

A leitura crítica de propaganda comercial: uma proposta didática para o Ensino Médio

The critical reading of commercial advertising: a didactic proposal for High School education

MAIARA ALEXANDRA NICOLETTI

Discente do curso de Letras - Português e Espanhol -

Licenciatura (UFFS - Campus Realeza)

E-mail: maiara.nicoletti2000@gmail.com

ANDRÉIA CRISTINA DE SOUZA

Professora orientadora (UFFS - Campus Realeza)

E-mail: andreia.souza@uffs.edu.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta didática, voltada ao Ensino Médio, de uma leitura crítica de uma propaganda do chocolate Snickers. Ao longo do artigo, retomamos considerações sobre a leitura, segundo a concepção interacionista de linguagem (GERALDI, 2011[1984]; ANTUNES, 2003), além de questões referentes à abordagem metodológica para a trabalho com a leitura em sala de aula (KOCH; ELIAS, 2018; MENEGASSI, 2010; ROJO, 2002) e relacionadas às especificidades do gênero propaganda comercial (CARVALHO, 2014; SANDMANN, 2014; PEREIRA, 2014; SOUZA, 2016; VESTERGAARD; SCHRODER; 2004). Com a elaboração da proposta didática, pretendemos contribuir na formação de leitores críticos, além de auxiliar professores do Ensino Médio com o trabalho com propaganda em sala de aula.

Palavras-chave: leitura; elaboração didática; propaganda; ensino médio.

Abstract: This article aims to present a didactic proposal for high school education that focuses on the critical reading of a Snickers chocolate advertisement. Throughout the article, we revisit considerations about reading based on the interactionist conception of language (GERALDI, 2011[1984]; ANTUNES, 2003), as well as issues related to methodological approaches for working with reading in the classroom (KOCH; ELIAS, 2018; MENEGASSI, 2010; ROJO, 2002) and the specificities of the commercial advertising genre (CARVALHO, 2014; SANDMANN, 2014; PEREIRA, 2014; SOUZA, 2016; VESTERGAARD; SCHRODER; 2004). Through the development of this didactic proposal, we intend to contribute to the formation of critical readers and assist high school teachers in their work with advertising in the classroom.

Keywords: reading; didactic proposal; advertising; high school.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, há uma imensa variedade de discursos resultantes das novas tecnologias. Entre os diversos gêneros midiáticos nesse contexto, a propaganda comercial tem grande destaque e é capaz de criar seu produto cultural, fazendo-nos distrair e divertir e, o que é seu foco principal, nos persuadir a comprar determinados

produtos e/ou serviços. Os recursos da mensagem publicitária, além da abordagem persuasiva e de convencimento, utilizam um discurso que insinua, sugere, induz, capaz de construir e desconstruir imagens, visando agir sobre seus os sujeitos consumidores em potencial (COELHO, 2002; CARVALHO, 2004; SOUZA, 2016). Dada a utilização desses recursos, é essencial que os textos desse gênero sejam recebidos de forma crítica e, por isso, o trabalho com o gênero propaganda em sala de aula é fundamental. Uma vez colocada a pertinência de se desenvolver a pesquisa com foco na propaganda, um questionamento se faz indispensável: como trabalhar a leitura crítica do gênero propaganda comercial?

Frente ao crescimento acelerado das novas tecnologias de comunicação e informação, faz-se cada vez mais necessária a formação de leitores críticos que sejam capazes de ler e compreender o que leem, para que possam compreender mais o mundo e sua própria realidade. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é apresentar uma proposta didática de leitura crítica de uma propaganda do chocolate Snickers, voltada ao ensino médio. Este trabalho se justifica porque, atualmente, a propaganda está em todos os lugares, com amplo alcance e influência, especialmente em relação aos jovens e adolescentes. A presença massiva de propagandas pode se tornar prejudicial, por refletir, muitas vezes, padrões, generalizações e estereótipos (re)produzidos pela sociedade.

Nesse sentido, procuramos elaborar atividades para a leitura de propaganda, a fim de fazer com que o jovem não somente faça uma leitura rápida e ingênua do texto, mas também reflita qual é a mensagem por trás de determinado enunciado, e possa, a partir disso, pensar mais criticamente ao ler. Para isso, buscamos uma propaganda comercial voltada à faixa etária comum a alunos de 1º a 3º ano do Ensino Médio, ou seja, 14 a 17 anos. Então, selecionamos a propaganda comercial “Vestiário”, do chocolate Snickers, veiculada em 2015¹, adaptada de uma campanha mundial² para várias mídias e em diversos países, e produzida pela agência de publicidade AlmapBBDO.

