

# Leitura crítica de textos midiáticos: do texto publicitário à formação leitora.

Helen Josy Monteiro de Freitas<sup>1</sup> (UNIMONTES)

## **Resumo:**

Inúmeras modificações sociais, dentre elas o advento das tecnologias, têm contribuído de forma significativa para o desenvolvimento de novas maneiras de se pensar o ensino. A quantidade de informação disponibilizada nas mídias em diversas modalidades de textos aponta para a necessidade de reflexão sobre o papel da escola diante desse contexto a fim de compreender de que forma toda essa informação está sendo apropriada pelos estudantes. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa, ainda em andamento, pretende identificar as dificuldades dos estudantes em relação à leitura crítica e elaborar uma proposta de intervenção para minimizar essas dificuldades, visando à formação do leitor crítico no contexto sociocultural. Neste estudo, trabalha-se com a hipótese de que é preciso conduzir o estudante a análises mais complexas acerca dos discursos veiculados nos textos, a fim de que ele possa compreender as intenções explícitas, perceber as implícitas intencionais ou não e, principalmente, refletir sobre os motivos de determinadas omissões, além de entender que diferentes grupos podem interpretar os mesmos textos diferentemente. Diante disso, acredita-se que o estudo sistemático de textos midiáticos do domínio publicitário pode contribuir para a formação do leitor crítico. Nesta pesquisa, o percurso metodológico está fundamentado na Análise Crítica do Discurso, uma vez que o processo de conhecimento deve partir da prática, da realidade imediata, para um processo de abstração, de formulação de conceitos e evidenciação de contradições com a finalidade de produzir conhecimento sobre a realidade pesquisada e transformá-la. O universo é representado pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São Francisco/MG. A relação dialética entre pesquisa e ação está presente neste trabalho, uma vez que tem como objetivo a transformação da realidade, sendo assim fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação.

**Palavras-chave:** leitura, leitura crítica, mídia, textos publicitários.

## **1 Introdução**

A tecnologia, a cada dia, conquista maior espaço tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. O sistema educativo, baseado principalmente na escola e no livro, aos poucos vai sendo reinventado e, com isso, diversas formas de ensinar e de aprender são inauguradas, exigindo assim um novo olhar e uma nova leitura do mundo. Neste novo cenário, é inegável a centralidade que a mídia assume na vida das pessoas, especialmente dos jovens, e a influência que ela exerce, assim como é indiscutível sua capacidade de representar a realidade e de contribuir para a formação da visão que o indivíduo tem do mundo, do outro, e até de si mesmo.

Na comunicação midiática, várias formas de linguagem se articulam e juntas têm a capacidade de produzir diferentes significados. A linguagem midiática é dinâmica e se caracteriza pela sedução, explorando o emocional, o inesperado, o contraditório. O seu poder está em conseguir dizer muito mais do que conscientemente percebemos.

Nesse contexto, caracterizado pela diversidade de linguagens, destaca-se a presença imponente de gêneros do domínio publicitário no cotidiano dos alunos. Esses textos se constituem

em rico material de análise, sua função vai muito além de propagar produtos e serviços. O diálogo entre as várias formas de linguagem e o forte poder argumentativo comumente utilizado nesses textos, faz com que eles exerçam enorme influência sobre os modos de pensar e agir. Eles vendem mais que produtos e serviços, vendem ideias. Sendo assim, cabe à escola contribuir para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação aos apelos publicitários, possibilitando maior autonomia e um consumo consciente, além de conduzir o aluno à práticas de leitura que irão beneficiá-lo quando se deparar com outros textos.

Ainda é perceptível a interpretação ingênua que a maioria dos alunos fazem em relação às mensagens transmitidas pelos textos publicitários, mesmo quando se trata de textos de baixa e média complexidade. Quando a análise recai sobre textos mais complexos, que necessitam de conhecimentos e reflexões mais aprofundadas, muitas vezes as interpretações chegam a ser contraditórias.

Nas observações realizadas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, ao trabalhar com o gênero anúncio publicitário, ficou evidenciada a dificuldade dos alunos em interpretar textos que apresentam diferentes linguagens, nos quais as informações necessárias ao seu entendimento não se encontram na superfície textual, sendo, algumas vezes, necessário buscar conhecimentos adquiridos através do convívio em sociedade e, principalmente, refletir sobre eles. Portanto, desenvolver estratégias que possibilitem ao aluno superar essa leitura superficial, assim como perceber e refletir sobre os discursos presentes nos textos que circulam em nossa sociedade e suas implicações é uma necessidade nos dias atuais. Dessa forma, cabe à escola refletir e revisar as suas práticas pedagógicas a fim de viabilizar o acesso do aluno a diversidade de gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias e ensiná-los a interpretar esses textos. O ensino da língua precisa estar em consonância com as necessidades reais impostas pelo mundo moderno.

