciados concretos e únicos, orais ou escritos, os quais estão presentes em todas as esferas da atividade humana, e, por isso mesmo, o caráter e os modos de sua utilização são tão variados.

Isso significa dizer que, embora o termo gênero se refira a um evento recorrente de comunicação, envolvendo papéis e relações sociais mediados pela linguagem, ele varia conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos interlocutores. Por essa razão, a comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos, como se pode notar, por exemplo, na esfera publicitária, que se apresentará a seguir.

3.2 Texto publicitário

Considerando os pressupostos da Lingüística Textual, Gonzales (2003: 13), que busca respaldo em Gonçalves (1998), considera que

o texto publicitário pode ser denominado 'texto', pois sua textualidade resulta da interação de diferentes signos verbais e não-verbais para formarem a mensagem, ou seja, tem uma tipologia própria em que 'a linguagem verbal assume relacionamentos com

outros códigos; a imagem, a cor e o movimento substituem palavras'. Essas suas peculiaridades tornam sua comunicação altamente eficiente.

Assim, o texto publicitário reúne algumas características que lhe são peculiares. Respalhando-se em Vestergaard & Schroder (1988), Gonzales (2003: 14) revela que o texto publicitário é uma unidade estruturada por signos verbais e não-verbais, que tem como objetivo estabelecer “uma comunicação de caráter informativo e persuasivo, destinado a divulgar idéias – fins ideológicos – ou venda de serviços ou produtos – fins comerciais”. Trata-se de uma forma de comunicação pública, pois refere-se, em sua maioria, a um público anônimo, ou seja, não conhecido particularmente pelo anunciante; e é um discurso autoritário, já que o público não pode responder à comunicação emitida de forma direta.

Partindo da concepção bakhtiniana de que o gênero é constituído de um determinado modo, com uma certa função, em uma dada esfera de atuação humana, pode-se dizer que o texto publicitário reúne alguns traços que o tornam reconhecível, tendo-se em vista sua composição, seu conteúdo temático, seu estilo, seu propósito ou sua função e seu modo de veiculação. De acordo com Sandmann (1993: 27), o texto publicitário tem “como principal função vender um produto ou um serviço; persuadir alguém a um comportamento”. Mas, para isso, é preciso que haja informações sobre o assunto, o produto, o serviço.

Com fins comerciais, o anúncio faz uma comunicação pública por meio de imagens e signos lingüísticos. A situação de comunicação é perfeitamente clara, pois sempre haverá um anunciante que dirige a um consumidor uma mensagem dentro de um determinado contexto. No anúncio da *Ford*, por exemplo, o consumidor é representado pelos leitores da revista *Veja* e o contexto leva em consideração questões como: já têm um carro?; têm condições de adquiri-lo ou, ao menos, gostariam de ter?; têm conhecimento de que o texto é um anúncio?; reconhecem quem está veiculando o anúncio?.

Como se sabe, entre os meios impressos de veiculação de textos publicitários, estão as revistas. As revistas abrangem um público selecionado, já que existe uma diversidade de revistas voltadas aos diferentes segmentos da sociedade. Para Gonzales (2003: 30), ao se

direcionar a um determinado segmento, elas podem fazer uso de diferentes recursos: “há clima adequado para se tratar de assuntos específicos; há possibilidade do uso das cores, do espaço para abordagens mais detalhadas e de diversos impactos para cada anúncio publicado”.

Os aspectos acima, recorrentes no gênero anúncio, são pressupostamente conhecidos do leitor ou consumidor. Nesse sentido, pode-se dizer que, na perspectiva bakhtiniana, o gênero anúncio tem uma certa estabilidade no que diz respeito à estrutura formal, ao estilo verbal e ao conteúdo temático que orientam o leitor, contribuindo para a produção de sentidos.

3.3 Linguagem publicitária: aspectos lingüísticos argumentativos

Conforme já mencionado, a força argumentativa dos textos está na relação que o leitor estabelece entre as expressões lingüísticas encontradas no texto e os sentidos que ele consegue, por meio delas, construir.

Admite-se, juntamente com Koch (2003: 29), que “o uso da linguagem é essencialmente argumentativo”, pois, quando se investe numa interação por meio da linguagem, entram em jogo interesses e objetivos a serem atingidos. Assim acontece com a linguagem publicitária, porém, ela caracteriza-se pela utilização *consciente e racional* dos recursos estilísticos e argumentativos capazes de mudar (ou conservar) a opinião do público-alvo. Segundo a intenção de quem produz o anúncio, os argumentos são selecionados e articulados de modo que o funcionamento do texto atinja as metas previamente estabelecidas.

Para atingir o seu fim, a linguagem publicitária conta com os recursos lingüísticos, mas também interage com outros códigos, tais como a imagem, a cor e o movimento. O anúncio veiculado em revista, por exemplo, utiliza reproduções e fotos de qualidade, no intuito de favorecer procedimentos gráficos mais sutis e eficazes, como nuances de cor, tipos de letra e detalhes da foto.

A respeito do termo “publicidade”, Gonzales (2003: 25) pondera:

A palavra publicidade tem origem no latim “publicus”, que designava o ato de divulgar, de tornar público. Em língua moderna, o termo passa a ter um sentido jurídico, referindo-se à publicação ou leitura de leis, éditos, ordenações e julgamento. No século XIX, perde o seu sentido jurídico e adquire um significado comercial. Publicidade passa a ser definida como qualquer forma de divulgação de produtos e serviços, por meio de anúncios pagos e veiculados por um anunciante identificado, com fins comerciais.

No início, os anúncios preocupavam-se apenas com a informação. Martins (1997: 31) destaca que tais anúncios, antes denominados “reclames”, “eram produzidos pela própria redação dos jornais ou por poetas e desenhistas destacados da época. Constituíam-se em mensagens artísticas, objetivas e de acordo com o gosto da sociedade daquele tempo”. Somente no fim do século XIX e início do século XX, com a expansão industrial e dos meios de comunicação de massa, a publicidade passou a preocupar-se também com a persuasão.

A partir daí, pode-se notar que, muito embora os gêneros sejam considerados “seqüências relativamente estáveis de enunciados⁷”, eles não são de fato estáticos: a mudança das características temáticas, composicionais e estilísticas do anúncio publicitário no eixo da história revela o quanto os gêneros são, de fato, marcados sócio-historicamente, em função das necessidades encontradas nas diversas situações da vida social.

O termo “propaganda” tem origem no latim *propagare*, que quer dizer propagar, multiplicar, difundir. Fazer propaganda é, portanto, difundir idéias, crenças, princípios e doutrinas. Segundo Pinho (1990: 22), propaganda pode ser definida como “o conjunto de técnicas e atividades de informação e persuasão destinadas a influenciar , num determinado sentido, as opiniões, os sentimentos e as atitudes do público receptor”.

Em geral, os termos “texto publicitário”, “anúncio”, “publicidade”, “propaganda” são considerados equivalentes ou sinônimos. Mas Carvalho (1996) ressalta que alguns autores consideram o termo *propaganda* mais abrangente que *publicidade*, já que o primeiro estaria

⁷ Segundo Bakhtin (1979: 279), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

relacionado à mensagem política, religiosa, institucional e comercial, enquanto o segundo seria relativo apenas a mensagens comerciais.

Complementando essa idéia, Gonzales (2003: 29) ressalta que

ambas as formas de comunicação utilizam recursos argumentativos e estilísticos para atingir suas finalidades, com a diferença que a propaganda, ao contrário da publicidade, escancara a realidade, mostrando claramente seus aspectos negativos: propaganda contra o cigarro, as drogas, prevenção da Aids.

Como se vê, o uso dos termos “publicidade” e “propaganda” tem sido motivo de controvérsias; no entanto, tal dificuldade não impede que se opte por uma em detrimento da outra. Esclarece-se que o enfoque deste trabalho limita-se à publicidade, por considerá-la mais associada à divulgação de produtos por anúncios comerciais.

Com o intuito de convencer e seduzir o receptor, Carvalho (1996) enumera os recursos freqüentemente utilizados na linguagem publicitária. Tem-se a ordem, que leva o receptor a agir; a persuasão, que o leva a crer, e a sedução, que o leva a buscar o prazer. São exemplos dados pela autora: “Beba Coca-cola”; “Só Omo lava mais branco” e “Se algum desconhecido lhe oferecer flores, isto é Impulse”, respectivamente.

A utilização de tais recursos possibilita a criação de um mundo perfeito e ideal, afastando do receptor a imagem do mundo caótico em que vive. E, ao criar esse mundo perfeito, ela indica o que deve ser usado ou comprado. Como consequência, possuir os objetos anunciados passa a ser sinônimo de felicidade. Carvalho (1996: 13) afirma: “Sem a auréola que a publicidade lhes confere, seriam apenas bens de consumo, mas mitificados, personalizados, adquirem atributos da condição humana”. Assim, para tentar mudar a atitude do receptor, o texto publicitário deixa de ser meramente informativo e a seleção das palavras passa a ser feita em função de sua força persuasiva. A autora enfatiza que, “por meio das palavras, o receptor ‘descobre’ o que lhe faltava, embora logo após a compra sinta a frustração de permanecer insatisfeito” (CARVALHO, 1996: 19).

O anúncio baseia-se na palavra escrita, que exerce a função de direcionar o sentido da imagem. Ele constitui o canal de publicidade por excelência, pois estabelece uma ligação direta entre a oferta e a procura. No caso de anúncios em revistas, tem-se um público-alvo direcionado e específico. Mas a linguagem publicitária não tenta persuadir impondo padrões que a sociedade ainda não incorporou. Ao contrário, ela é feita com base no já definido. Então, num anúncio cujo público é a mulher, seu perfil é aquele já aceito pela sociedade.

Os anúncios são formados por mensagens curtas, para serem lidas com rapidez. Por essa razão seu vocabulário é simples, com termos conhecidos e corriqueiros. No entanto, o que os torna interessantes e mais valorizados, segundo Carvalho (1996: 29), são as relações que se estabelecem, tais como “a polissemia, a oposição, o duplo sentido ou, às vezes, um novo sentido para um termo bastante conhecido”.

A estrutura publicitária sustenta uma argumentação icônico-lingüística que leva o consumidor a se convencer consciente ou inconscientemente. Dessa forma, o texto publicitário tem como principal função vender um produto ou serviço e, para isso, veicula informações sobre o assunto, o produto, o serviço.

Visando a atingir a esse fim, recorre-se a recursos persuasivos, tais como a referência ao consumidor em segunda pessoa, marcadas por meio do uso dos verbos no imperativo, uso da interrogação, exclamação, reticências, vocativos, pronomes de tratamento e demonstrativos. Para Gonzales (2003), esses são exemplos de marcas lingüísticas explícitas utilizadas com o intuito de “controlar” o comportamento do consumidor.

A pontuação utilizada nos anúncios também é discreta, sem reticências, exclamações ou interrogações. Mas, quando utilizada, é feita com cautela, para que se evite conotações indesejadas pelo anunciante.

Quando bem utilizadas, as reticências podem ter uma marcação altamente significativa, levando o leitor a questionar todo o enunciado diante da presença delas. As

exclamações carregam uma forte dose afetiva, muito utilizadas na comunicação de sensações, que nem sempre são transmissíveis pelas palavras.

As interrogações, amplamente utilizadas em textos publicitários, além de indicarem uma atitude de expectativa de um dos interlocutores, funcionam como recurso de persuasão, pois convocam o leitor a ter uma atitude responsiva ativa, nos termos de Bakhtin (1979).

Os adjetivos também são amplamente utilizados, porém, com cautela, para não serem contestados, já que sempre veiculam um juízo de valor, um julgamento pessoal que pode ser negado ou contrariado. O exagero no uso dos adjetivos pode levar o consumidor a suspeitar que está sendo intencionalmente enganado e isso acabaria fragilizando a eficácia do anúncio.

A mensagem tenta persuadir o consumidor a realizar uma ação predeterminada e, para isso, usa uma linguagem autoritária, na qual se destaca o uso do modo verbal imperativo, como, por exemplo, “Abuse e use C&A”.