Para organizar a proposta didática nos baseamos nos pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho com leitura em sala de aula, a partir da concepção interacionista de linguagem para o ensino de língua portuguesa, como proposto por Geraldi (2011[1984]) e Antunes (2003), Koch e Elias (2018), Menegassi (2010), Rojo (2002), assim como na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e, para a discussão sobre o gênero propaganda comercial, utilizamos autores como Carvalho (2014), Sandmann (2014), Pereira (2014), Souza (2016) e Vestergaard e Schroder (2004).

Com o desenvolvimento desta pesquisa, esperamos contribuir para a formação de leitores críticos e auxiliar professores de Ensino Médio no processo de ensino-aprendizagem de leituras voltadas à propaganda.

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HNpDnr9JQZg>.

² Segundo informações disponibilizadas em: <https://grandesnomesdapropaganda.com.br/anunciantes/claudia-raia-e-a-nova-estrela-do-chocolate-snickers/>.

2 UMA ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA PARA O TRABALHO DE LEITURA DE PROPAGANDA COMERCIAL EM SALA DE AULA

A obra “O texto na sala de aula”, de Geraldi (2011[1984]), é considerada a precursora nas mudanças do ensino de língua portuguesa (doravante LP) na escola. Nela, o autor reúne diversos estudiosos da língua(gem), visando problematizar o modo como a LP era trabalhada em sala de aula até então. A partir daí, o autor defende que nós, professores de LP, reflitamos “para que ensinamos”, o que resultará na adoção de uma determinada concepção de linguagem. Desse modo, Geraldi (2011[1984]) sugere que a concepção mais adequada para o ensino de LP é a que concebe a língua como interação entre sujeitos: “através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala” (GERALDI, 2011[1984], p. 43). Assumindo essa concepção interacionista de linguagem, o autor defende que a centralidade do texto seja assumida metodologicamente para o ensino de LP, a partir de três unidades básicas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística.

O impacto dessa proposta resultou em uma revisão dos documentos oficiais para o ensino de LP que, a partir da década de 1990, passaram a adotar a concepção interacionista de linguagem, focada nas unidades básicas propostas por Geraldi. Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) busca seguir a concepção já apresentada nos PCNs (BRASIL, 1998), embora com algumas lacunas³, ao adotar a concepção de linguagem como forma de interação.

Embora a proposta de Geraldi (2011[1984]) tenha alcançado os documentos oficiais, vários anos depois, Antunes (2003) discute como o ensino de LP continua a trabalhar com palavras, frases e enunciados isolados, apesar de já haver orientações de práticas que trabalhem a gramática, por exemplo, a partir do texto. Ainda hoje, assumir a concepção interacionista é um desafio para nós, professores de LP, com a tendência de manter essas práticas metodológicas em sala de aula, visto que fomos educados dentro de uma concepção de linguagem que equalizava o ensino de língua apenas ao ensino da gramática dessa língua. Considerando esse desafio, é relevante refletir sobre possibilidades para o trabalho com a leitura em sala de aula, a partir dessa concepção.

2.1 A LEITURA EM SALA DE AULA

A partir da concepção de linguagem como forma de interação, Koch e Elias (2018) defendem que a leitura é um processo de construção de sentidos, um ato concreto de interação entre o sujeito leitor com o sujeito autor, por meio de um objeto de leitura, sendo este verbal ou não. Os saberes resultam em grande parte das experiências de leitura. O ato de ler jamais será configurado como um processo passivo, pois exige

³ Para um aprofundamento sobre as lacunas na BNCC, sugere-se a leitura do livro “Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes”, organizado por Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Márcia Adriana Dias Kraemer (2019), publicado pela Editora Mercado de Letras.

descoberta e recriação. Consideramos aqui a leitura de modo amplo, que não está vinculada apenas à leitura de textos escritos, seguindo o que define também a BNCC:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 72).

Para Koch e Elias (2018), uma boa leitura seria aquela em que o leitor consegue perceber que, além da significação explícita, existe a significação implícita que está ligada à intencionalidade do autor. Assim, as autoras defendem que o texto apresenta uma multiplicidade de leituras, não sendo possível atribuir apenas uma como única verdadeira.

Desse modo, o aluno precisa ser preparado para reconhecer tais marcas e alertado para o fato de que essas marcas estão inseridas também na própria língua. É preciso fazer com que o aluno identifique, por meio das pistas que são fornecidas pelo texto, a possibilidade de construção do evento da enunciação e de sua recriação a partir do seu conhecimento e sua visão de mundo. Consequentemente, em cada nova leitura, podem-se descobrir novas significações.

Para que a leitura seja efetiva, as autoras explicitam que o leitor precisa recorrer a determinadas estratégias de leitura, como as antecipações e levantamento de hipóteses que fazemos no decorrer da leitura: “Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 18).