Como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997, p.30), “atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás\_ e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente.” O domínio da leitura tem estreita relação com a possibilidade de ação social.

Sendo assim, a realização desta pesquisa se justifica pela urgente necessidade de reflexão acerca de práticas pedagógicas que possibilitem minimizar as dificuldades de interpretação de textos midiáticos, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica. A relação dialética entre pesquisa e ação está fortemente presente neste trabalho, uma vez que tem como objetivo primeiro a transformação da realidade. Portanto, esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da **pesquisa-ação**.

Este trabalho está sendo realizado mediante o desenvolvimento de uma ampla pesquisa bibliográfica, que tem por objetivo contribuir para a construção de um referencial teórico que compreenda a natureza do problema de pesquisa a ser investigado e subsidie a elaboração e a avaliação de um Projeto Educacional de Intervenção que será aplicado durante as aulas de Língua Portuguesa, em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal e irá contemplar textos do domínio publicitário, uma vez que são textos produzidos de maneira sistemática e que apresentam grande incidência na vida diária dos alunos. Para interpretação dos resultados, priorizaremos uma das teorias e métodos de Análise de Discurso, a Análise Crítica do Discurso- ACD, que “preocupa-se particularmente com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas” FAIRCLOUGH (2012, p.309).

## 2 Considerações teóricas

Vivemos em uma época de comunicação rápida, caracterizada pela circulação social de um grande volume de informações. Diversos setores da sociedade sofreram grandes transformações, em

decorrência do desenvolvimento meteórico dos meios de comunicação. Nesse contexto, em que fica evidente a centralidade da mídia<sup>1</sup>, é inevitável o contato frequente com os textos por ela veiculados:

O impacto da tecnologia da informação e comunicação está provocando mudanças graduais, porém, muitas vezes, radicais no trabalho, na educação e, de um modo mais geral, em nosso estilo de vida. A sociedade tem que utilizar, da melhor maneira, as tecnologias disponíveis. (COSCARELLI, 2005, p. 20).

Desde os eventos mais corriqueiros até os mais importantes acontecimentos são editados e apresentados pela mídia, cumprindo, assim, o papel de mediar o que acontece no mundo: “Recentemente, o desenvolvimento tecnológico, que tornou possível aproximar os lugares mais distantes com o simples apertar de botão, produziu a impressão de que a leitura e a escrita estavam com os dias contados” (BRASIL, 1998, p. 89). No entanto, o que se percebe na sociedade atual é algo bem diferente, uma vez que a leitura e a escrita ocupam lugares cada vez mais centrais nas relações sociais.

A linguagem utilizada nos meios tecnológicos, principalmente na internet, revolucionou a forma como as pessoas se comunicam. Esse universo se tornou extremamente favorável aos textos publicitários que, na maioria das vezes, mesclam o escrito, o visual e o oral para convencerem os consumidores das qualidades dos seus produtos e serviços.

Nos dias atuais, observa-se a presença imponente dos textos publicitários no cotidiano dos alunos. Trata-se de um dos gêneros com o qual os alunos mais interagem em seu cotidiano. Chega-se, então, a um cenário em que os jovens aprendizes se veem numa “tempestade” de informações oriundas de diversos seguimentos da mídia, manipuladas em múltiplas formas de linguagem. Paira, nesse ambiente, uma curiosa situação: a interpretação de textos publicitários, quando solicitada, apresenta resultados que merecem especial atenção, por não refletir o que se espera nesse nível da aprendizagem.

## 2.1 A leitura

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

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

Em relação ao processo de leitura, Leffa (1996) apresenta duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto; (b) ler é atribuir significado ao texto. Na primeira definição, o foco é o texto. Essa acepção de leitura está associada à ideia de que o significado está preso no texto, sendo preciso extraí-lo. Dessa forma, o leitor se apresenta numa condição de subordinação em relação ao texto, sendo este o polo mais importante da leitura. A segunda acepção considera que o sentido do texto depende da bagagem de experiências do leitor, podendo o mesmo texto desencadear diferentes visões da realidade. Percebe-se que, nessa acepção, a origem do significado encontra-se unicamente no leitor; sendo assim: “a qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor” (LEFFA, 1996, p. 14).