Para chamar a atenção do consumidor e, portanto, persuadi-lo a adquirir o produto/serviço ou aderir à idéia veiculada no anúncio, Iasbeck (2002: 108) destaca que “as modernas fórmulas *sloguísticas* têm fugido cada vez mais do imperativo explícito, dissimulando a natureza incitativa em insinuações sutis”. No lugar, tem-se preferido o uso de recursos estilísticos, especialmente as metáforas e metonímias, que serão abordadas a seguir.

3.4 Conhecimento estilístico

Conforme já explicitado, o anúncio faz uma comunicação pública por meio de signos verbais e não-verbais, envolvendo um anunciante que se dirige ao consumidor, com fins estritamente ideológicos ou comerciais.

Para tanto, faz uso de recursos estilísticos e argumentativos que, segundo a intenção de quem produz o anúncio, são selecionados e articulados de modo que o funcionamento do texto atinja as metas previamente estabelecidas.

Mencionar os recursos estilísticos é também falar de fatos lingüísticos, pois, de acordo com Bakhtin (1979), a gramática e a estilística juntam-se e separam-se em qualquer fato lingüístico concreto: do ponto de vista da língua, é um fato gramatical; do ponto de vista do enunciado individual, é estilístico. Então, mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico.

Nesse processo de construção do texto, o anunciante revela a sua marca individual, ou melhor, a marca de sua instituição ou de seu produto, mas sem ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais. Segundo Koch & Elias (2006: 110), essa marca é “a expressão máxima do trabalho do autor nas escolhas realizadas para a constituição do dizer”. Trata-se, portanto, de seu estilo na construção do anúncio, tanto no plano da expressividade quanto no do conteúdo temático.

Van Dijk (2002) refere-se a esta possibilidade de escolhas lingüísticas que o anunciante pode fazer, segundo a área de ação do tipo de texto e das informações contextuais, como *estratégias estilísticas*. Ele ressalta a necessidade de haver coerência no uso dos marcadores estilísticos, para que se possa inferir as informações vitais para o sucesso da interação. Assim, é possível dizer que as estratégias estilísticas funcionam como mecanismo retórico-persuasivo, por meio do qual se tenta agradar e motivar o consumidor propiciando o tão desejado retorno comercial.

Além das estratégias estilísticas, Van Dijk (2002: 33) aponta para a existência das “estratégias retóricas (figuras de palavras, entre outras)”, as quais “são usadas para aumentar a eficácia do discurso e a interação comunicativa”, facilitando a percepção dos objetivos da interação verbal.

Do ponto de vista do conteúdo temático predominam nos anúncios publicitários mensagens destinadas a informar e persuadir o leitor e/ou consumidor, por meio de argumentos racionais e de apelos emocionais. Para tanto, são aproveitados acontecimentos do mundo em geral, de ordem política, econômica, social, histórica ou cultural, tais como valores, modos de

comportamento e/ou sentimentos. Os conteúdos temáticos constitutivos do anúncio publicitário tornam o que é essencialmente comercial em algo essencialmente humano.

Para que os recursos lingüísticos funcionem com a devida força persuasiva, é preciso que eles sejam bem explorados. Conforme pondera Gonzales (2003: 97), o sentido figurado na linguagem publicitária é “um recurso imprescindível no discurso publicitário, principalmente no seu título e *slogan*, cujas funções são chamar a atenção e despertar o interesse do consumidor para o produto/serviço no anúncio”. A autora, recorrendo a Sandamnn (1997), explica que o sentido figurado desperta a atenção do leitor porque, ao sobrepor o sentido conotativo a um sentido denotativo à palavra, criam-se vários significados, ou seja, gera-se o fenômeno da *ambigüidade de sentido*.

Ao mesmo tempo em que contribui para tornar a mensagem mais curta e objetiva, a *ambigüidade* chama a atenção do consumidor do anúncio porque torna a mensagem mais criativa, inteligente e atraente. Assim, por meio de uma só palavra ou expressão é veiculado mais de um sentido.

Destaca-se aqui a importância de explorar esse recurso no ensino de leitura e produção de sentidos por leitores iniciantes, exatamente por ser um recurso recorrente no gênero em questão, e que nele se faz presente com o propósito de tentar convencer o leitor ou consumidor a aceitar o apelo pretendido pelo anunciante.

Como já se mencionou, os recursos considerados de maior efeito publicitário são a metáfora e a metonímia. Os trocadilhos (paronomásias) também são eficientes, ao lado de outras figuras, como antítese, paradoxo, prosopopéia, comparação, hipérbole, sinestesia, eufemismo, ironia, quiasmo, rima, aliteração, assonância, onomatopéia (CARVALHO, 1996; GONZALES, 2003).

Para Iasbeck (2002: 84), a metáfora, no campo da estilística, “é o nome dado ao emprego de um termo ou expressão num sentido diferente do seu significado historicamente mais comum, ‘literal’ ou ‘próprio’”. Corroborando essa idéia, Gonzales (2003: 104) acrescenta que

“no processo metafórico ocorre uma comparação implícita entre a significação própria da palavra ou imagem e seu sentido figurado”. Por meio dela, aproximam-se elementos de universos bastante diferentes, mas que apresentam características comuns, como, por exemplo, em “minha vizinha é uma porca” pode-se depreender que ela seja suja ou gorda.

Havendo a partícula comparativa “como” ou “tão...quanto”, de forma explícita, como no anúncio do Banco do Brasil⁸ “Antecipe recebíveis no BB com condições tão especiais quanto o Dia das Mães”, não se tem uma metáfora, mas o recurso da comparação propriamente dita.

Gonzales (2003: 106) explica que a metonímia “é a alteração de sentido de uma palavra, expressão ou imagem quando entre o sentido que o termo ou imagem tem e o que adquire há uma relação de inclusão ou de implicação”. No exemplo por ela citado, “Chegou o óleo Claris 100% girassol”, tem-se, no plano da imagem, uma frigideira com um girassol. Como o termo “girassol” implica “óleo”, há, nesse caso, o uso da metonímia. Na mesma direção, Tavares (1984: 374) observa que, ao contrário da metáfora, a metonímia “é a substituição do sentido de uma palavra pelo de outra que com ela apresenta relação constante”.

De acordo com Tavares (1984: 347), a antítese é o recurso que estabelece “a oposição entre duas ou mais idéias, ou dois pensamentos”. Em mensagens publicitárias, seu emprego é bastante comum, uma vez que os termos antônimos causam impacto e fazem ressaltar o valor do objeto. O anúncio da *Volkswagen*⁹ “Ande na cidade com a mesma agilidade de quem anda na selva” é um exemplo do emprego da antítese (cidade x selva), com destaque para a agilidade do produto *CrossFox*.

A sinestesia é “o mecanismo estilístico que consiste em reunir, numa só unidade, elementos designativos de sensações relativas a diferentes órgãos do sentido”. O emprego desse recurso também é muito comum na linguagem publicitária, já que a associação de sons, cores, cheiros, gostos, texturas e múltiplos estados de espírito desperta a atenção do leitor para a

⁸ Veiculado na Revista *VEJA*. São Paulo, edição 1956, ano 39, n. 19, 17 maio. 2006.

⁹ Veiculado na Revista *VEJA*. São Paulo, edição 1951, ano 39, n. 14, 14 abr. 2006.

mensagem do anúncio, como ocorre em “A *Oxford* acaba de inventar um tempero que se come com os olhos”, exemplo citado por Gonzales (2003: 114).

A preterição é “a figura pela qual o autor finge ou previne que não vai falar sobre determinado assunto, mas fazendo justamente o contrário do que está afirmando” (TAVARES, 1984: 363).

De acordo com Cunha (2001), a elipse gramatical é uma figura de sintaxe cujo uso provoca um efeito de concisão ou de rapidez, em uma enunciação de pensamentos condensados ou na descrição de perfis. Em “Genéricos custam menos. Genéricos *Eurofarma*, menos ainda¹⁰” tem-se uma elipse verbal, por exemplo.

O processo de encadeamento de orações que se sucedem sem conjunções ou conectivos aditivos é conhecido por assíndeto, figura de sintaxe que requer do leitor uma atenção maior no exame de cada fato, o qual é mantido em sua individualidade, em sua independência (CUNHA, 2001).

No nível gramatical, há um recurso muito utilizado em anúncios publicitários denominado paralelismo sintático, caracterizado pela “combinação de palavras em estruturas sintáticas que se repetem ao longo do texto”, cuja função é “mostrar que os significados transmitidos pelas construções paralelas mantêm entre si algum tipo de simetria ou assimetria” (GONZALES, 2003: 125).

Carvalho (1996) ressalta que há outro recurso apelativo usado na linguagem publicitária, conhecido como empréstimos lingüísticos. Seja para se referir “a nomes de produtos, provenientes de multinacionais e nomeados na língua original”, seja para tratar de *status*, a imprensa e a publicidade não resistem ao uso de palavras estrangeiras.

¹⁰ Veiculado na Revista *ÉPOCA*. São Paulo, n. 427, 24 jul. 2006.

Como é possível notar, as figuras de linguagem são inerentes à língua e estão presentes no cotidiano das pessoas. Além de conhecer e reconhecer o uso desses recursos em anúncios publicitários, é primordial fazer com que se reflita a respeito das possibilidades expressivas da linguagem, principalmente porque a linguagem comum não consegue expressar satisfatoriamente o diferente e/ou aquilo que se pretende comunicar de modo mais expressivo.

3.5 Superestrutura do anúncio publicitário

Assim como ocorre com outros gêneros, o anúncio exibe uma estrutura esquemática convencional – mas variável de acordo com a cultura – que pode ser manipulada estrategicamente pelos usuários da língua. Para Van Dijk (2002: 30), a superestrutura do texto organiza seu conteúdo global (macroproposição), de modo que os usuários de uma língua “tentarão ativar uma superestrutura relevante da memória semântica tão logo o contexto ou o tipo de texto sugerir a primeira pista”. Assim, cada macroproposição ou seqüências de macroproposições não só servirão para fornecer os possíveis significados locais e globais da base textual como também poderão ser usados “como um poderoso recurso *top-down* de processamento para a atribuição de categorias superestruturais relevantes”, tais como o título, a imagem, o texto, a marca e o *slogan*.

Dessa forma, reconhecer as categorias acima significa reconhecer a superestrutura do anúncio publicitário. Por conseguinte, insiste-se na importância de se levar em consideração no ensino de leitura esses conhecimentos de forma mais sistemática, pois não há como manipular um texto de maneira estratégica sem conhecer os aspectos envolvidos em suas categorias superestruturais relevantes.

O título, cujo foco está centrado no leitor, tem a função de provocar-lhe o desejo de possuir o produto anunciado. Para isso, são usados recursos estilísticos e expressivos, numa linguagem que convoca um consumidor como indivíduo e não como um ser massificado. Nesse momento, a preocupação principal não é com o conteúdo informacional sobre o produto propagado, mas com o leitor. Objetivando persuadir o leitor, Citelli (*apud* GONZALES, 2003) afirma que o título do anúncio ainda deve ser conciso, tendo no máximo de cinco a sete palavras

gramaticais – verbos, substantivos, adjetivos, advérbios – além de ser positivo e abordar aspectos eufóricos, agradáveis ao consumidor.

A imagem, conhecida como uma forma de comunicação não-verbal, tem a função de chamar a atenção para o texto publicitário, dando vida ao anúncio e despertando o desejo do consumidor. Para produzir diferentes graus de destaque e diferentes significados, são utilizados alguns mecanismos, tais como jogo de luzes, cores e foco.

Além disso, a imagem pode explorar o sentido denotativo ou conotativo. Gonzales (2003: 19) explica que “seu sentido polissêmico é delimitado pelo título do anúncio, mensagem lingüística que a acompanha e orienta sua significação”. Apesar de não ser foco desta pesquisa uma análise mais aprofundada do recurso da imagem, destaca-se, juntamente com Vestergaard & Schroder (*apud* GONZALES, 2003), o recurso da utilização da luz e do foco na diagonal, já que, ao examinar uma ilustração, o leitor faz um movimento com o olhar em diagonal, ou seja, do canto superior esquerdo para o canto inferior direito, de modo que os elementos do anúncio que merecem destaque aparecem nessas posições estratégicas.