Nessa mesma direção, ao considerar o papel dos sujeitos para a construção social, interessa-nos também as capacidades de leitura apresentadas por Rojo (2002). Segundo a autora, para formar leitores capazes de (inter)agir na sociedade, é necessário desenvolver três conjuntos de capacidades de leitura: de decodificação, de compreensão e de interação e réplica.

As capacidades de decodificação, conforme Rojo (2002), são as mais básicas e consistem em compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas, dominar as convenções gráficas, conhecer o alfabeto, compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita, dominar as relações entre grafemas e fonemas, saber decodificar palavras e textos escritos, ler reconhecendo globalmente as palavras e ampliar o olhar para porções maiores do texto, desenvolvendo, assim, fluência e rapidez na leitura.

Estas são capacidades básicas, que em geral são ensinadas e aprendidas durante o processo de alfabetização, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, não se dão por si sós, sem a contribuição de outras capacidades de compreensão, apreciação e réplica (ROJO, 2002, p. 04).

Na sequência, a autora elenca as capacidades de compreensão, que se dão a partir de várias estratégias: a ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades do texto, checagem de hipóteses, localização de informações, comparação de informações, generalização, produções de inferências locais e produção de inferências globais.

As capacidades de interação e réplica, segundo Rojo (2002), consistem na recuperação do contexto de produção do texto, pois, sem isso, a compreensão fica literal, ou seja, pouco desejável a uma leitura crítica. Desse modo, o leitor não dialogaria com o texto, relacionando-o com leituras anteriores e conhecimento de mundo que traz consigo, mas ficaria subordinado a ele. Obviamente, cada processo de leitura está ligado a metas impostas pela situação em que o leitor se encontra, seja ler para estudar, buscar informações ou trabalhar, por exemplo. Rojo (2002) destaca que ler um texto é colocá-lo em relação com outros já lidos, relacionando temas e conteúdos já abordados, adotando a percepção de relações interdiscursivas.

É importante, também, segundo a autora, que o aluno tenha percepção de sentidos produzidos também por outras linguagens, como imagens e sons, para além da linguagem verbal escrita. Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto, e isso pode interromper a leitura, ou nos levar a muitas outras. Também podemos discutir com o texto, a fim de avaliarmos seus valores ideológicos. A capacidade de elaboração de apreciações estéticas e afetivas leva a uma réplica crítica do leitor das posições assumidas pelo autor no texto.

Tais estratégias de leitura podem e devem ser trabalhadas em sala de aula, para possibilitar a formação de leitores proficientes, construtores de sentido, para além da decodificação. Pensando neste trabalho com a leitura, Menegassi (2010) sugere uma possibilidade metodológica que considera atividades antes, durante e após a leitura.

Segundo o autor, as estratégias trabalhadas antes da leitura, envolvem três pontos. O primeiro ponto destacado é a motivação para a tarefa, aliada a determinação de objetivos para a leitura. Nesse sentido, é necessário que o aluno seja motivado a ler; normalmente essa motivação é apresentada pelo professor, mediador do processo, minimizando, assim, a artificialidade da leitura.

Muitas vezes, a motivação se mescla com a construção do objetivo, já que, na prática, elas não se separam. É importante ressaltar que, ao tratar-se do objetivo de leitura, parte-se do princípio de que ele é construído pelo professor juntamente com o aluno, tendo por referência o texto a ser lido. Isto significa que os objetivos impostos são, na maioria dos casos, formas de cerceamento da formação do leitor competente (MENEGASSI, 2010, p. 55).

O segundo ponto é a ativação dos conhecimentos prévios sobre o texto. O leitor, principalmente nos anos iniciais, está em fase de construção de conhecimento, que subsidiarão a compreensão das leituras. Assim, faz-se necessário avaliar o conhecimento prévio do aluno, antes de ler determinado texto.

E o terceiro ponto faz referência à produção de previsões e à formulação de perguntas em relação ao texto lido. A partir dos elementos textuais, é possível levantar expectativas sobre o texto, que podem ou não ser confirmadas.

Juntamente com as previsões, pode ocorrer a formulação de perguntas, não que seja uma regra, pois as perguntas podem surgir das previsões e vice-versa. É natural que elas se mesquem, muitas vezes, sem que o leitor tenha consciência se está formulando perguntas ou previsões. Os benefícios dessa estratégia permitem observar que o leitor recorre ao conhecimento prévio que tem sobre o tema; toma consciência do que sabe sobre o conteúdo do texto; determina objetivo certo. Por outro lado, as previsões não são necessariamente confirmadas durante e após a leitura, assim como as perguntas não são sempre respondidas (MENEGASSI; 2010, p. 56).