Tanto a primeira quanto a segunda definição aborda a leitura de forma simplista. A primeira

---

<sup>1</sup> A palavra mídia tem sido amplamente empregada, entretanto, encontrar uma definição consensual entre os pesquisadores ainda é uma tarefa difícil. A noção de mídia como meio de armazenar e de difundir mensagens, e também como termo utilizado para designar os veículos de comunicação, é, relativamente, lugar comum.

engessa o processo de leitura, prendendo o conteúdo ao texto, desconsiderando, assim, o papel do leitor, suas experiências prévias e sua interação com o texto. A segunda desconsidera a realidade presente no texto, colocando o leitor como responsável pela atribuição de significado:

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

Esse mesmo autor também apresenta uma definição geral; nela, a leitura é considerada um processo de representação. Utilizando-nos das palavras do próprio Leffa (1996, p. 10), “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra”. Para melhor esclarecer essa definição, o autor utiliza a metáfora do espelho:

A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10).

O mesmo texto pode oferecer diferentes leituras, e estas podem ser mais ou menos profícuas, dependendo da bagagem de experiências que o leitor possui. Essa definição apresenta hibridismo entre as definições anteriores, considerando, além do texto e do leitor, o processo de interação entre os mesmos.

Percebe-se, portanto, que a leitura pode ser definida de diversas formas. As definições, dependendo da perspectiva teórica abordada, podem ter como foco o texto, o leitor ou, ainda, a interação entre os dois elementos. No processo de compreensão de textos, assim como na sua produção, aspectos sociais, interacionais e cognitivos vêm sendo privilegiados, e essa é uma contribuição dos estudos em linguística do texto e em análise do discurso, que se fizeram presentes a partir da década de 80.

O processo de leitura se baseia, dessa forma, numa relação de complementaridade entre o texto, que coloca à disposição do leitor as pistas que irão possibilitar a interpretação, e o leitor, que irá relacionar as pistas oferecidas pelo texto ao seu conhecimento prévio, produzindo, assim, a compreensão. Esses pontos delimitam as possibilidades de interpretação, impedindo o leitor de se perder em suposições improváveis: “Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.” (LEFFA, 1996, p. 17).

É esta também a posição de Koch (2013, p. 30), para quem “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”.

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

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

[...] conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como faculdades, necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão da memória. (KLEIMAN, 2013, p. 16).

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

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

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

A compreensão leitora é, portanto, facilitada, ou, em alguns casos, até mesmo permitida pela construção de modelos mentais. É preciso considerar que, durante a atividade de leitura, “os modelos vão sendo mantidos e refinados ou mudados, uma vez que tanto os modelos fazem uso da informação textual quanto a informação textual é interpretada com informações do modelo” (MARQUESI; ELIAS, 2008, p. 175). Supõe-se que as estratégias de seleção, de antecipação e de verificação de hipóteses estejam diretamente relacionadas à construção da compreensão, assim como que o leitor assuma um papel ativo em relação ao processamento textual.

Ainda, no que diz respeito às estratégias de leitura utilizadas pelo leitor, mais precisamente, as estratégias de previsão e de verificação de hipóteses, Solé salienta que “mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder o texto; graças a sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos” (SOLÉ, 2008, p. 27).

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

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

[...] inserção de “velhos” enunciados em novos textos promoverá a constituição de novos sentidos. É verdade que a nova produção trará os ecos do(s) texto(s)-fonte e estes se farão ouvir mais – ou menos – dependendo dos conhecimentos do leitor. Contudo, o “deslocamento” de enunciados de um contexto para outro, indiscutivelmente provocará alteração de sentido. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 78-79).

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

intertextualidade implícita, cabe ao leitor recuperar, na memória, a fonte sobre a qual o texto faz referência; caso isso não ocorra, a construção do sentido ficará parcial ou totalmente prejudicada.

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

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

Segundo Solé (2008), a leitura deve ser guiada por algum objetivo; sendo assim, ele deve ser levado em consideração quando se trata da compreensão leitora.