De acordo com a autora, o texto é a argumentação verbal que tem por objetivo informar sobre o produto, serviço ou idéia, bem como persuadir o leitor. Para alcançar o objetivo, faz-se necessário oferecer àquele que lê argumentos racionais, incontestáveis, com informações que provem a validade do produto.

O texto também apresenta apelos emocionais, desencadeando motivações inconscientes e decisões favoráveis. É fato o emprego de tais apelos em anúncios de telefones celulares, por exemplo, próximo a datas comemorativas, quando são explorados os apelos emocionais, os quais não justificam, na maioria das vezes, a aquisição do produto se forem analisados racionalmente.

A introdução do texto tem a função de despertar o desejo do leitor para consumir o produto. Então, a idéia ou o produto anunciado sempre será o melhor, o mais viável, o mais econômico.

O desenvolvimento do texto deve criar convicção no leitor, com provas racionais, argumentos emotivos ou argumentos mistos. No caso das provas racionais, são introduzidas as utilidades do produto e a descrição de suas qualidades, os motivos e resultados do ter e não ter o produto e a explicação de sua superioridade em relação aos demais.

Quanto aos argumentos emotivos, são usadas expressões exclamativas, interjeições, adjetivos qualificativos subjetivos, superlativos e diminutivos, figuras de linguagem, conotação.

Os argumentos mistos combinam provas racionais com argumentos emotivos. Gonzales (2003: 22) ressalta que “esse tipo de desenvolvimento é o mais comum nos anúncios publicitários, pois informa e apela ao mesmo tempo”. Nesse caso, pode-se dizer que a função informativa da mensagem se dilui nos apelos emotivos, já que, muitas vezes, as pessoas se sensibilizam mais pela emoção do que pela inteligência, mais pelo que está fora do produto do que nele mesmo.

A conclusão do texto induz o consumidor à compra, normalmente com o uso de formas imperativas explícitas, como “compre”, ou indiretas, como “procure”, e retomando as vantagens do produto, idéia ou serviço que está sendo anunciado.

O anúncio publicitário apresenta também a marca e o logotipo. Ainda segundo Gonzales (2003: 23), a marca pode ser nominativa – quando ela é o próprio *nome* da empresa, da instituição ou do produto; figurativa – constitui-se de um símbolo visual, figurativo; ou mista (corporativa) – quando um nome é associado a um sinal. A autora ressalta que “o logotipo é a forma de escrever, grafar uma determinada marca, seja ela figurativa ou nominativa”.

No intuito de reforçar as principais qualidades do produto, o anúncio pode valer-se do recurso do *slogan*. Em poucas palavras, “ele destaca a imagem da instituição ou produto que se pretende vender para o público e fixa as principais qualidades do que é anunciado” (GONZALES, 2003: 24). O termo *slogan* é definido por Rabaça & Barbosa (1987: 544) como

uma “frase concisa, marcante, geralmente incisiva, atraente, de fácil percepção e memorização, que apregoa as qualidades e a superioridade de um produto, serviço ou idéia”.

Após terem sido abordadas as peculiaridades que envolvem o anúncio publicitário veiculado na mídia impressa, arrisca-se dizer que o ensino de leitura desse gênero pode ser, de fato, muito mais rico e instigante, na medida em o leitor tem diante de si uma gama enorme de recursos possíveis de serem utilizados na produção de sentidos do texto. Por isso, mais uma vez, destaca-se a importância de seu conhecimento prévio e da necessidade de se ampliar tudo o que sabe sobre a língua e sobre o mundo, para poder compreender o que lê, reconhecendo a intencionalidade implícita e os conteúdos persuasivos com base em pistas que o texto traz.

No próximo capítulo, apresenta-se a análise de quatro anúncios publicitários, orientada por aspectos da Linguística Textual, que propicia uma leitura adequada à produção de sentidos. Busca-se, portanto, evidenciar a importância do conhecimento lingüístico, do conhecimento textual e do conhecimento de mundo na produção de sentidos.

CAPÍTULO IV

4. O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Neste capítulo, tem-se por objetivo propor a análise de quatro anúncios publicitários, evidenciando-se a relevância do conhecimento prévio que envolve o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual (superestrutura do texto) e o conhecimento de mundo no estabelecimento da coerência textual. Não se pretende aqui esgotar o tema relativo ao estabelecimento da coerência textual, mas, sim, demonstrar que análises bem orientadas, fundamentadas em teorias sólidas, podem contribuir para o aprimoramento do ensino de leitura em aulas de Língua Portuguesa.

Destaca-se que não existe um processo de compreensão único, mas processos de compreensão que variam de acordo com as situações de interação e os usuários da língua. O leitor que busca estabelecer o sentido do texto e, portanto, calcular sua coerência o faz por meio de processos e mecanismos que obedecem a determinações psicológicas e cognitivas, socioculturais, pragmáticas e lingüísticas.

Esses processos e mecanismos são entendidos por Van Dijk (2002) como uma análise estratégica, que depende não somente das características textuais, mas também das características do usuário da língua, entre elas seus objetivos e seu conhecimento de mundo. Assim, ao se colocar diante de um texto, o leitor leva em consideração seus conhecimentos prévios – sociocognitivos – e, num processo de interação com o autor e o texto, constrói a coerência. Por essa razão, as análises que aqui se apresentam não levam em consideração as características de diferentes leitores, mas propõem uma *possível* leitura dos quatro anúncios, a título de exemplificação, segundo os conhecimentos prévios de um leitor, nesse caso, a pesquisadora.

A seguir, apresenta-se a aplicação dos pressupostos teóricos referentes às estratégias de compreensão do texto, segundo as bases teóricas escolhidas.

4.1 Categorias de análise

Conhecimento lingüístico:

- recursos argumentativos: provas racionais, operadores argumentativos;

- recursos persuasivos: pontuação, uso de adjetivos, modo verbal, vocativo, pronomes de tratamento, pronomes demonstrativos; interjeição;
- recursos estilísticos: comparações, figuras de linguagem (hipérbole, metáfora, metonímia, antítese, sinestesia, preterição; assíndeto, paralelismo sintático);
- recursos coesivos: marcadores de coesão.

Conhecimento textual:

- do ponto de vista estrutural (superestrutura):
 - título: quantidade de palavras gramaticais;
 - imagem: cor, tipo de letra, detalhes, luz;
 - texto: argumentos racionais, emotivos, mistos;
 - marca: nominativa, figurativa, mista ou corporativa;
 - *slogan*.
- do ponto de vista interacional:
 - percepção do ato de fala global.

Conhecimento de mundo:

- estruturas cognitivas passíveis de serem ativadas: *frames, scripts, esquemas*.

4.2 Leitura do anúncio da Skol – Anexo 4



**Se você não consegue
abrir outras embalagens
porque está segurando
o controle remoto, a Big Neck
tem tampa de rosca.**

**Se você tem preguiça
de mover os lábios, ela tem
uma boca mais larga.**

**Se você não quer ficar
levantando da poltrona
toda hora, ela tem 500 ml.**

**Bom, pelo menos vai até
o supermercado comprar,
né ô boa vida?**

APRECIE COM MODERAÇÃO

Chegou Skol Big Neck

BIG NECK

SKOL

Skol Big Neck.
A nova embalagem
de Skol que
tem 500 ml,
tampa de rosca e
a boca mais larga.

SKOL

A cerveja para
divertir-se.

4.2.1 Aspectos lingüísticos

*Se você não consegue
abrir outras embalagens
porque está segurando
o controle remoto, a Big Neck
tem tampa de rosca.*

*Se você tem preguiça
de mover os lábios, ela tem
uma boca mais larga.*

*Se você não quer ficar
levantando da poltrona*

toda hora, ela tem 500 ml.

*Bom, pelo menos vai até
o supermercado comprar,
né ô boa vida?*

Aprecie com moderação.

VEJA. São Paulo, edição 1855, ano 37, n. 21, 26 maio. 2004.

O anúncio da *Skol* é um texto publicitário, pois trata-se de uma forma de comunicação de massa – divulgado na Revista *Veja* São Paulo, com uma tiragem de 375.623 exemplares –, cujas funções são informar as pessoas sobre o produto e induzi-las à sua compra. Isso significa dizer que, com fins comerciais, esse anúncio faz uma comunicação de caráter informativo e persuasivo.

Conforme argumenta Dyer (*apud* Van Dijk, 2002), a função pragmática geral do discurso do anúncio é recomendar ou sugerir o uso de novos produtos ou serviços ou, ainda, aderir a novas idéias. Nesse sentido, o discurso do anúncio deve conter as qualidades do produto, a comparação com outros anteriores e razões para usá-lo.

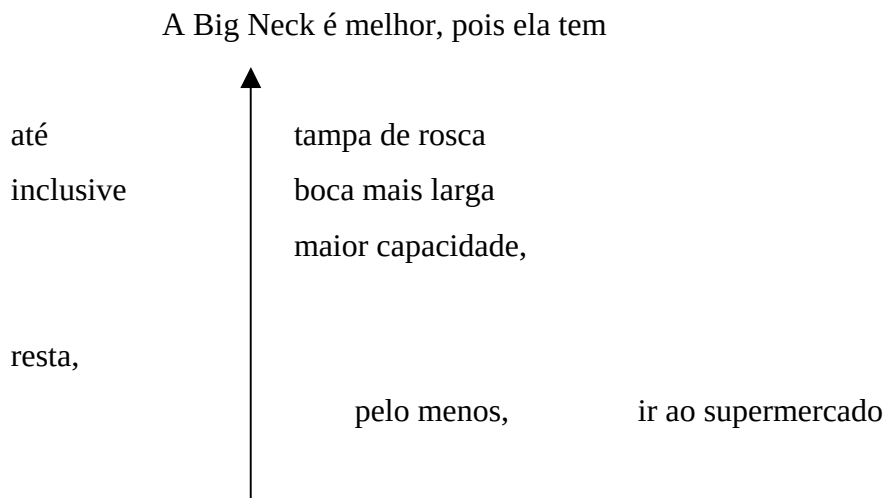
No caso do discurso em questão, as qualidades do produto são expressas por meio de atributos tais como a tampa de rosca, a boca mais larga e o conteúdo de 500 ml. A comparação é expressa por “Se você não consegue abrir outras embalagens”, e as razões para preferir essa às demais justificam-se quando o consumidor “tem preguiça”, “não quer ficar levantando da poltrona toda hora” ou não quer largar “o controle remoto”.

As informações veiculadas no anúncio da *Skol*, que funcionam como argumentos a favor do produto, são as seguintes: a tampa de rosca, que facilita seu modo de abrir; a boca da garrafa é mais larga, portanto é mais fácil tomar a cerveja, e sua capacidade é de 500ml, o que evita que o consumidor levante do sofá para buscar mais uma lata do produto.

A recomendação “Aprecie com moderação” tem a intenção de veicular a advertência do Ministério da Saúde quanto ao consumo exagerado de bebidas alcoólicas.

As macroproposições gerais podem ser formuladas por “Compre a *Big Neck*”, “Beba a *Big Neck*” ou “A *Big Neck* é mais prática do que as outras”.

O enunciado “Bom, pelo menos vai até o supermercado comprar” é um argumento que leva o leitor a concluir que a *Skol* providenciou praticamente tudo, restando ao consumidor comprar a cerveja, já que essa tarefa é a “menos difícil”, segundo a escala de argumentos presentes no texto, como é possível perceber que:



Segundo Van Dijk (2002: 67), “a semântica dos anúncios é organizada não somente pela coerência local e global de fatos relatados – entendidas, aqui, como coesão e coerência, respectivamente –, mas também pela organização superordenada de um esquema argumentativo”, conforme observado nos aspectos analisados.

A persuasão é garantida por meio dos seguintes recursos lingüísticos: o emprego do pronome de tratamento “você”, funcionando não só para se referir ao leitor/consumidor com maior intimidade, como também para personalizar a mensagem verbal, dirigindo-se a ele como indivíduo.