Durante a leitura, o leitor se alia a certas estratégias que permitem maior compreensão, exigindo maior esforço ao ler. Assim como na etapa anterior à leitura, as perguntas auxiliam no processo de atenção e no monitoramento do objetivo de leitura do leitor. Desse modo, há uma interação do leitor com o texto, que se mantém de maneira ativa, fluindo a produção de sentidos conforme se desencadeia a leitura. Segundo Menegassi (2010, p. 58), “ainda no processo de construção da leitura, o leitor relaciona as novas informações que são apresentadas no texto ao conhecimento prévio que já possui, ampliando-o ou, até mesmo, construindo novos conhecimentos”.

A etapa após a leitura é parte de um processo, já que, muitas vezes, não se consegue estabelecer um limite entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. Portanto, segundo Menegassi (2010), a formulação de perguntas e respostas é empregada nas três fases do processo. A necessidade é que, independentemente da fase do processo em que a estratégia se encontre, a compreensão deve ser uma habilidade ativa no leitor.

Uma das estratégias apontadas pelo autor após a leitura é a identificação das ideias principais do texto. Cabe ao leitor, com mediação do professor, se necessário, saber relatar a ideia principal, que pode ser compreendida através de enunciados importantes durante a leitura, explícitos ou implícitos. Para as estratégias comentadas, o professor deve conduzir o ensino, fazendo com que os alunos tenham uma referência determinante na leitura.

Dessa forma, tem-se por princípio que as estratégias de leitura são ensinadas para se auxiliar na formação de alunos leitores competentes, que saibam manipular os textos da sociedade e consigam, a partir de suas leituras e produções de sentidos, tornarem-se cidadãos, compreender, interferir e alterar a sociedade à sua volta, para a construção de uma sociedade melhor (MENEGASSI, 2010, p. 60).

Essa proposta metodológica sugerida por Menegassi e os pressupostos expostos por Koch e Elias (2018) e por Rojo (2002) são considerados na elaboração da proposta didática para leitura crítica de propaganda comercial desenvolvida. Além disso, para o desenvolvimento deste trabalho, é importante evidenciar questões referentes ao gênero propaganda comercial e ao trabalho com esse gênero em sala de aula, o que é apresentado a seguir.

2.2 O TRABALHO COM O GÊNERO PROPAGANDA COMERCIAL EM SALA DE AULA

Os meios de comunicação cumprem um papel importante na construção de identidades e relações sociais e, portanto, da própria sociedade, no contexto globalizado em que vivemos, em que as mídias ocupam cada vez mais espaço em nossas vidas. Por isso, mostra-se imprescindível pensar em estratégias para o desenvolvimento de leitura crítica de gêneros veiculados nesses meios, entre eles, a propaganda comercial⁴.

A principal função da propaganda comercial é vender determinado produto, buscando, em poucos segundos, provocar uma identificação com o consumidor, chamar sua atenção, diferenciá-lo de outros produtos semelhantes no mercado. Conforme Carvalho (2004, p. 12), seu principal objetivo “é tornar familiar o produto que está vendendo, ou seja, aumentar sua banalidade, e ao mesmo tempo, valorizá-lo com uma certa dose de ‘diferenciação’, a fim de destacá-lo da vala comum”.

Sandmann (2014, p. 12) traz a discussão da massificação de propagandas, de tal modo que está ficando cada vez mais difícil a elaboração de um anúncio que prenda a atenção do público-alvo e faça com que o produto ganhe consumidores: “a linguagem da propaganda enfrenta o maior dos desafios: prender, como primeira tarefa, a atenção desse destinatário”.

O gênero propaganda comercial contribui, segundo Souza (2016), para a construção de identidades sociais, “porque, mais que vender o produto e prender a atenção dos possíveis consumidores, as propagandas têm um papel fundamental na identificação social” (SOUZA, 2016, p. 82). É o que também afirma Carvalho (2004, p. 106):

Para ser eficaz a mensagem publicitária deve capitalizar a relação que existe entre a organização das sociedades e a questão da identidade, levando o leitor ou ouvinte a tomar consciência de tais associações. Na confrontação com o outro erigido pela mensagem, constrói-se uma definição de si próprio que é utilizado como forma de apelo, por meio da projeção e da identificação.

⁴ Optamos por utilizar a denominação propaganda comercial, conforme a definição de Vestergaard e Schroder (2004), e o que defende Souza (2016, p. 78): “Embora o gênero aqui em foco possa ser denominado ora como propaganda, ora como anúncio, filme ou peça publicitária, nesta pesquisa, optou-se por utilizar a denominação propaganda [comercial]”.