## **2.2 Leitura Crítica**

O uso da leitura é múltiplo e diversificado na sociedade. Leitura é construção de sentidos, ação que deve ser desenvolvida respeitando-se o pacto de interação entre texto e leitor, levando-se sempre em consideração a individualidade e a cultura do leitor. Ler, para Paulo Freire, poderia ser traduzido como ato de vida que “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1986, p. 11). Lê-se para compreender, para ampliar conhecimentos, para descobrir; enfim, para construir sentidos. No entanto, deve-se considerar que o mundo moderno exige dos indivíduos muito mais do que apenas construir sentidos.

A explosão de informações é uma realidade neste início de milênio. Aos textos impressos, somam-se textos oriundos de diversos seguimentos da mídia, manipulados em múltiplas formas de linguagem. Cotidianamente, as pessoas convivem com uma verdadeira avalanche de textos. Diante dessa realidade, é uma necessidade concreta e urgente conduzir os alunos a desenvolverem critérios de julgamento, de discriminação e de seleção dos conteúdos veiculados por esses textos. A junção entre o processo de construção de significados, baseado na interação leitor-texto, e a reflexão acerca das ideias presentes nos textos é o que se trata aqui como “leitura crítica”.

Silva (2009) destaca que as teorias clássicas de leitura apresentam três posturas resultantes da relação leitor-texto: ler as linhas, ler as entrelinhas e ler além das linhas. Quanto a essas posturas, o autor acredita ser “a terceira [...] a que melhor caracteriza o trabalho de interlocução de um leitor crítico. A ele interessa ir além do reconhecimento de uma informação; ir além das interpretações de uma mensagem” (SILVA, 2009, p. 34).

Na concepção de Busnardo e Braga (2000, p. 94): “Pensar em leitura crítica no Brasil é, por definição, pensar na obra de Paulo Freire”. A importância de se valorizar o universo de experiências do leitor é, segundo as autoras, uma das grandes contribuições de Freire para a pedagogia da leitura. A obra freiriana destaca o papel do professor como mediador e defende que a leitura crítica envolve o sujeito leitor, que contextualiza a partir de suas experiências, e o professor, que insere um novo olhar, intervindo a partir do conhecimento do aluno, a fim de levá-lo a construir novos sentidos. A necessidade de explicar os contextos é outro ponto amplamente abordado na teoria freiriana, uma vez que os contextos nem sempre fazem parte do universo do aluno.

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

desenvolvimento da criticidade na leitura pressupõe, antes de tudo, um indivíduo leitor.

Em se tratando de metodologias para a formação leitora, e retomando o pensamento freiriano, no que diz respeito ao papel mediador do professor, torna-se oportuno trazer para a discussão o conceito de “autoamplificação” que, embora não seja novo, parece ainda não ter sido compreendido por muitos educadores, o que contribui sobremaneira para aumentar as dificuldades de ensino:

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

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

Ainda com base na importância da interação, torna-se relevante observar as palavras de Edwin Hutchins quando, ao tratar da cognição distribuída<sup>2</sup>, diz que, a partir da interação entre as pessoas, podem surgir fenômenos que, provavelmente, não surgiriam se a pessoa estivesse isolada. Esses fenômenos, por terem se desenvolvido em um sistema mais amplo, podem se tornar elementos de práticas culturais e, a partir daí, tornarem-se disponíveis para a apropriação pelas pessoas. O paradoxo de como sistemas simples podem levar a sistemas mais complexos pode ser solucionado partindo-se desse esquema (HUTCHINS, 2001).

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

O processo de leitura crítica precisa conduzir o leitor a uma compreensão do conteúdo, por meio do processamento ativo do texto, extraindo, dele, as ideias principais, refletindo sobre elas e construindo significados. Ler criticamente é analisar o texto a fim de perceber as intenções; é fazer inferências; apontar os motivos de determinadas escolhas; entender o que está explícito, mas, sobretudo, desvendar o implícito e entender os possíveis motivos da sua omissão, assim como compreender o significado socialmente construído embutido nos textos. Ler criticamente é a base para a conscientização, o ponto de partida para se perceber os valores ideológicos presentes no texto que permeiam as relações sociais.

Brandão e Micheletti (2001), na tentativa de esboçarem um perfil do que seja um leitor crítico, tecem algumas considerações sobre as suas características, e concluem dizendo que o leitor crítico é “*sujeito do processo de ler* e não objeto, receptáculo de informações” (BRANDÃO; MICHELETTI, 2001, p. 21). As autoras ainda acrescentam que a leitura é uma “prática social de alcance político” e, portanto, deve ser uma atividade capaz de construir sujeitos engajados socialmente e de aguçada criticidade (BRANDÃO; MICHELETTI, 2001, p. 22).