Outro recurso de igual valor é o uso da expressão “boa vida”, que reforça o grau de intimidade e informalidade com que o leitor/consumidor é tratado. O uso da interrogação “né ô

boa vida?” e do modo imperativo “vai até o supermercado comprar” serve como estratégia apelativa, cuja intenção é a de persuadir o leitor a tomar uma atitude. O uso da interjeição “Bom” reforça a idéia de que agora não é a Skol quem terá de fazer alguma coisa, aliás, ela já fez quase tudo. A interjeição também orienta o leitor para a conclusão do texto.

O uso da expressão “né?”, marcador típico dos textos falados, aparece no discurso para indicar final de um segmento tópico e estabelecer com o interlocutor uma interação explícita por meio da linguagem. Existem outros marcadores conversacionais que “fornecem pistas importantes para os interlocutores, visto que eles ‘pontuam’ o texto”, os quais foram amplamente estudados por Marcuschi (*apud* KOCH, 2003: 123).

Além desses recursos, os anúncios publicitários recorrem a recursos expressivos e estilísticos, no intuito de despertar a atenção do leitor/consumidor para o produto anunciado. Conforme Carvalho (1996: 94), “a persuasão utiliza a arte como forma de sedução, ela nada mais é que um dos seus disfarces”. Em outras palavras, a linguagem publicitária combina os recursos cotidianos da língua com aqueles que decorrem da preocupação estética, tornando “o casamento arte/persuasão” mais convincente.

Nesse sentido, recorrendo ao recurso da retórica da antítese, o anúncio ressalta as qualidades do produto anunciado. A oposição está evidente no plano verbal, e o contexto do anúncio permite estabelecer esta oposição entre a *Big Neck* e as *outras embalagens*: enquanto estas não têm tampa de rosca, têm boca mais estreita e menos volume, aquela tem tampa de rosca, boca mais larga e maior volume.

A estrutura coesiva é caracterizada pelo pronome “ela”, referindo-se ao sintagma nominal definido “a *Big Neck*”. Outro tipo de estrutura coesiva é percebido em “pelo menos vai até o supermercado comprar”, nesse caso de forma elidida.

4.2.2 Conhecimento textual

No que diz respeito à estrutura, o referido anúncio tem como título “Chegou *Skol Big Neck*”, considerado, segundo Gonzales (2003), um bom título por ser conciso e ser constituído de, no máximo, cinco a sete palavras gramaticais, tais como verbo, substantivo, adjetivo, advérbio. Nesse caso, há quatro delas. Além disso, transmite uma idéia positiva, abordando aspectos agradáveis ao consumidor: seu frasco tem um “gargalo” maior.

Destaca-se que o nome do produto é tomado de empréstimo ao inglês, considerado uma língua de prestígio internacional. Seu uso faz ressaltar as qualidades do produto de forma apelativa. De acordo com Carvalho (1996: 150), “o uso do empréstimo não é apenas uma questão lingüística, nem de identificação da origem do produto, mas trata-se de *status* e ‘cor local’, que o termo traz ao texto”. No caso do anúncio em questão, pode-se dizer que ele se refere a um produto proveniente de empresa multinacional (Ambev) e, por isso mesmo, nomeado na língua original.

O texto é construído por argumentos mistos: racionais e emotivos. Quando o anúncio informa que a *Skol* vem em uma nova embalagem, com 500ml, tampa de rosca e boca mais larga, está oferecendo os dados que validam o produto, constituindo, dessa forma, o conjunto dos argumentos racionais.

Quando se refere à facilidade de abrir, à preguiça de mover os lábios ou não querer levantar do sofá para buscar mais uma garrafa, bem como o uso de “você”; da expressão “boa vida”, referindo-se com maior intimidade ao leitor/consumidor; do uso da interrogação “né ô boa vida?”; do imperativo “vai até o supermercado comprar” e da interjeição “Bom”, está-se fazendo uso de argumentos emotivos, os quais constituem, como já dito, os elementos persuasivos do anúncio.

Considera-se a conclusão do anúncio a recomendação “Aprecie com moderação”, no qual o verbo “apreciar” é empregado no modo imperativo, mantendo a função persuasiva de forma explícita.

No plano da imagem, pode-se afirmar que o anúncio veiculado em revista apresenta reproduções e fotos de qualidade, favorecendo procedimentos gráficos mais sutis e eficazes, como nuanças de cor, tipos de letra e detalhes da foto. No anúncio da *Skol*, há uma foto de página inteira de uma embalagem *Big Neck*, ressaltando seu tamanho “big” e, ao lado, a tampa de rosca. Predominam as cores amarela e vermelha, que lembram as cores do verão. Os raios ao fundo destacam a cerveja bem gelada, sugerindo inclusive que sua superioridade se equipara ao próprio Sol, ao ser colocada no centro dos raios.

No anúncio, vê-se que a marca da *Skol* é mista ou corporativa, pois se utiliza um signo verbal – o próprio nome da cerveja – e não-verbal – uma seta em semicírculo, simbolizando a forma como a cerveja desce ao ser ingerida: gostosa, suave e “redondo”.

O *slogan* “A cerveja que desce redondo” vem, portanto, realçar a superioridade do produto que se pretende vender, fixando sua principal qualidade. Utiliza-se, nesse *slogan*, a sinestesia, por meio da qual se evoca, segundo Tavares (1984: 223), “impressões sensoriais pela palavra”.

De acordo com Koch & Elias (2006: 46), o conhecimento interacional envolve, além de outros, o conhecimento ilocucional, o qual “permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, numa dada situação interacional”.

No caso em questão, o leitor reconhece que se trata de um anúncio de cerveja, no qual estão presentes as especificações do produto e os argumentos a seu favor, levando-o a optar pela *Big Neck*. Por meio da *competência metagenérica*, ele consegue presumir a que veio o respectivo texto e a construção de sentidos é por ela orientada.

Dessa forma, o leitor reconhece quem é o anunciante, pois o próprio anúncio traz a marca da cerveja. Talvez ele desconheça que a *Skol* faça parte dos produtos da AmBev, considerada “a maior indústria privada de bens de consumo do Brasil e a maior cervejaria da América Latina”, presente em catorze países e produzindo cinquenta e um diferentes produtos, entre eles, as cervejas *Antarctica*, *Bohemia*, *Brahma*, *Caracu*, *Kronenbier*, *Liber* e *Skol*, conforme

o *site*¹¹ oficial da empresa. No entanto, tais informações não comprometem a produção de sentidos nem o estabelecimento da coerência.

O significado total está no ato de fala global de recomendação do produto, o qual também é, segundo Koch (2003), marcado pelos tempos verbais no presente – “consegue”, “está”, “tem”. São os tempos verbais no presente que funcionam como indicadores da atitude comunicativa por parte do locutor. Por meio deles, o anunciante revela-se comprometido com aquilo que enuncia e cria “uma ‘tensão’ entre os interlocutores que estão diretamente envolvidos no discurso”.

4.2.3 Conhecimento de mundo

O conhecimento de mundo contribui para a construção da coerência do texto, na medida em que esse tipo de conhecimento, adquirido no dia-a-dia, na vida em sociedade e determinado culturalmente auxilia na ativação dos modelos cognitivos, necessários ao processamento textual.

No caso do anúncio da cerveja, o leitor sabe que abrir uma garrafa de cerveja convencional com o abridor requer algum esforço, especialmente se estiver segurando outro objeto, como, por exemplo, o controle remoto. Por ter, possivelmente, este modelo na memória, ele constrói a coerência do anúncio ao ler o enunciado que informa sobre a tampa de rosca.

Outro tipo de conhecimento de mundo que pode ser considerado no estabelecimento da coerência do texto é o fato de que o conteúdo das garrafas de cerveja é, em geral, de 355ml. No caso da *Big Neck*, o próprio título justifica sua superioridade em termos de capacidade de 500ml, fazendo sentido para o leitor.

¹¹ Disponível em: http://www.ambev.com.Br/emp_01.htm/. Acesso em: 4 ago. 2006.

O uso da expressão “boa vida”, do marcador conversacional “né” e do imperativo “vai até o supermercado comprar” indica a que tipo de consumidor o anúncio se dirige e estimula o leitor a ativar um dado *esquema* mental, segundo o qual o típico apreciador de cerveja é caracterizado como aquele que não sai do sofá, especialmente se estiver assistindo a uma partida de futebol e que, freqüentemente, solicita a alguém da casa – normalmente a esposa – que lhe traga “mais uma”. Dessa forma, pode-se dizer que há um *esquema* passível de ser atualizado com a leitura do texto, facilmente reconhecido pela grande maioria dos brasileiros.

Pode-se perceber, então, como um texto ou discurso pode ser analisado num processo cognitivo, a partir das seqüências de sentenças e de suas relações com as proposições subjacentes em um dado contexto social. Além disso, nota-se a importância do conhecimento de mundo do leitor armazenado em sua memória, o qual é atualizado e torna-se parte da representação conceitual, da interpretação do discurso e da geração de opiniões.

Nesse processo, fica claro que, apesar das variações no estabelecimento dos significados globais e das apreciações sobre o discurso pelo leitor, o processo de interação verbal faz-se presente e a comunicação é estabelecida.

4.3 Leitura do anúncio da *Pepsi Twist* – Anexo 5



4.3.1 Aspectos lingüísticos

Todo mundo tira uma casquinha no carnaval.

Pois é, foi exatamente isso que fizemos com o limão.

Quem Acontece, n. 182, 5 mar. 2004.

O anúncio da *Pepsi Twist* é um texto publicitário veiculado na Revista *Quem Acontece*, cujas funções são informar as pessoas sobre o produto e induzi-las à sua compra. Desse modo, esse anúncio também faz uma comunicação de caráter informativo e persuasivo.

Considerando que a função pragmática geral do discurso do anúncio é recomendar ou sugerir o uso do produto, ressaltando suas qualidades e razões para usá-lo, além de diferenciá-lo

dos demais produtos, depreende-se, pela leitura do anúncio, que a *Pepsi Twist* é diferente dos demais refrigerantes, pois nela há um toque de limão. Essa informação revela sua qualidade e, ao mesmo tempo, funciona como razão para se optar por ela e ainda a diferencia dos demais. Tais informações funcionam como argumentos a favor do produto, as quais sugerem como macroproposições “Compre a *Pepsi Twist*”, “Beba a *Pepsi Twist*” ou “*Pepsi Twist* tem suco natural de limão”.

Na mensagem verbal, tem-se o emprego da primeira pessoa do plural “fizemos”, indicando o envolvimento do anunciante, que se instaura no discurso como “nós” e, ao mesmo tempo, instaura o leitor como um “tu”, estabelecendo a comunicação num processo de interação verbal.

Essa interação também é reforçada pelo emprego da interjeição “Pois é”, frequente nos discursos falados. Como o discurso publicitário explora o recurso da persuasão dirigindo-se ao leitor com mais intimidade, as marcas de oralidade são muito frequentes e amplamente utilizadas em anúncios. Conforme explica Duailibi (2006), além da concisão e do uso da metáfora, a linguagem coloquial é fundamental na propaganda. Portanto, o emprego dessa interjeição funciona como um recurso persuasivo, destinado a despertar a atenção do leitor e reforçar seu envolvimento com o anunciante.

De acordo com o modelo cognitivo de Van Dijk (1977), o estabelecimento estratégico da coerência local (ou coesão, nos termos aqui entendidos) exige que o leitor procure em uma proposição os argumentos que co-referem a um dos argumentos da proposição anterior. No texto exemplificado, a palavra “isso” é um co-referente de “tirar uma casquinha” da proposição anterior. O uso do advérbio “exatamente” realça essa relação entre as duas proposições.

Há, ainda, outros argumentos que estabelecem a coerência local, como o conectivo explícito “Pois bem”, estabelecendo uma relação entre as duas proposições, e no uso de “todo mundo tirar uma casquinha no carnaval” ser uma condição suficiente para que se autorize fazer o mesmo com o “limão” personificado.

4.3.2 Conhecimento textual

Quanto à estrutura, nesse anúncio, não há um título explícito, mas arrisca-se a dizer que a intenção do anunciante em chamar a atenção do leitor para captar o sentido da mensagem se manifesta especialmente no plano da imagem e do próprio texto como um todo.

No plano da imagem, explora-se a ambigüidade de sentido da expressão “tirar uma casquinha”, sugerindo ao leitor um sentido metafórico, no plano sensual. Nesse caso, “tirar uma casquinha” não seria exatamente descascar o limão, no sentido literal.