O sujeito se identifica com o objeto ou símbolo idealizado na propaganda e, a partir disso, busca adquiri-lo, para que, assim, seja incluído socialmente no grupo que defende ou utiliza tais objetos, ou símbolos: “Quando um indivíduo ostenta objetos/símbolos de um grupo social – com seu inerente *status* –, declara ser membro daquele grupo (individualização grupal) em contraste a outros grupos” (COELHO, 2002, p. 74).

Nesse sentido, a propaganda não busca vender apenas produtos, mas uma idealização de identidade social. O sujeito consumindo determinado produto passa a ser parte de determinado grupo social, assim idealizando o que é ou gostaria de ser aos olhos da sociedade: “Os objetos que usamos e consumimos deixam de ser meros objetos de uso para se transformar em veículos de informação sobre o tipo de pessoas que somos ou gostaríamos de ser” (VESTERGAARD; SCHRODER, 2004, p. 7). Por isso, segundo os autores, nas propagandas, há um tratamento diferenciado em relação a gêneros e classes sociais.

Com base nas afirmações acima, constatamos que as representações de identidades mudam de acordo com o público-alvo. A mulher é representada de formas diferenciadas em propagandas direcionadas a adolescentes, a mulheres e a homens. Por exemplo, os comerciais de cerveja mais antigos, direcionado ao público masculino, na maioria dos casos, apresentam a mulher como um objeto de prazer. Já muitos dos comerciais atuais representam a mulher moderna e independente.

Entretanto, é necessário considerar que essas representações captam apenas um congelamento das identidades sociais que consistem em estereótipos, não a sua natureza complexa. Conforme Souza (2016, p. 83), ao utilizar esses estereótipos “as propagandas não apenas refletem as identidades sociais, mas também as constroem”.

Segundo Nomura (2008, p. 209-210), “estereótipos não dependem de nossas próprias experiências individuais, mas nos são transmitidos através da educação e das mídias em geral, de modo que dispomos de imagens mentais de um determinado fenômeno antes mesmo de o termos percebido”. Essa veiculação de estereótipos é tão resistente que pode, inclusive, sobrepor-se às experiências individuais isoladas.

Clark *et al.* (2012, p. 42) chamam a atenção para “o modo pelo qual [...] os comerciais padronizam e estabelecem a ‘leitura’ que deve ser feita para pertencer ao perfil ideológico do consumidor. Isto, enfatizamos, é algo que os comerciais fazem linguisticamente e através de imagens”. Segundo os autores, a língua e os aspectos semióticos veiculados em propagandas possibilitam a análise de representações sociais sejam elas linguísticas, identitárias ou culturais.

Por essas razões, é importante que o gênero propaganda seja trabalhado em sala de aula. Nelly Carvalho (2014), no livro “O texto publicitário na sala de aula”, aponta como a propaganda pode ser perigosa, em termos de manipulação e, por isso, deve ser conhecida e dominada, e não ignorada, buscando a libertação de exageros. A mensagem publicitária, segundo a autora, impõe um estereótipo construído na propaganda à imagem do receptor, fazendo-o acreditar que tal imagem corresponde à verdade.

A propaganda tende a conquistar as pessoas, a ponto de que, muitas vezes, cedam à ideia completamente e acabem aderindo à tal ideologia, seja ela de construção ou desconstrução de estereótipos ou comprando determinado produto, muitas vezes sem necessidade. Diante disso, torna-se importante que o aluno possa estabelecer uma

relação entre o saber formal e sua experiência de vida, no sentido de reconhecer as mudanças comportamentais que as propagandas podem ocasionar, através do discurso midiático. É o que defende Pereira (2014, p. 1):

Consideramos a apropriação que a escola tem feito da leitura do texto propagandístico no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, visando à ampliação das práticas discursivas de seus alunos, pois entendemos que o produtor de uma propaganda não vende apenas o produto, mas também ideias e valores que podem ficar cristalizados no inconsciente dos leitores. Portanto, discutir esse gênero em sala de aula é fundamental para ampliar a competência discursiva dos alunos.

Observamos que não é tarefa fácil enfatizar a leitura crítica de propagandas em sala de aula. Segundo Pereira (2014), embora pareça fácil trazer aos educandos e aos professores algo do cotidiano, é um desafio para ambas as partes no processo de ensino-aprendizagem:

O educando terá de abandonar um entendimento prévio e sedimentado pela prática para assumir novos conhecimentos que, certamente, apresentarão diferentes entendimentos da mídia e, em especial, do discurso publicitário. Por sua vez, o professor terá de despir-se de preconceitos para tomar a mídia como objeto de estudo e para construir uma leitura das mídias a partir da reflexão, da construção de conhecimento (PEREIRA, 2014, p. 06).