A formação do leitor crítico precisa estar voltada para o desenvolvimento de habilidades que permitam ao sujeito, “num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), ser capaz de preencher os vazios do texto” (BRANDÃO; MICHELETTI, 2001, p. 22). Através da análise das pistas deixadas pelo autor, ressignificar o texto, percebendo as intenções do autor, mas não se deixando influenciar por elas, sendo capaz de ultrapassar os limites do texto, fazendo-o dialogar com o seu universo de experiências, a fim de promover uma compreensão mais abrangente acerca dos aspectos sociais e políticos nele

---

<sup>2</sup> Ramo da ciência cognitiva que se dedica a compreender a organização dos sistemas cognitivos.

envolvidos.

Um trabalho voltado para o desenvolvimento da criticidade está diretamente relacionado com uma concepção libertadora de educação, ou seja, um ensino que tem por objetivo desenvolver a consciência crítica, contribuindo, assim, para que o aluno seja agente de transformação no mundo.

### 3 Proposta Educacional de Intervenção - PEI

Desenvolver estratégias de ensino para reduzir ou até mesmo sanar as dificuldades dos alunos em relação à de leitura crítica de textos publicitários tendo como foco a formação leitora é um dos objetivos desta pesquisa ainda em andamento. Buscando alcançar esse objetivo, foi desenvolvida uma Proposta Educacional de Intervenção inspirada no estudo do pesquisador David Thornburg (1996) sobre a aprendizagem em ambientes interativos. Neste trabalho, o autor apresenta as quatro metáforas (etapas) que devem nortear o processo de ensino, são elas: a fogueira, o poço d'água, a caverna e a vida. Essa escolha se deve ao fato de ser este um modelo de ensino que contempla satisfatoriamente todas as etapas do processo de aprendizagem.

A primeira metáfora é a *fogueira* e remete ao narrador que compartilha seus conhecimentos com os aprendizes, e estes, futuramente, se transformarão em narradores para as próximas gerações. Era ao redor das fogueiras que o homem primitivo contava suas narrativas para o seu povo. A metáfora da fogueira traduz uma das formas mais antigas de ensinar e aprender e pode ser adaptada a grupos variados. A segunda metáfora é o *poço d'água*. Nela o poço é visto como um local de diálogo tanto entre os pares quanto entre pessoas mais distantes que iam até lá em busca de água. No poço d'água existe uma relação de troca; todos são aprendizes e professores ao mesmo tempo. A *caverna* é a terceira metáfora e chama a atenção para a necessidade de refletir sobre o conhecimento através do contato consigo mesmo. Esses momentos de introspecção, de isolamento aconteciam na caverna e as vantagens de se ter um tempo sozinho com seus pensamentos são reconhecidos a milhares de anos. Durante a meditação, os conhecimentos adquiridos com os mais sábios, assim como aqueles resultantes do contato com outras pessoas passam por um processo de internalização. A quarta metáfora é a *vida* e diz respeito à aplicação do conhecimento construído, sendo, portanto, um componente essencial para o processo de ensino/aprendizagem. Muito do que se ensina na escola, pode ser um dia utilizado ou não, isso costuma desestimular os alunos. Assim, o fato de conhecer a aplicação do que está sendo ensinado favorece a aprendizagem; dessa forma, é bem provável que o que foi ensinado não será facilmente esquecido.

Tendo como base as metáforas, o percurso metodológico da proposta de intervenção foi assim delineado:

**Módulo I – *Conhecendo*:** Neste módulo haverá uma atividade de coleta de dados que tem como objetivo identificar o perfil dos alunos, assim como analisar a relação deles com os textos publicitários. Em seguida o gênero “anúncio publicitário” será apresentado e, com a finalidade de conduzi-los a um maior entendimento acerca do gênero, serão enfatizadas suas características, função social, linguagem empregada e suporte. Diversos textos em que dialogam formas distintas de linguagem serão apresentados aos alunos, os quais serão instigados a analisar os sentidos presentes neles, a relação entre a imagem e o enunciado, assim como o conteúdo ideológico comumente presente nos textos publicitários. A todo o momento, o professor mediará as discussões visando à ampliação da capacidade de leitura crítica e reflexiva.