Na página do anúncio, há o predomínio da cor verde, típica do limão fresquinho, despertando no leitor o desejo de provar o refrigerante, cujas latinhas aparecem bem geladas. Nesse caso, a imagem funciona, juntamente com o texto verbal, como argumentos emotivos, cuja intenção é persuadir o leitor/consumidor a consumir o produto veiculado, especialmente porque o carnaval no Brasil é em pleno verão e o calor estimula o consumo de refrigerantes supergelados.

Destaca-se que o nome do produto *Pepsi Twist*, assim como no anúncio anterior – *Big Neck* – é tomado de empréstimo ao inglês. Por ser um produto da mesma empresa multinacional, seu nome é mantido na língua original. Além de ser adequado ao público jovem e “descolado”, há uma identificação com a origem do produto.

No anúncio, aparece a marca nominativa da *Pepsi* nas duas embalagens, as quais veiculam uma informação importante ao consumidor: há uma versão normal do refrigerante e a versão *light*. Apesar do pouco destaque, o texto também informa a capacidade da embalagem, 350ml. Como é possível notar, a imagem serviu para veicular tanto os argumentos emotivos como também os argumentos racionais, presentes no texto verbal contido na própria imagem.

No que diz respeito ao conhecimento interacional, o leitor reconhece os propósitos do anunciante, quem anuncia e qual o produto que está sendo veiculado, por meio de sua *competência metagenérica*. Assim, o leitor reconhece que se trata de um anúncio de refrigerante, no qual estão presentes as especificações do produto e os argumentos a seu favor. Ao tomar

contato com o anúncio, o leitor sabe a que veio o respectivo texto e, orientado por essa competência, ele constrói os sentidos.

O ato de fala global de recomendação do produto é percebido também pela utilização do presente do indicativo em “todo mundo tira...”. Nesse caso, percebe-se, mais uma vez, o envolvimento do anunciante com a mensagem veiculada, pois ele se utiliza – segundo Koch (2003: 54) referindo-se à teoria dos tempos verbais de Weinrich – da atitude comunicativa do *mundo comentado*, caracterizada pelo “comprometimento do locutor com aquilo que enuncia”.

O uso do pretérito perfeito em “fizemos” expressa a mesma atitude, porém com valor *retrospectivo* com relação ao tempo-zero que é representado pelo *presente*. Nesse caso, a atitude comunicativa do locutor, indicada por esses tempos verbais, é apresentada de forma totalmente comprometida com aquilo que enuncia, pois todos “tiram uma casquinha” e ele assim o fez com o limão.

4.3.3 Conhecimento de mundo

Ao entrar em contato com o texto, o leitor procura dar-lhe um sentido, ativando seu conhecimento de mundo arquivado em sua memória e trazendo à tona conhecimentos pertinentes à construção do mundo textual. No caso do anúncio da *Pepsi Twist*, o leitor ativa um modelo mental do que seja o carnaval.

Ao acionar o frame *carnaval*, o leitor constrói a coerência do texto, observando, no plano da imagem, os elementos confetes, serpentinas, tamborim, mestre-sala e porta-bandeira. Além disso, ele consegue entender o porquê de o limão estar representado de biquíni, já que, segundo seu conhecimento de mundo, a porta-bandeira e a maioria das mulheres vestem-se assim no desfile de carnaval.

Quanto à estrutura tópico-comentário, Van Dijk (1977) associa a noção de tópico com o que já é conhecido do leitor ou que pode ser pressuposto por uma sentença. No caso em questão,

o leitor tem como tópico o carnaval, cujo comentário é o fato de se poder tomar um refrigerante e sentir o mesmo prazer como quando se tira uma casquinha de alguém. O comentário, então, associa-se ao que é desconhecido do leitor e dito na sentença.

As expressões “tirar uma casquinha” e “tomar uma pepsí twist com um toque de limão”, sendo esta última inferida pela imagem da propaganda, podem ser semelhantes sob o ponto de vista de algo agradável.

Segundo Van Dijk (1977), a noção de ponto de vista ou tópico de conversação, compreendida pela relação entre palavras e fatos, não é somente determinada por propriedades semânticas, mas também por propriedades pragmáticas. Isso quer dizer que o que é coerente para um leitor pode não ser para outro num determinado contexto.

4.4 Leitura do anúncio da *Ford*- Anexo 6

*Independente. Firme. Inteligente. Forte.
Capaz de superar qualquer coisa,
de chegar a qualquer lugar.
E não estamos falando do carro.*

EcoSport

8 de março. Dia Internacional da Mulher. Deixe um Ford surpreender você.

4.4.1 Aspectos lingüísticos do anúncio da *Ford*

Independente. Firme. Inteligente. Forte.

Capaz de superar qualquer coisa,

De chegar a qualquer lugar.

E não estamos falando do carro.

8 de março. Dia Internacional da Mulher.

VEJA. São Paulo, edição 1946, ano 39, n. 9, 8 mar. 2006.

Assim como os anteriores, o anúncio da *Ford* é um texto publicitário, divulgado na Revista *Veja*, com uma tiragem de 1.199.972 exemplares – cujas funções são informar as pessoas sobre o produto e induzi-las à sua compra, estabelecendo uma comunicação de caráter informativo e persuasivo.

Cumprindo sua função pragmática geral do discurso de recomendar ou sugerir o produto que está sendo veiculado, o anúncio revela de forma indireta as qualidades do carro, estabelecendo um paralelo com as qualidades da mulher.

A função informativa revela-se, portanto, de modo inusitado, pois a caracterização da mulher a quem o anúncio se refere, composta pelas adjetivações “independente, firme, inteligente, forte, capaz de superar qualquer coisa e de chegar a qualquer lugar”, funciona, ao mesmo tempo, como a caracterização do próprio carro, ainda que o texto verbal negue que assim o faz.

Pode-se afirmar que o texto verbal funciona ao mesmo tempo como argumento racional, na medida em que informa sobre o produto – ainda que de forma implícita – e emotivo, na medida em que se refere às qualidades da mulher.

As macroproposições gerais depreendidas com a leitura do anúncio são “O *Ecosport* é um carro que atende a todas as necessidades”.ou “O *Ecosport* é um carro que não deixa seu proprietário na mão”.

Para garantir a função persuasiva, o anúncio faz referência, no *slogan*, à 2ª pessoa – você – e ao verbo “deixar” no modo imperativo: “Deixe um *Ford* surpreender você”. Para dar maior expressividade, o anúncio da *Ford*, cujo tema é o dia Internacional da Mulher, prefere uma construção com coesão semântica a uma construção com coesão gramatical. Nota-se, no referido anúncio, o uso da elipse gramatical, em que os verbos estão omissos na primeira parte do texto – (É) Independente. (É) Firme. (É) Inteligente. (É) Forte.

Como processo estilístico, o uso da elipse provoca um efeito de concisão ou de rapidez, em uma enunciação de pensamentos condensados ou na descrição de perfis. Há, nesse anúncio, um processo de encadeamento de orações que se sucedem sem as conjunções coordenativas que poderiam enlaçá-las. Trata-se do emprego de assíndeto, figura de sintaxe que requer do leitor uma atenção maior no exame de cada fato, o qual é mantido em sua individualidade, em sua independência.

A reiteração da utilização do pronome indefinido em “superar qualquer coisa” e “chegar a qualquer lugar”, com função generalizante, intensifica a idéia da mulher que não vê limites na realização de seus desejos. E, de maneira indireta, o anúncio revela o potencial do carro.

O anunciante utiliza, no último enunciado, o recurso da preterição, pois, ao afirmar que não está falando do carro, fica evidente que assim o faz, pois o próprio gênero textual – anúncio publicitário – encarrega-se de deixar explícito o anúncio de um determinado produto. Nesse caso, o *Ecosport* da *Ford*.

Assim como no anúncio da *Pepsi Twist*, é possível afirmar que no anúncio da *Ford* optou-se pelo uso da 1ª pessoa do plural – E não estamos falando do carro –, para também despertar a atenção do leitor e levá-lo a aceitar o apelo.

O uso do conectivo “e” para introduzir o enunciado final expressa uma força argumentativa semelhante ao uso do “mas”, o qual pertence ao grupo dos “operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias”, segundo Koch (2003). Assim, ao ler o anúncio, o leitor é levado a pensar que as qualidades enumeradas correspondem ao carro, mas o surpreende ao introduzir o argumento decisivo para a conclusão contrária.

4.4.2 Conhecimento textual

No que diz respeito à estrutura do anúncio, tem-se como título “8 de março. Dia Internacional da Mulher”, constituído por quatro palavras gramaticais. Apesar de estar grafado em letras de mesmo tamanho ao do próprio texto, nota-se o seu destaque por meio de sua localização estratégica, ao lado do *slogan* e da marca do produto.

O texto é construído por argumentos que desempenham dupla função: quando se referem às qualidades da mulher homenageada, funcionam como argumentos emotivos; quando os mesmos argumentos são percebidos como as características do carro, eles servem como argumentos racionais. Desse modo, “sem querer dizer” sobre o produto anunciado, o anúncio diz.

Quanto à imagem, nota-se uma alusão à natureza, constituída por diferentes espécies de plantas e aves, numa atmosfera delicada, com cores diversas, na qual se encontra uma jovem mulher, de aparência feliz e descontraída. Pode-se dizer que há uma antítese no plano da imagem, verificada entre o carro robusto e forte e a mulher delicada, cuja intenção é veicular a idéia de que a mulher moderna pode ser independente, firme, inteligente e forte, sem deixar de ser delicada e feminina.

De maneira estratégica, o anúncio apresenta a marca do produto à direita, no canto inferior da página, e logo abaixo o *slogan* “Deixe um *Ford* surpreender você.” Além do recurso do espaço, há a utilização da metonímia, caracterizada pelo emprego da marca no lugar do produto. Nesse *slogan*, nota-se a intenção clara do anúncio, já que no texto não se faz referência explícita ao carro, mas à mulher. Assim, o *slogan* destaca em poucas palavras as qualidades e a superioridade do produto.

Por meio da *competência metagenérica*, o leitor sabe a que veio o referido texto e a construção de sentidos é, novamente, por ela orientada: ele sabe que o texto é um anúncio de carro da marca *Ford*, no qual estão presentes os argumentos a seu favor, cuja intenção é levá-lo a optar pelo *Ecosport*.

O ato de fala global de recomendação do produto é feito de maneira indireta, possível de ser depreendido pela própria função do gênero anúncio.

O uso do tempo verbal no presente em “estamos” revela um locutor comprometido com aquilo que enuncia, criando uma ‘tensão’ entre os interlocutores envolvidos no discurso. Tal opção do tempo verbal revela o comprometimento do anunciante com aquilo que anuncia e, ao se instaurar no discurso como “nós” e o leitor como “tu”, ele abre as portas para o estabelecimento da interação verbal.

4.4.3 Conhecimento de mundo

Ao entrar em contato com o anúncio da *Ford*, o leitor reconhece sua marca imediatamente, pois trata-se de uma marca popular que faz parte do dia-a-dia das pessoas. O conhecimento de mundo do leitor pode levá-lo a observar que o produto anunciado tem um estilo mais moderno e robusto do que os outros carros da linha *Ford*.

Ao contrário do que se espera, o público a quem se destina o anúncio é a mulher, representada de maneira também moderna, independente e forte, sem deixar de realçar sua feminilidade e delicadeza no plano da imagem. Pode-se dizer que o *frame* ativado com a leitura

do anúncio não inclui qualquer mulher, mas somente aquelas que se identificam com as qualidades do *EcoSport*.

A construção textual também estimula o leitor a ativar um dado *esquema* mental, referente ao fato de que nem todos os carros são fortes o bastante para chegar a qualquer lugar. Sabe-se que os de motor 1.0, por exemplo, são mais fracos e morosos em relação aos de mais cavalos. Mesmo sem saber a quantidade de cavalos, qualquer pessoa que tenha dirigido ambos os carros sabe avaliar a diferença e rapidamente se deixa convencer pelos argumentos do anúncio.