O professor de LP tem a possibilidade de tornar as propagandas um estímulo ao conhecimento do aluno, fazendo com que ele adquira interesse pela leitura e, com isso, possa criar textos mais criativos, ou seja, o aluno despertará o gosto pelo enriquecimento de seu próprio texto.

Deve-se levar em consideração que o professor tem no texto publicitário um aliado, que é extremamente atraente, pois as propagandas, porque motivadas pela concorrência, tornam-se cada vez mais interessantes. Enquanto os textos orais ou escritos dos alunos muitas vezes são pobres em recursos estilísticos, os da publicidade são extremamente ricos, dado que o encanto transmitido pelos textos é a um tempo o meio de sedução e o prêmio dado antecipadamente ao consumidor do produto anunciado (CONSOLI, 2008, p. 118).

É papel da escola possibilitar ao aluno a percepção crítica de aspectos que o cercam diariamente. Muitas vezes, segundo Consoli (2008), sob uma aparência de descontração, os anúncios são capazes de incutir no consumidor determinadas

necessidades sem deixar alternativas: ou se adquire tal produto ou se está sujeito a sentir-se inferior a outros que o fazem.

A educação para os meios de comunicação, mais precisamente na área da publicidade, contribuirá então para a formação de um leitor capaz de posicionar-se criticamente diante das mensagens transmitidas, reconhecendo que elas não são neutras, já que marcadas por uma série de interesses. (CONSOLI, 2008, p. 119)

Com base nessas considerações, elaboramos uma proposta didática com propaganda comercial, descrevendo estratégias que possibilitem aos alunos desenvolverem uma leitura crítica de textos midiáticos.

3 PROPAGANDA E ESTEREÓTIPOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA CRÍTICA

A leitura está presente em todos os momentos de nossa vida, e a escola carrega a responsabilidade de tornar o aluno um leitor proficiente. Por meio da prática da leitura, surgem opiniões nos mais variados ambientes sociais em que estamos inseridos. Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura crítica de propagandas enriquece e amplia o conhecimento dos alunos e possibilita o aprimoramento da competência linguística e discursiva. Por isso, buscou-se desenvolver uma proposta didática, com o intuito de contribuir para a formação de um leitor capaz de se posicionar diante das mensagens veiculadas pela propaganda.

Com foco em alunos do Ensino Médio, na faixa etária entre 14 e 17 anos, selecionou-se a propaganda “Vestiário”, do chocolate Snickers, da empresa Mars, veiculada em 2015 e produzida pela AlmapBBDO. Segundo o Portal da Propaganda (2015), faz parte da campanha “Você não é você quando está com fome”, visando ao efeito de humor junto ao público. O comercial tem como cenário um vestiário após, possivelmente, um jogo de futebol. Uma mulher (Claudia Raia), de vestido longo, apresenta-se como uma quebra de expectativa, fora de contexto. A mulher questiona e se irrita com os rapazes com quem divide a cena, e é acusada de dar muito chique quando está com fome. Ao aceitar o chocolate e dar a primeira mordida, transforma-se em um jovem do sexo masculino tranquilo. Ou seja, reproduz a ideia de que a figura feminina é associada a comportamentos indesejáveis, negativos, impulsivos, e a do homem, à retomada de consciência. Na época, a campanha recebeu críticas por ser considerada machista. Conforme reportagem da *Veja* (2017), esta não foi a única vez que a marca foi acusada de machismo. Em 2017, em continuação à campanha, o chocolate foi distribuído com adjetivos, como “lesada”, “teimosa”, “exagerada”, “reclamona”, substituindo seu nome. Em sua defesa, a marca declarou que distribuiu chocolates com adjetivos também no gênero masculino e que a campanha “é global e em outros países a ação teria sido um sucesso” (NOVA CAMPANHA..., 2017, *online*). Em um comunicado em defesa da campanha, a marca afirma que objetiva um diálogo mais direto com seu

público-alvo, utilizando uma linguagem jovem e contemporânea (NOVA CAMPANHA..., 2017).

Compreendido o contexto da propaganda, seguimos para a proposta didática, ancorada nos pressupostos apresentados ao longo deste artigo. Antes de qualquer leitura, segundo Menegassi (2010), é necessário que o professor, como mediador, busque motivar os alunos, com a determinação de objetivos, ativando seus conhecimentos prévios sobre o tema e levantando hipóteses sobre o que será lido. Com base nisso, sugerimos os seguintes questionamentos, antes de apresentar aos alunos a propaganda selecionada:

- 1) Vocês já provaram o chocolate Snickers? Gostaram?
- 2) Nós vamos assistir a uma propaganda desse chocolate veiculada em 2015. Para quem vocês acham que a propaganda desse chocolate é direcionada?
- 3) De um modo geral, qual é o objetivo da propaganda comercial?