**Módulo II - *Dialogando*:** Nesta etapa, serão realizadas atividades coletivas que explicitarão a relação existente entre linguagem publicitária e suporte, as estratégias argumentativas comumente utilizadas nos textos, o seu poder persuasivo dentre outras especificidades do gênero. Análises com textos oriundos de suportes como: internet, televisão, *outdoors*, entre outros, serão realizadas em sala de aula a fim de possibilitar o contato dos alunos com textos diversos, assim como levá-los a entender as particularidades que envolvem o gênero. Como os anúncios publicitários são permeados por forte carga argumentativa, os alunos realizarão atividades nas quais serão orientados a



identificar as estratégias argumentativas. Com o intuito de produzir uma discussão mais profunda acerca das atividades, neste módulo os trabalhos serão realizados em grupos de dois e três alunos.

**Módulo III – Refletindo:** Esse será o momento de refletir, individualmente, sobre o tema estudado e os conhecimentos construídos. Para isso, atividades que requerem reflexão e análise individual serão priorizadas. Os alunos irão analisar os textos, procurando identificar os conceitos estudados a fim de construir o seu próprio conhecimento sobre o assunto. As atividades deste módulo devem focar a passagem do conhecimento exterior para o conhecimento interior.

**Módulo IV - Praticando:** Esse será um momento em que os alunos terão a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores. Neste módulo a aprendizagem é vista como fruto da integração entre teoria e prática e os conhecimentos são aplicados em situações reais. Finalizando o processo, o aluno, com base nos conhecimentos adquiridos tanto acerca do gênero quanto das condições de produção, desenvolverá o seu próprio anúncio publicitário. Alguns critérios serão estabelecidos visando desenvolver a criatividade e o uso de diversas mídias e linguagens. Nessa etapa, serão analisados os argumentos utilizados na construção do anúncio, a linguagem empregada, a adequação ao suporte e a apresentação.

## Considerações finais

A necessidade de reflexão acerca da formação de um leitor crítico, capaz de atuar ativamente na sociedade foi a principal motivação desta pesquisa. As tecnologias midiáticas criaram uma nova cultura e nos conduziram para um modelo de sociedade caracterizado pela velocidade com que as informações se alteram, pela necessidade permanente de atualização dos indivíduos e por mudanças significativas nas relações de trabalho, de produção e de consumo de bens e de serviços. Todas essas mudanças sociais apontam para a necessidade de reflexão acerca das metodologias que estão norteando as práticas pedagógicas. Diante desse novo contexto, o ensino da Língua Portuguesa deve se constituir em instrumento essencial para que o aluno possa interagir criticamente com os meios de comunicação de massa, sendo, portanto, capaz de filtrar os discursos, não se deixando influenciar pelas opiniões e pelas ideologias veiculadas nos textos. Possibilitar ao aluno interpretar o mundo em que vive é, seguramente, uma condição para o pleno exercício da cidadania.

Neste estudo, acredita-se que é preciso conduzir o aluno a análises mais complexas acerca dos discursos veiculados nos textos, afim de que ele possa compreender as intenções explícitas no texto, perceber as implícitas intencionais ou não e, principalmente, refletir sobre os motivos de determinadas omissões, além de entender que diferentes grupos podem interpretar os mesmos textos diferentemente.

## Referências Bibliográficas

- 1] BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- 2] BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- 3] BUSNARDO, JoAnne; BRAGA, Denise Bértoli. **Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica:** contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, 2000.
- 4] COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- 5] COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia Cidadã:** cadernos de

formação: Língua Portuguesa. São Paulo: UNESP, 2004, p. 113-128.

- 6] FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran Ferreira de. **Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica**. Linha D'Água, São Paulo. v. 25, n. 2, p. 307 -329. 2012.
- 7] FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- 8] HUTCHINS, E. Distributed cognition. In: SMELSER, N. J.; BALTES, P. B. (Org.). **International encyclopedia of the social and behavioral sciences**. Oxford: Elsevier Sciences, 2001.
- 9] LEFFA, J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- 10] KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.
- 11] KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- 12] KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- 13] MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva. Ensino de leitura em ambiente virtual: modelos cognitivos e produção de sentidos. In: MARQUESI, Sueli Cristina et al. (Org.). **Interações Virtuais: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008.
- 14] SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura: ensaios**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.
- 15] SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 16] THORNBURG, D. **Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century**, 1996. Acessado em Junho de 2014. In <  
<http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>>

---

<sup>i</sup> Helen Josy Monteiro de FREITAS

Mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Mestrado Profissional em Letras - Profletras

E-mail: helenjosy@hotmail.com