4.5 Leitura do anúncio da *Mitsubishi Motors* – Anexo 7



4.5.1 Aspectos lingüísticos

*Como explicar o que significa ser hende ao país do penta.
Mitsubishi, a única marca 11 vezes campeã do Rally Dakar.*

VEJA. São Paulo, edição 1946, ano 39, n. 9, 8 mar. 2006.

O anúncio da *Mitsubishi* é um texto publicitário, veiculado na mesma edição da Revista *Veja* do anúncio anterior.

Quanto à função informativa, o anúncio informa por meio do texto e da imagem que a marca *Mitsubishi Motors* é a única onze vezes campeã do *Rally Dakar*. O anúncio apóia-se, portanto, em argumentos incontestáveis, explicitando a superioridade da marca em relação às demais.

Nota-se o uso de argumentos emotivos, que se centram no leitor, visando à aceitação da mensagem. Para tanto, utiliza-se do emprego da hipérbole tanto no plano da imagem quanto no plano da mensagem verbal. No primeiro, observa-se a intenção do anúncio de ressaltar a potência do carro diante do impacto com a areia; no segundo, o uso do termo “hende” em relação ao termo “penta” denota também o emprego da mesma figura de linguagem, cujo teor é altamente argumentativo.

O emprego da hipérbole também é percebido em “a única marca...”, cuja função é a de realçar a superioridade da marca e do produto sem, contudo, denotar exagero na veiculação da verdade. Nesse caso, aproveitam-se os argumentos racionais de maneira estilística.

Esse anúncio recorre à função persuasiva no texto verbal, por meio de uma pontuação discreta num texto marcante e incisivo. De maneira pouco freqüente em anúncios publicitários, o

texto traz em vermelho os termos “onze vezes”. Assim, espera-se que qualquer leitor seja capaz de notar a relação de sentido entre eles e o termo “hende”.

Observando o conjunto dos argumentos racionais e emotivos, pode-se perceber que a função pragmática de recomendação do produto é feita de maneira muito criativa. Não há no texto verbal a apresentação das qualidades do produto em si, mas apenas a verbalização de sua conquista no *Rally Dakar*. A comparação com os demais produtos, bem como as razões para optar por ele também ficam implícitas no texto verbal. No entanto, o conjunto do anúncio leva o leitor a concluir que a *Pajero Mitsubishi/Montero Evolution* é insuperável até o momento.

A partir daí, ele pode formular como macroproposição “A *Pajero Mitsubishi/Montero Evolution* é insuperável na modalidade esportiva” ou “A *Pajero Mitsubishi/Montero Evolution* é forte e resistente o suficiente para agüentar qualquer tranco”.

O apelo à compra é feito de maneira indireta, deixando para o leitor/consumidor inferir, por meio de seu conhecimento de mundo, que ele deve acessar o *site* ou ligar ao Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC).

A coesão lexical pode ser observada na construção “*Mitsubishi*. A única marca...”, em que o artigo definido se refere ao termo anterior.

4.5.2 Conhecimento textual

Na leitura do título do anúncio “Como explicar o que significa ser hende ao país do penta.”, grafado em letras maiores, nota-se a intenção de causar um impacto no leitor, apresentando-lhe uma novidade positiva do produto e, assim, provocar o desejo de adquiri-lo. Dessa forma, a leitura do título do anúncio sugere que ser penta no futebol é motivo de orgulho nacional, ser hende no *Rally Dakar* faz a marca *Mitsubishi* muito superior.

No plano da imagem, nota-se a representação de um terreno desabitado, provavelmente africano, no qual surge uma resistente *Pajero Mitsubishi/Montero Evolution*,

superando os limites do rali. Para dar maior vivacidade, a imagem mostra uma areia sendo “espirrada” pela tração da Pajero, que, mesmo derrapando, vence os obstáculos.

No canto inferior da página aparecem a marca representativa da *Mitsubishi Motors*, criada pela combinação das palavras japonesas “mitsu”, que quer dizer três e “bishi”, que significa diamantes. Por ser uma marca mista ou corporativa, tem-se a figura simbolizando os três diamantes colocada acima do nome da empresa.

O *slogan* “The car. The legend” (“O carro. A lenda”.) tem a função de reforçar a superioridade do produto, estabelecer a conexão com a imagem e o título do anúncio, buscando impressionar o leitor a partir das escolhas lexicais e do uso do paralelismo sintático, os quais funcionam como recursos estilísticos altamente persuasivos. O uso dos termos estrangeiros veicula uma idéia de *status*, perfeitamente adequado ao público a que se destina. Nesse caso, não se trata de afetação de comportamento ou de subserviência cultural, pois o produto pertence a uma empresa multinacional.

4.5.3 Conhecimento de mundo

O contato com o anúncio da *Mitsubishi* pode não ser suficiente para se saber a respeito do *Rally Dakar*, especialmente para aqueles leitores que não têm arquivado em seu conhecimento enciclopédico esse tipo de informação. No entanto, a própria composição do texto verbal e não-verbal indica que se trata de um rali envolvendo um carro robusto e totalmente esportivo, cuja qualidade é confirmada nos resultados da prova: campeão onze vezes.

Os leitores reconhecem que se trata de uma marca japonesa, ainda que desconheça que se trata da única montadora brasileira com capital 100% nacional. É interessante destacar que o reinado da *Mitsubishi Motors* nas pistas de rali começa na década de 70 e dura até hoje. No *site*¹² da empresa, lê-se: “A partir da década de 90 entra em cena o brilho das Pajero no *Rally Dakar*, e seu sucesso nas ruas de todo o mundo”.

¹² Disponível em: <http://www.mitsubishimotors.com.br/site/index.cfm/>>. Acesso em: 4 ago. 2006.

4.6 Discussão dos resultados obtidos

Por meio da análise realizada, verificou-se que a leitura pode ocorrer por meio de diferentes estratégias. A análise do processamento do discurso sob a ótica de Van Dijk (2002) se dá por um modelo estratégico, no qual interagem as características textuais e as características do usuário da língua. Isso significa que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do sentido do texto com base em seus objetivos e em seu conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor e em tudo o que sabe sobre a língua.

Dessa forma, os fatores que contribuem para o estabelecimento da coerência em anúncios publicitários são aqueles que constituem o conhecimento prévio do leitor, tais como o conhecimento lingüístico, o conhecimento de mundo e o conhecimento textual do ponto de vista estrutural, quando estão em relação com o contexto sociocognitivo do autor por intermédio do texto.

Nos anúncios que compõem o *corpus* deste trabalho, foram observados os recursos argumentativos por meio do uso de operadores argumentativos e das próprias expressões lingüísticas que constituíam os argumentos racionais. A pontuação, os adjetivos, o modo verbal, os pronomes de tratamento, o vocativo e a interjeição foram alguns dos recursos persuasivos encontrados e que serviram para evidenciar como o autor convoca o leitor a ter uma atitude responsiva ativa por meio da linguagem. Com o emprego das figuras de linguagem, os anúncios se tornaram mais criativos, evidenciando o fato de que os recursos estilísticos são amplamente utilizados nesse gênero tendo em vista aumentar a eficácia do discurso e da interação. A superestrutura dos anúncios também foi analisada, confirmando a estabilidade do gênero e sua importância na organização de seu conteúdo global, ou seja, de sua macroproposição. Por fim, procurou-se selecionar alguns modelos cognitivos relevantes para o processamento textual, tais como os *frames* “carnaval”, no anúncio da *Pepsi Twist*, “mulher”, no anúncio da *Ford*, “rali”, no anúncio da *Mitsubishi* e o *esquema* do típico “apreciador de cerveja”, no anúncio da *Skol*.

Pode-se dizer que o gênero anúncio publicitário revelou características que favorecem a produção de sentidos, oferecendo condições para uma leitura mais significativa, uma vez que:

- apresenta mensagens curtas e faz uso de vocabulário simples e corriqueiro;
- possui uma estabilidade em sua superestrutura que possibilita orientar o horizonte de expectativas do leitor;
- faz uso de recursos estilísticos, persuasivos e argumentativos tendo em vista tornar a comunicação altamente eficiente.

A conclusão a que se chegou é que o conhecimento prévio é fundamental para o estabelecimento da coerência em anúncios publicitários, visto ser ele o ponto de partida para a produção de inferências e a construção dos sentidos. Sem esse conhecimento, o leitor não consegue recuperar ou construir os sentidos pretendidos pelo autor. Por essa razão, reitera-se a importância de se considerar os diferentes níveis de conhecimento prévio dos alunos, promovendo sua ampliação progressiva para que se tornem capazes de interpretar diferentes textos e de assumir-se como cidadãos nas mais variadas situações. Isso pode ocorrer quando os alunos são levados a ativar o que sabem, partindo das palavras-chave e dos recursos argumentativos, estilísticos e persuasivos utilizados, analisando-se a construção dos argumentos, a coerência na defesa dos pontos de vista presentes nos textos e, por fim, permitindo [ou não] ser influenciado por eles.

A análise dos anúncios aqui realizada procurou confirmar a importância do conhecimento prévio para o estabelecimento da coerência, que ocorre por meio da interação entre o produtor, que se preocupa em deixar as pistas para o seu presumível leitor, o texto, com sua estrutura lógica de coerência no conteúdo, e o leitor ativo, que se empenha para processar e construir os sentidos por meio do seu conhecimento prévio e de seus objetivos.

Por meio dos pontos discutidos, ressalta-se a necessidade de se rever o ensino de leitura, ou melhor, o trabalho de compreensão de textos, de acordo com a perspectiva textual, propondo-se atividades que permitam conscientizar o aluno de que a eficiência da leitura resulta de um conjunto de fatores, tais como o conhecimento de recursos lingüísticos, o conhecimento de mundo compartilhado com o produtor do texto e o conhecimento textual do ponto de vista estrutural.

Neste capítulo, alcançaram-se os objetivos da pesquisa: identificaram-se os fatores que contribuem para o estabelecimento da coerência em anúncios publicitários, bem como se observou a importância do conhecimento prévio no estabelecimento da coerência. Na próxima seção, que encerra esta dissertação, serão retomados os pontos principais nela apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se as dificuldades que os alunos apresentam, de modo geral, em aulas de leitura, enfatizou-se, no decorrer desta dissertação, a necessidade de o professor buscar, de forma contínua, maior aprofundamento teórico no que diz respeito a conceitos e noções envolvidos no ato da compreensão e no estabelecimento da coerência textual, a fim de desenvolver aulas de leitura mais eficientes, que levem o aluno a uma adequada construção de sentidos.

No intuito de ilustrar a dificuldade dos alunos no que diz respeito à leitura e construção de sentidos, foram apresentados os resultados de um trabalho de observação empírica, realizado inicialmente na Escola Estadual Walt Disney, com alunos da 4ª série do ciclo II do Ensino Fundamental, cujo objetivo era verificar quais eram suas limitações e dificuldades na leitura e construção de sentidos em anúncios publicitários, gênero previsto nos ciclos I e II.

As principais dificuldades encontradas foram a identificação do tema abordado nos anúncios, o reconhecimento da função comunicativa do gênero, a construção de inferências e a identificação do produto anunciado. Nesse momento, confirmou-se a necessidade de se preparar melhor os leitores desse ciclo, levando-se em consideração seus conhecimentos prévios e possibilitando a ampliação desses conhecimentos para a produção de inferências e o estabelecimento da coerência textual.

Em seguida, buscou-se construir o arcabouço teórico que fundamentou a análise dos anúncios publicitários, considerando-se autores que abordaram os conceitos de coerência textual, de inferência e de conhecimento prévio, em consonância com os PCN, e, ainda, autores que trataram do gênero publicitário. Nessa etapa, ficou evidente a necessidade de se levar em conta a bagagem sociocognitiva do leitor no processamento textual, a qual compreende os conhecimentos lingüístico, textual e de mundo. Isso se deve ao fato de que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio, sem o qual o leitor não consegue construir os sentidos do texto.