As propagandas se tornam um estímulo, entrelaçadas ao conhecimento prévio do aluno, despertando, assim, seu interesse pela leitura e, com isso, recriando-os de forma criativa. A partir disso, serão enfatizados alguns aspectos sociocomunicativos em relação ao gênero propaganda: quem produz, para quem, por que, quem lê, onde circula e que consequências essa leitura desenvolverá ao leitor. Em seguida, os alunos irão assistir a propaganda “Vestiário” do chocolate Snickers, com a orientação de comprovar (ou não) as hipóteses por eles levantadas anteriormente, conforme defende Menegassi (2010) para essa etapa de leitura.

Os recursos persuasivos verbais e não verbais têm o propósito de mudar o comportamento do público-alvo. A propaganda utiliza muito desses recursos, buscando convencer o público a comprar determinado produto, por exemplo. Segundo Menegassi (2010), durante a leitura, deve-se ter uma interação do leitor com o texto, ou seja, o leitor relaciona as novas informações que são apresentadas ao conhecimento prévio, ampliando ou construindo novos sentidos. Dessa maneira, a partir da visualização da propaganda em foco, do chocolate Snickers, os alunos estabelecerão uma relação entre seus conhecimentos prévios da representação da mulher e dos adolescentes e o que está posto e pressuposto na propaganda, visando produzir novas significações.

Após a leitura, a estratégia apontada é a identificação de ideias, estas que podem ser encontradas em enunciados importantes no decorrer da leitura, de forma implícita ou explícita. Entre as atividades após a leitura, cabe ao leitor saber relatar a ideia principal do texto, sugerida na proposta de Menegassi (2010), retomando sentidos explícitos e implícitos ao texto, relacionando-os aos seus conhecimentos prévios. Nessa etapa, segundo o autor, o professor deve atuar como mediador, de modo a promover a compreensão ativa do texto.

Partindo-se da ideia principal da propaganda, faz-se importante pensar em seu contexto de produção. A marca alegou que o intuito da propaganda era estabelecer uma relação mais direta com seus fãs, utilizando uma linguagem jovem e contemporânea (NOVA CAMPANHA..., 2017). Nesse sentido, apresenta-se a importância de refletir sobre a quem a propaganda se dirige e sobre quais elementos foram utilizados nela, para chamar a atenção diretamente do público-alvo.

- 4) Qual o público-alvo da propaganda? Levando-se isso em conta, qual a ideia principal veiculada por ela?
- 5) Como essa ideia se relaciona com o público em questão?

De modo a ampliar a compreensão dos alunos, após a leitura, podemos destacar as capacidades de compreensão apresentadas por Rojo (2002). Segundo a autora, aqui estão incluídas as capacidades de compreensão, dadas através de estratégias como a ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades do texto, checagem de hipóteses, localização de informações, comparação de informações, generalização, produções de inferências locais e produção de inferências globais.

Durante a leitura, por meio da ativação das capacidades de compreensão, o leitor faz um levantamento de hipóteses que podem ser confirmadas ou não, ao longo da leitura. Assim, ao decorrer do texto, o leitor faz a construção de sentidos, advindos de comparações de informações relacionadas ao seu conhecimento de mundo e ao texto em questão, buscando a compreensão do posto e o desvendar do pressuposto, colocado pelo autor. Visando trabalhar estas capacidades de compreensão, sugerimos as seguintes questões:

- 6) Como é construída a imagem da mulher na propaganda?
- 7) Como é construída a imagem dos adolescentes na propaganda?
- 8) São imagens positivas ou negativas? Por quê?
- 9) Vocês concordam com a forma como a mulher e os adolescentes são representados? Por quê?
- 10) Todas as mulheres e adolescentes que vocês conhecem são e/ou se comportam dessa maneira? Em que aspectos se aproximam ou se diferenciam?

Rojo (2002) destaca que se constrói uma relação do texto em questão com outros já lidos, adotando a interdiscursividade, ou seja, é importante que o aluno tenha a percepção de outras linguagens, textos e discursos. Segundo a autora, a capacidade de elaborar apreciações estéticas e afetivas leva a uma réplica crítica do leitor. De modo a trabalhar explicitamente a interdiscursividade e intertextualidade, sugerimos uma proposta de pesquisa sobre a imagem da mulher na mídia, para que os alunos, no decorrer de uma semana, prestem atenção na forma como a mulher aparece na mídia e responda às seguintes questões, para discutir posteriormente com os colegas:

- 11) Como a mulher costuma ser representada na mídia?
- 12) Quais os elementos geralmente utilizados para essa representação?
- 13) Há mudanças de acordo com o público a quem é direcionado?
- 14) Quais as críticas sobre o uso da imagem da mulher?
- 15) Na sua opinião, as mulheres são representadas mais de forma positiva ou negativa? Por quê?