Assim, ao ler um texto, o leitor necessita, por exemplo, ativar seu conhecimento lingüístico, que envolve o vocabulário, as regras e os usos da língua. Por essa razão, foram

ênfatisados, nesta dissertação, os marcadores de coesão, os recursos argumentativos, os recursos persuasivos e os recursos estilísticos freqüentemente presentes em anúncios publicitários. O leitor também necessita ativar seu conhecimento textual, que está relacionado ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto e sua estrutura. Nesse caso, foram abordados o título, a imagem, o texto verbal, a marca, o logotipo e o *slogan*, representando os elementos que normalmente constituem a superestrutura dos anúncios publicitários. Enfim, o leitor necessita ativar seu conhecimento de mundo, ou seja, aqueles conhecimentos ou informações adquiridos formalmente ou informalmente e que são relevantes para o assunto do texto, possibilitando-lhe fazer as inferências necessárias para o estabelecimento de relações entre as partes do texto num todo coerente. Por essa razão, tratou-se dos modelos cognitivos estruturados na memória, tais como *frame*, *script* e *esquema*.

Nas leituras realizadas sobre o gênero anúncio publicitário, foi possível verificar que a escolha do gênero analisado neste trabalho atende às orientações dos PCN, na medida em que ele possibilita o ensino de leitura de forma contextualizada, cujas formas lingüísticas são percebidas/estudadas em relação ao seu contexto de uso e suas condições de produção. Como o gênero anúncio publicitário representa um contexto social determinado que supõe uma capacidade de ação do leitor, para seu uso efetivo e eficaz, ele exerce constante influência na vida dos cidadãos, independentemente de sua classe social, e possibilita ao presumível leitor entrar ou não no jogo da sedução, ao perceber as intenções do autor, sua coerência na defesa de pontos de vista e/ou na apresentação de argumentos. Assim, com uma linguagem criativa, pode-se dizer que os anúncios publicitários se oferecem como um gênero adequado ao ensino de leitura, uma vez que ele faz uso de recursos argumentativos e persuasivos, especialmente selecionados e articulados de modo a mudar (ou conservar) a opinião do público-alvo.

Buscou-se, portanto, desvelar as noções e os conceitos envolvidos no estabelecimento da coerência, tendo-se em vista tornar explícitos os aspectos de estruturação e de compreensão de anúncios publicitários. Por meio dos conceitos de coerência, inferência e conhecimento prévio, foi possível compreender como pode ocorrer a produção de sentidos nesse gênero textual e, assim, propor a análise de quatro anúncios, numa tentativa de mostrar que é possível se fazer uma

leitura mais significativa, na qual relações entre as informações veiculadas no texto e os conhecimentos prévios dos leitores são, de fato, estabelecidas.

Na análise dos anúncios publicitários, pôde-se verificar como convergem as ações lingüísticas, sociais e cognitivas no processo de construção dos sentidos, orientadas pelo modo como o autor estruturou seu texto e pelo modo como o leitor (neste caso, a pesquisadora) se deixou conduzir. Se o leitor tem um controle ativo e consciente dos mecanismos da linguagem, ele consegue rejeitar certas manobras do autor, ou seja, mediante a análise da materialização lingüística de intenções e objetivos do autor, o leitor assume uma postura mais crítica. No caso dos anúncios publicitários, tal habilidade pode auxiliar na hora de se decidir pela compra ou não do produto divulgado, e essa atitude aproxima-se do que se espera de leitores críticos.

A escolha dos anúncios para a análise procurou mostrar que qualquer anúncio se torna adequado no ensino de leitura quando se tem o propósito de observar sua construção e quando se leva em conta o conhecimento lingüístico, o conhecimento de mundo e o conhecimento textual dos leitores. Assim, quanto maior for o conhecimento prévio do leitor, quanto maior a exposição aos diversos gêneros textuais que circulam socialmente, mais fácil será a sua compreensão. É por essa razão que os PCN enfatizam a necessidade de se ensinar a linguagem por meio da diversidade de textos que circulam socialmente, enfocando as peculiaridades do gênero aos quais pertencem.

Ressalta-se que cada leitor é único em suas experiências, em seus conhecimentos, em suas opiniões, em suas crenças e em seus valores, de modo que, também influenciado pelo fator idade, nível de escolaridade e papel social, haverá diferenças na qualidade da leitura e no nível de compreensão. Nesse sentido, reitera-se que quanto maior for o conhecimento de mundo do leitor, mais competente ele será, pois o texto fornece pistas e sugere caminhos, mas não explicita tudo o que seria possível explicitar. E, considerando-se que esse conhecimento de mundo também é adquirido pelo ato de ler, é imprescindível que se busquem procedimentos mais adequados para o ensino de leitura, possibilitando que os leitores iniciantes possam se tornar capazes de produzir inferências, recuperar os implícitos, perceber os recursos argumentativos e os conteúdos persuasivos do texto, tendo em vista o estabelecimento da coerência.

Cabe à escola considerar os diferentes níveis de conhecimento prévio dos alunos e promover sua ampliação progressiva para que se tornem capazes de interpretar diferentes textos, de se assumirem como cidadãos nas mais variadas situações. Espera-se que as escolas públicas ofereçam oportunidades para que seus alunos usem os mesmos procedimentos de leitores proficientes, que os ajudem a compreender o que lêem e os façam perceber na leitura uma prática social.

Espera-se, também, que tenham sido explicitadas algumas estratégias de construção e interpretação do gênero anúncio publicitário, a fim de que professores encontrem novas maneiras de desenvolver a competência leitora de seus alunos, fazendo-os agir de maneira conveniente em cada prática social.

Acredita-se que os objetivos deste trabalho foram atingidos, pois as análises demonstraram como as marcas lingüísticas presentes no texto podem revelar a força argumentativa dos enunciados; como o conhecimento de mundo é ativado pelos leitores para desencadear uma produção de sentidos mais próxima daqueles que o produtor veiculou e como o conhecimento textual, que define a organização do texto e as relações entre seus fragmentos, orienta os leitores para o estabelecimento de expectativas em relação àquilo que lêem. Em outros termos, conhecer os aspectos que determinam a organização de um texto contribui para orientar o leitor na criação de expectativas e na construção dos sentidos, tornando a interação autor-texto-leitor mais eficiente. Pode-se dizer que os fundamentos teóricos selecionados mostraram-se efetivamente adequados à análise de textos publicitários que conduz à realização de uma leitura significativa, tendo-se em vista a relação de sentido que é possível de ser estabelecida entre o texto e seus possíveis usuários.

A análise realizada evidenciou a importância de se continuar investindo no aprofundamento teórico visando à prática da leitura como caminho para uma compreensão crítica do mundo e como atividade de conhecimento num processo de interação verbal, pois autor e leitor interagem por meio da linguagem, segundo objetivos e necessidades socialmente determinados. Acredita-se que os caminhos apontados nesta dissertação tragam contribuições

para o ensino, uma vez que possibilitam uma reflexão crítica sobre a prática de leitura na escola, abrindo perspectivas para novos procedimentos de ensino da leitura e construção de sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. 1.ed. Brasília: A Secretaria, v. 2, 1997a.

_____. *Parâmetros Curriculares nacionais: Introdução*. 1.ed. Brasília: A Secretaria, v. 1, 1997b.

BRASIL, Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, n. 248, Seção I, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BAKHTIN, Mikhail. 1. ed. 1979. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, M. U. Trad. inglesa Max Niemeyer. *Introduction to Text Linguistics*, London: Longman, 1981.

BERNARDEZ, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe, 1982.

CARDOSO SILVA, Emanuel Messias Cardoso. *Leitura: sentido e intertextualidade: uma reflexão sobre os procedimentos de leitura em manuais didáticos de Língua Portuguesa*. São Paulo, 1995. 183 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.

CHAROLLES, Michel. Towards a heuristic approach to text-coherence problems. In: NEUBAUER, Fritz (Ed.). *Coherence in natural-language texts*. Hamburg: Buske, 1983, v. 38, p. 1- 16.

CITELLI, A. O. *Linguagem e persuasão*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DUAILIBI, Roberto Petit Zaragoza. In: CRIPO NETO, Pasquale. *Programa Nossa Língua Portuguesa*. DVDDescola. Manaus: Ministério da Educação: Secretaria de Educação à distância, 2006. 14 CD-ROM.

ECO, Humberto. *Seis passeios pelo bosque*. Trad. Hildegard Feist. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GARRAFA, Lílían Christofe. *Coerência e literatura infantil: introdução à análise textual de produções literárias para a infância*. São Paulo, 1987, 103 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GONÇALVES, Elizabeth Moraes. *A palavra no mundo da imagem: uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa nos cursos de Publicidade e Propaganda*. *Revista Imes* – Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul. Ano XV, n. 43, p. 40-42, 1998.

GONZALES, Lucilene. *Linguagem publicitária: análise e produção*. São Paulo, Arte Ciência Editora: 2003.

IASBECK, Luiz Carlos. *A arte dos slogans: as técnicas de construção das frases de efeito do texto publicitário*. 2. ed. São Paulo: Annablume: Brasília: Upis, 2002.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun Adrianus. *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press, 1983.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. A perspectiva da lingüística textual. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: Educ, 2004b, p. 99-113.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *A coerência textual*. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: Educ, 2004, p. 259-282.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARTINS, J. S. *Redação Publicitária: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, José Luiz & Désirée MOTTA-ROTH. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, EDUSC; 2002, p. 259-290.

PINHO, J.B. *Propaganda Institucional: usos e funções da Propaganda e Relações Públicas*. São Paulo: Ática, 1990.

RABAÇA, C. A. & BARBOSA, G. G. *Dicionário de Comunicação*. São Paulo: Ática, 1987.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.

SANDMANN, Antônio J. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 1993.

SEE. Secretaria de Estado da Educação. Saresp. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 15 set. 2006.

TANNEN, Deborah. *Coherence in Spoken and Written Discourse*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1984.

TAVARES. Hênio. *Teoria Literária*. 8. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 1984.

VAN DIJK, Teun Adrianus. 1. ed. 1992. *Cognição, discurso e interação*. (Org. e apresentação de Ingedore V. Koch) 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Text and Context*. Londres: Longman, 1977.

VESTERGAARD, T. & SCHRODER, K. *A linguagem da propaganda*. Trad. J. A. Dos Santos. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

QUEM ACONTECE, n. 182, 5 mar. 2004.

VEJA. São Paulo, edição 1855, ano 37, n. 21, 26 maio. 2004, 4-5.

_____. São Paulo, edição 1946, ano 39, n. 9, 8 mar. 2006, p. 58-9/ 66-7.

Anexo 1. Questionário aplicado aos pais ou responsáveis

Nome do pai:

Idade:

Nacionalidade:

Profissão:

Escolaridade do pai:

☐ 1º grau incompleto☐ 1º grau completo☐ 2º grau incompleto☐ 2º grau completo☐ superior incompleto☐ superior completo

Nome da mãe:

Idade:

Nacionalidade:

Profissão:

Escolaridade da mãe:

☐ 1º grau incompleto☐ 1º grau completo☐ 2º grau incompleto☐ 2º grau completo☐ superior incompleto☐ superior completo

Marque um x

1- Renda familiar:

☐ até 3 salários mínimos☐ 3 a 5 salários mínimos☐ acima de 5 salários mínimos

2- Você é assinante de algum jornal ou revista?

☐ sim Qual?☐ não

3- Você costuma ler:

☐ jornal Qual?☐ revista Qual?☐ livro Qual?☐ outros O quê?

4- Em sua casa, há material de leitura disponível para seu(sua) filho(a) ler?

☐ sim ☐ não Por que não?

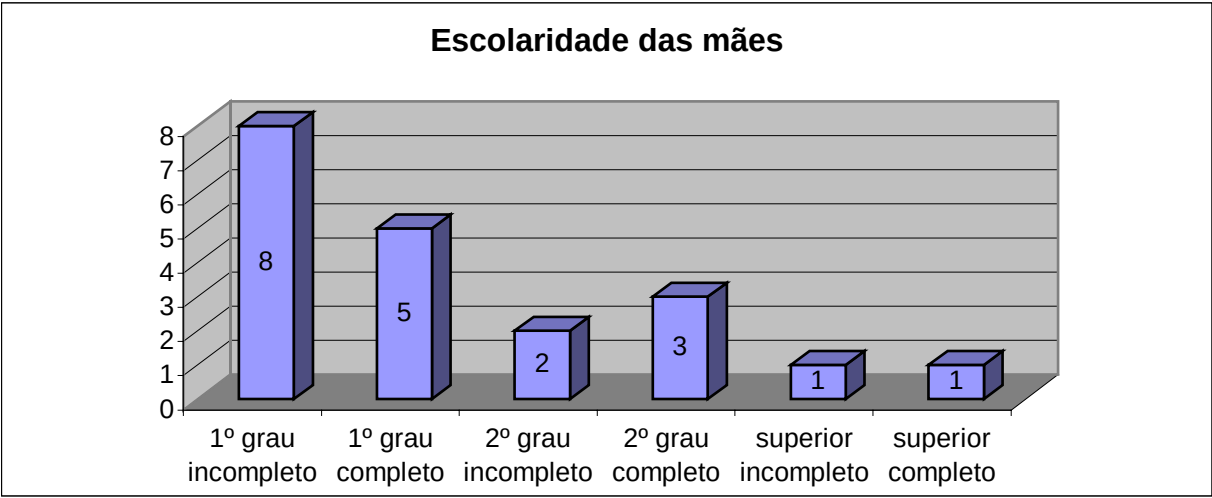
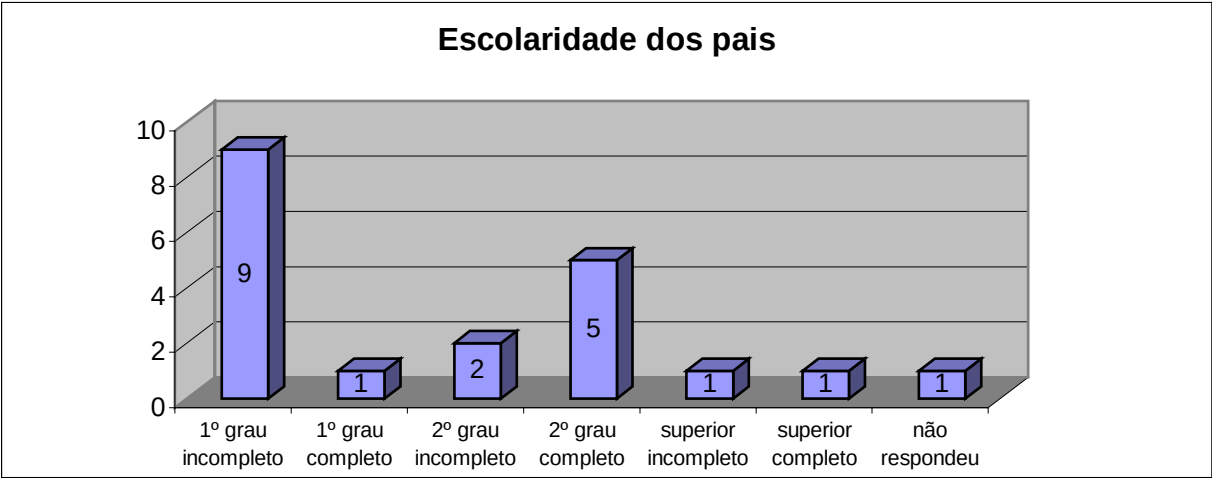
5- Com qual frequência seu(sua) filho(a) costuma ler algum livro ou revista?

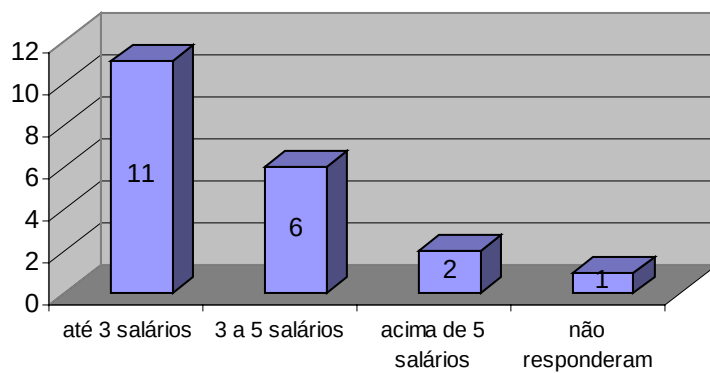
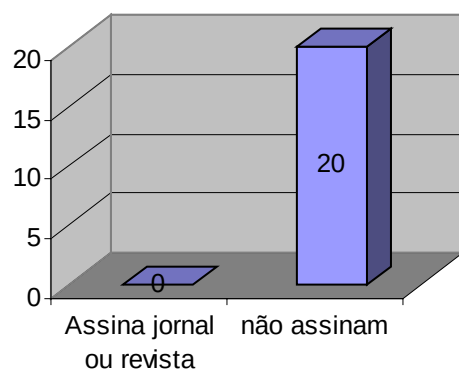
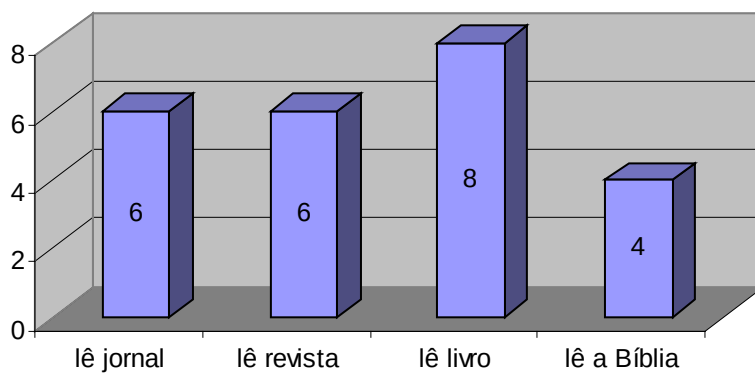
☐ todos os dias ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca

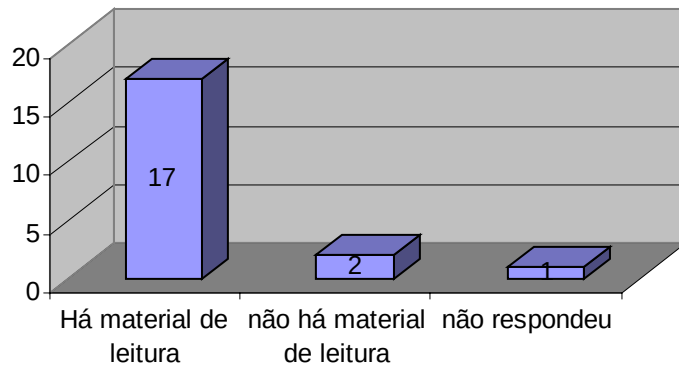
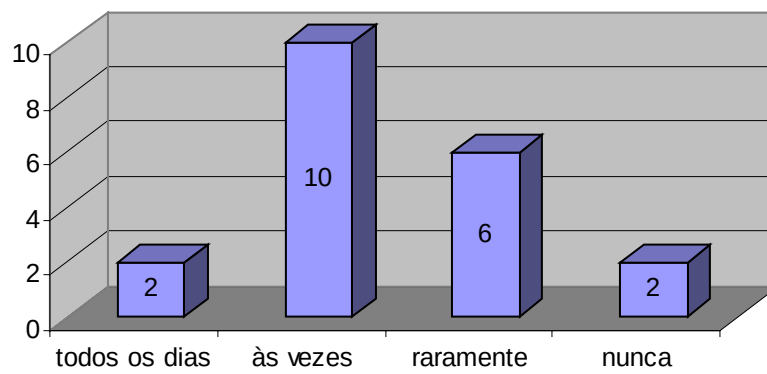
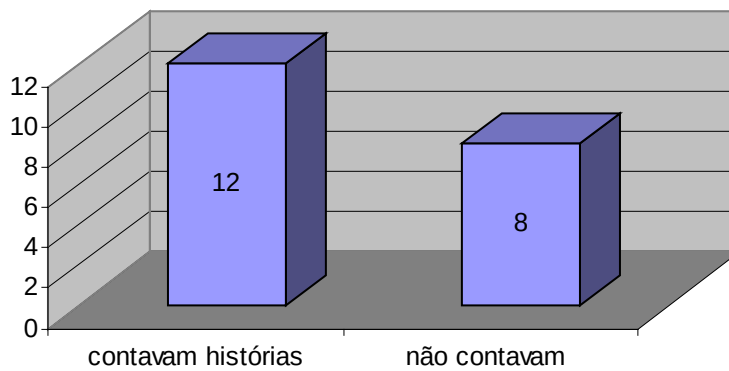
6- Você tinha o hábito de contar histórias ou ler para seu(sua) filho(a) quando ele(ela) pequeno(a)?

(____) sim (____) não Por que não?

Anexo 2. Tabulação do questionário



Renda familiar**Assinatura de jornais ou revistas****Tipo de leitura que os pais fazem**

Material de leitura disponível em casa**Frequência com que os alunos lêem em casa****Os pais contavam ou liam para os filhos**

Anexo 3. Questionário aplicado aos alunos

Texto 1 – Anúncio da *Pepsi Twist*

- 1- O que quer dizer “tirar uma casquinha”?
- 2- A palavra “isso” se refere a quê?
- 3- A ilustração do anúncio dá pistas para eu saber qual é o tema tratado. Em sua opinião, qual é o tema deste anúncio?
- 4- Os anúncios publicitários servem para:
☐ divertir
☐ ensinar
☐ convencer a pessoa a comprar o produto
☐ divulgar as qualidades do produto

Texto 2 – Anúncio da *Mitsubishi Motors*

*Como explicar o que significa ser hende ao país do penta.
Mitsubishi, a única marca 11 vezes campeã do Rally Dakar.*

- 1- A ilustração do anúncio e o próprio texto escrito dão pistas para eu saber qual é o tema tratado.
- 2- Em sua opinião, qual é o tema deste anúncio?
- 3- Qual é o produto que está sendo anunciado?
- 4- Qual o sentido que você dá à palavra “penta”?
- 5- Qual o sentido que você dá à palavra “hende”?

Texto 3 – Anúncio da Ford

Independente. Firme. Inteligente. Forte.

Capaz de superar qualquer coisa,

De chegar a qualquer lugar.

E não estamos falando do carro.

8 de março. Dia Internacional da Mulher.

1- A ilustração do anúncio e o próprio texto escrito dão pistas para eu saber qual é o tema tratado.

Em sua opinião, qual é o tema deste anúncio?

2- Qual é o produto que está sendo anunciado?

ANEXO 4. Anúncio da *Skol*

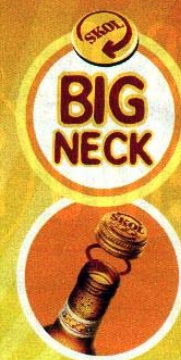
*Se você não consegue
abrir outras embalagens
porque está segurando
o controle remoto, a Big Neck
tem tampa de rosca.*

*Se você tem preguiça
de mover os lábios, ela tem
uma boca mais larga.*

*Se você não quer ficar
levantando da poltrona
toda hora, ela tem 500 ml.*

*Bom, pelo menos vai até
o supermercado comprar,
né ô boa vida?*

APRECIE COM MODERAÇÃO



Chegou Skol Big Neck

*Skol Big Neck .
A nova embalagem
de Skol que
tem 500 ml,
tampa de rosca e
a boca mais larga.*



*A cerveja que
desce redondo.*

ANEXO 5. Anúncio da *PepsiTwist*



ANEXO 6. Anúncio da *Ford*

*Independente. Firme. Inteligente. Forte.
Capaz de superar qualquer coisa,
de chegar a qualquer lugar.
E não estamos falando do carro.*



Centro de Atendimento Ford | 0800-703 FORD
3 6 7 3

www.ford.com.br



8 de março. Dia Internacional da Mulher.

Deixe um Ford surpreender você.

ANEXO 7. Anúncio da *Mitsubishi*

WWW.MITSUBISHIMOTORS.COM.BR - SAC 0800 702 04 04

COMO EXPLICAR O QUE SIGNIFICA SER HENDE AO PAÍS DO PENTA.

MITSUBISHI, A ÚNICA MARCA 11 VEZES CAMPEÃ DO RALLY DAKAR.

MITSUBISHI
MOTORS
THE CAR. THE LEGEND.