- 16) A propaganda pode construir ou desconstruir imagens. Nos dias atuais, a propaganda está mais para construir ou desconstruir imagens socialmente? Por quê?

Em suma, a réplica do leitor em relação ao texto relaciona-se a aspectos discursivos, possibilitando o ato de reconstrução de sentidos do texto. Com isso, na etapa de réplica sugerimos que o professor desenvolva uma atividade de produção textual, relacionada à imagem da mulher na propaganda, promovendo, assim, o desenvolvimento da capacidade crítica de escrita do aluno. Para fins didáticos, a brevidade deste trabalho não possibilita explorar questões acerca da produção, entretanto, visualiza-se como possibilidade o artigo de opinião, o comentário crítico, o texto dissertativo-argumentativo. Para isso, pode-se levar em conta os conhecimentos prévios que os alunos já tenham sobre gêneros mais argumentativos, desde seu objetivo, público-alvo, função social do autor e questões estruturais, além de possibilitar que o texto seja veiculado para leitores reais, no intuito de ativar o pensamento crítico em relação às propagandas e discursos persuasivos impostos em nosso dia a dia pela sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, buscou-se pensar como trabalhar com a leitura crítica de propaganda comercial em sala de aula. Em virtude da quantidade de propagandas produzidas diariamente, a leitura desses textos acaba por vezes sendo realizada de maneira superficial e passiva. Portanto, elaboramos uma proposta didática com atividades, a fim de possibilitar ao jovem uma leitura mais aprofundada do texto, buscando compreender de forma crítica a propaganda. Para isso, partimos da concepção interacionista de linguagem, utilizando principalmente os pressupostos metodológicos de Rojo (2002) e Menegassi (2010).

Acreditamos que a proposta didática elaborada pode ser uma contribuição para a formação de leitores críticos, além de auxiliar docentes do ensino médio no processo de ensino voltado a propagandas em sala de aula. O professor exerce o papel de mediador do conhecimento, transitando entre o ensino e a aprendizagem dos alunos, com a função social de formar cidadãos ativos, reflexivos, críticos e participativos no meio social. Nesse sentido, pensando na ampliação da presente pesquisa, há a possibilidade de considerar a aplicação da proposta didática em sala de aula, objetivando observar os resultados que poderiam ser coletados dos artigos de opinião, escritos após a realização da leitura crítica da propaganda do chocolate Snickers, através das questões apresentadas anteriormente. Além disso, é possível a elaboração de diferentes propostas didáticas, baseadas nos fundamentos teórico-metodológicos apresentados, com propagandas comerciais de diferentes contextos de produção e circulação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- CARVALHO, N. de. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CARVALHO, N. de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- CLARK, R.; FAIRCLOUGH, N.; IVANIC, R.; MARTIN-JONES, M. Conscientização crítica da linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 28, p. 37-57, jul./dez. 2012.
- COELHO, L. A. L. Tal objeto tal dono. *In*: LOPES, L. P. da M.; BASTOS, L. C. (org.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 69-81.
- CONSOLI, M. A propaganda em sala de aula: uma técnica pedagógica para o ensino de recepção e produção de textos. **Revista TCAP**, Toledo, v. 2, n. 2, p. 117-121, 2008. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/CAP/article/view/918/561>.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.
- MENEGASSI, R. J. **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.
- NOVA CAMPANHA do chocolate *Snickers* é acusada de machismo. Veja [online], São Paulo, 20 jun. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/acusada-de-machista-campanha-do-snickers-irrita-internautas/>.
- NOMURA, M. Estereótipos culturais presentes em peças publicitárias de consumo brasileiras e alemãs. *In*: BATTAGLIA, M. H. V.; NOMURA, M. (Orgs.). **Estudos lingüísticos contrastivos em alemão e português**. São Paulo: Annablume Editora, 2008, p. 205-220.
- PEREIRA, T. M. A. A leitura discursiva da propaganda em sala de aula e seus efeitos de sentidos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2014, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2014. 7 p.

PORTAL DA PROPAGANDA. **Claudia Raia é a nova estrela do chocolate SNICKERS®**. Portal da Propaganda, 2015. Disponível em: <http://www.portaldapropaganda.com.br/noticias/202/claudia-raia-e-a-nova-estrela-do-chocolate-snickers/amp/>.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *In*: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002, p. 1-8.

SANDMANN, A. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOUZA, A. C. de. **O mundo globalizado: língua, discurso e poder em propagandas comerciais**. 2016. 174 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

VESTERGAARD, T.; SCHRODER, K. **A linguagem da propaganda**. Trad. João Alves dos Santos. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.